
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Efectos de la Educación a Distancia en Educación Primaria durante el confinamiento y propuestas para el desarrollo de la Competencia Digital Docente

María Pérez-Alia^a y Paola Perochena-González^b

Universidad de Castilla La Mancha, Toledo^a. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED^b, España

Recibido: 04 de enero 2023 - Revisado: 05 de junio 2023 - Aceptado: 03 de julio 2023

RESUMEN

El confinamiento provocado a causa de la pandemia por el COVID-19 en marzo de 2020 obligó a trasladar la enseñanza presencial de las escuelas, a la educación en los hogares, gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, no todos los alumnos ni docentes afrontaron la situación en las mismas condiciones sociales. En este trabajo, el objetivo principal es analizar el impacto que ha causado el cierre de los centros educativos, y, en consecuencia, la puesta en marcha de la Enseñanza a Distancia (EaD) en la etapa de Educación Primaria en España. Para ello, mediante el método documental, se han consultado diferentes artículos científicos extraídos de fuentes académicas, aplicándose términos de búsqueda y criterios de selección para su inclusión. Los resultados indican que, con el confinamiento y la EaD se han incrementado las desigualdades educativas, socio-familiares y digitales ya presentes en la sociedad española. Además, que esta modalidad de educación asume tanto beneficios como desventajas. En el artículo también se presentan recomendaciones para ayudar a los agentes educativos que tienen que impartir la EaD y cuya Competencia Digital Docente (DigitalProf) aún se encuentra en niveles iniciales. El fin es prevenir, dado el caso, algunos de los problemas provocados por la ausencia de formación en dicho ámbito. Así, el manual diseñado favorece el camino hacia la adquisición de la DigitalProf, recientemente impulsada por el Gobierno Español para todo el sistema educativo.

*Correspondencia: María Pérez-Alia (M. Pérez-Alia).

 <https://orcid.org/0000-0002-3288-6374> (m_perez_a@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-7287-9040> (paola.perochena@edu.uned.es)

Palabras clave: Covid-19, Confinamiento, Educación a Distancia (EaD), Efectos, Educación Primaria, Manual para la Educación a distancia.

Effects of Distance Education in Primary Education stage during lockdown and proposals for the development of Digital Teaching Competence

ABSTRACT

The lockdown caused by the COVID-19 pandemic in March 2020 forced the transfer of face-to-face teaching from schools to home education, thanks to the Information and Communication Technologies (ICT). However, not all students or teachers faced the situation with the same conditions. This article pretends to analyze the impact caused by the closure of schools and, consequently, the implementation of Distance Learning in Primary Education in Spain. For this, different scientific articles extracted from academic sources have been consulted, applying search terms and selection criteria for their inclusion. The results show that, with lockdown and Distance Education, educational inequality, socio-family and digital inequalities, already present in Spanish society, have increased exponentially. In addition, this modality of education assumes both advantages and disadvantages. A practical part is also exposed in this article, where recommendations are presented to help educational agents who have to teach Distance Learning and who lack prior digital knowledge. The purpose is to prevent, where appropriate, some of the problems caused by the lack of training in this field. Thus, it is estimated that the manual offers a greater number of strengths and opportunities than weaknesses and threats, although work must continue on its improvement.

Keywords: Covid-19, lockdown, Distance Learning, Effects, Primary Education, Manual for distance learning.

1. Introducción

La emergencia y crisis sanitaria provocada por el COVID-19 en marzo de 2020, obligó a las autoridades españolas a decretar el estado de alarma el día 14 de ese mes, afectando a todas las esferas vitales de los individuos. En referencia a la educativa, se cerraron completamente todas las escuelas del país como medida extraordinaria, pues todas las disposiciones tomadas pretendían reducir el contacto humano para disminuir la propagación del virus. Como consecuencia, los hogares pasaron a ser el escenario principal del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que incluso en una situación emergente como esta, la educación debe seguir garantizándose al tratarse de un Derecho Humano Fundamental universalmente reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH); este derecho educativo debe avalar el acceso a la educación y al contenido ([Asamblea General de la ONU, 1948](#)).

En consecuencia, las autoridades administrativas y educativas pusieron en marcha las clases a distancia, de modo sincrónico y/o asincrónico a través de plataformas digitales. Este hecho supuso un desafío para aquellos docentes, estudiantes y familias que se dedicaban a la enseñanza meramente presencial y que era la primera vez que se enfrentaban a este escenario, teniendo que adaptarse a este modelo implantado en un espacio muy corto de tiempo. Además, es importante señalar que, hasta ese momento, todo el sistema educativo no universitario en España estaba diseñado para llevarse a cabo de forma presencial.

Los objetivos del presente artículo son:

Objetivo general:

- Analizar las consecuencias positivas y negativas del cierre de los centros educativos, y, con ello, la puesta en marcha de la Enseñanza a Distancia (EaD) en la etapa de Educación Primaria (EP) en España para proponer un material informativo dirigido a docentes que apoye el desarrollo de la Competencia Digital Docente (DigitalProf).

Objetivos específicos:

- Describir el contexto en el que surge la (EaD) en la Etapa de (EP) y conceptualizar dicho término.
- Identificar los efectos de la Educación a Distancia (EaD) en la EP y comparar los beneficios y desventajas de la EaD a partir de un análisis bibliográfico.
- Describir y contextualizar la DigitalProf para diseñar un material informativo que apoye su desarrollo en agentes educativos de EP.

El texto está estructurado en dos partes. La primera recoge la fundamentación teórica en la que se analizan diferentes estudios e investigaciones sobre las consecuencias del cierre de los centros educativos y la aplicación de la EaD en la etapa EP. En la segunda se formulan propuestas y se diseña un material informativo para los implicados en esta etapa ante una hipotética nueva situación igual o similar; así como para el desarrollo de la DigitalProf en los primeros niveles.

Una vez delimitado los objetivos se buscó documentación que cumpliesen las siguientes cuatro condiciones:

- Publicados sobre la pandemia provocada por el COVID-19 en España.
- Publicados en revistas académicas o bases de datos fiables con contenido de investigaciones de carácter educativo y social.
- Artículos de revistas españolas y/o internacionales.
- Artículos referidos a la etapa de Educación Primaria primordialmente.
- Artículos escritos en español y/o en inglés.

2. Antecedentes

A finales del 2019, en China, se descubre un nuevo coronavirus; estos son una familia formada por muchos coronavirus que causan enfermedades en animales y humanos. En el caso de las personas, provocan infecciones respiratorias de distinta gravedad (Pérez et al., 2020). Dentro de ese grupo, se encuentra el COVID-19, desconocido hasta ese momento. Al comienzo, los síntomas eran poco conocidos y no estaban determinados, pues eran parecidos a los de la gripe común. Posteriormente, se observó que también causaba cuadros clínicos graves, llegando, en el peor de los casos, a la muerte (Pérez et al., 2020).

El número de personas infectadas aumentó exponencialmente en todo el mundo. Por eso, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) elevó la alerta a pandemia internacional. Los hechos evolucionaron a una velocidad extremadamente rápida iniciando una crisis sanitaria sin precedentes y de magnitud histórica a nivel mundial.

Para hacer frente a la pandemia, el Gobierno de España declaró el 14 de marzo de 2020 el “estado de alarma, excepción y sitio” en todo el Territorio Nacional, con el fin de proteger la salud y seguridad de los ciudadanos, contener la propagación de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública ([Real Decreto 463/2020](#)). En este sentido, se limitaba la libertad de circulación de las personas, quedando todos confinados en casa, exclusivamente se podía salir a: comprar productos de primera necesidad, acudir a centros sanitarios, asistir/acompañar a personas necesitadas o causas de fuerza mayor ([Real Decreto 463/2020](#)).

En el Real Decreto 463/2020 por el que se decreta el estado de alarma, quedan establecidas las medidas de contención en el ámbito educativo y de formación:

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «online», siempre que resulte posible” ([Real Decreto 463/2020](#)).

La vuelta a los centros escolares se realizó presencialmente en septiembre de 2020, cumpliéndose con normas de: distancia social de dos metros, ventilación en espacios cerrados y uso obligatorio de la mascarilla tapando nariz y boca tanto en alumnos como docentes ([Real Decreto-Ley 8/2021](#)). Por lo anterior, la pandemia provocada por el COVID-19 supuso un cambio radical para la vida de los ciudadanos a nivel global, marcando también el funcionamiento del ámbito educativo, en el que se va a centrar el presente artículo.

3. Metodología

La metodología empleada ha sido la investigación documental. Esta permite, a través de normas internacionales, referir y citar aquellos documentos que informan sobre las investigaciones realizadas en distintos contextos y lenguas. Esta se desprende de la aplicación de los métodos generales de investigación, sistematizando el informe de resultados, ocupándose del análisis de investigaciones rigurosas realizadas previamente, obteniendo conclusiones a partir de autores de referencia.

El proceso de investigación documental se caracteriza por ([Chong, 2007](#)):

- i. Selección del tema y delimitación del problema - véase el apartado anterior.
- ii. Búsqueda e identificación de fuentes y fichas bibliográficas: En este paso se han seleccionado un elenco de descriptores: pandemia, educación, confinamiento, efectos, educación a distancia, distancia, COVID-19, España, beneficios, desventajas, pros, contras, consecuencias, y los booleanos “y”, “o” en buscadores como Google Académico, Dialnet, Biblioteca de la UNED, Scielo y PubMed en castellano e inglés.
- iii. Análisis y sistematización de datos tras la lectura de las obras: organización de la información identificando aspectos comunes y discordantes entre los autores.
- iv. Integración, redacción y presentación del trabajo en un producto final, un artículo.

4. Educación a Distancia: Definición y efectos

4.1. Definición

Tras la masificación de la EaD durante el confinamiento, se han empleado términos como: educación a distancia, educación *online*, educación telemática, educación digital, educación virtual, educación en línea, educación basada en Internet, *e-learning*, entre otros, para referirse a la situación en la que el maestro y el alumno no están juntos físicamente en gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), mediatizando tecnológicamente la comunicación (García, 2014; 2020). Sin embargo, las teorías pedagógicas todavía no la han consensuado conceptualmente; los vocablos utilizados reflejan la ambigüedad de los roles y funciones (Guri y Gros, 2011).

El uso del término “Educación a Distancia” se justifica, por un lado, por la palabra “educación” que se refiere a los dos agentes principales del proceso —docente y discente— y a las dos acciones más propias de cada uno de ellos, enseñar y aprender, respectivamente. Esta requiere la planificación e implementación de la enseñanza intencionada por parte de los maestros, y el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Además, la palabra “distancia” quedó obsoleta y poco atractiva por parecer de categoría inferior, por lo que se buscaron términos sustituyentes: “en línea” o “virtual” aunque, sigue habiendo resistencias para aceptarlas, siendo “a distancia” la que mejor encaja. Al final, la EaD es soportada en recursos electrónicos, en la web o en línea, siempre que todo el proceso se lleve a cabo vía internet (García, 2014; 2020).

A pesar de la complicación para ofrecer una definición delimitada, aceptada y consensuada sobre el concepto “Educación a Distancia”, muchos coinciden en determinados aspectos como que los alumnos y profesores no se encuentran en el mismo espacio físico, sin producirse una separación absoluta entre dichos agentes, pues siempre hay posibilidad de comunicarse (Ileana, 2003).

Algunas características de la EaD son: (García, 2007; 2014; 2020; Ileana, 2003).

- Separación del profesor/formador y del docente en la dimensión espacio-temporal, en todo o una parte del tiempo de formación.
- El discente puede estudiar autónomamente, siendo él quien controla el proceso; Como resultado, toma consciencia de sus habilidades, capacidades y valora el propio esfuerzo.
- Hay una institución que soporta con recursos humanos y materiales, planifica, diseña y realiza el seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje a través de la tutoría.
- La comunicación puede ser asíncrona o síncrona y multidireccional: propiciando el diálogo entre los distintos miembros.
- Existe interacción entre los contenidos y los recursos tecnológicos.
- Está basada y soportada en recursos digitales.
- Es un punto medio entre el aprendizaje autónomo, y el aprendizaje tradicional en grupo, en dependencia del cara a cara.

En la EaD la función y el rol del maestro sigue siendo fundamental porque se convierte en diseñador de propuestas teniendo apoyo institucional para la virtualización de los materiales; se vuelve gestor de los procesos soportados en medios distintos; es orientador apoyándose y basándose en los sistemas y comunicación de las tecnologías; es proveedor de recursos y de información, pues tiene que enseñar a filtrar, procesar, seleccionar y recopilar el conoci-

miento; en los sistemas digitales genera ambientes de aprendizaje apoyados en sistemas con soportes virtuales, también es el supervisor y evaluador, adaptándose en todo momento a los nuevos sistemas (García, 2007).

La EaD no reside exclusivamente en el uso de las TIC, sino que para que esta sea exitosa, el docente y el estudiante deben colaborar (Atarama, 2020). También intervienen los planes y los programas de estudio, la misión y la visión por parte de los centros escolares o la planificación del maestro. La EaD no consiste solo en trasladar los contenidos del aula presencial al ámbito digital, sino que es necesario realizar un trabajo de expertos en educación con una estructura correcta, asegurándose una continuidad de estudio (Mendoza, 2020).

4.2. Efectos

En consecuencia, a la EaD los maestros se enfocaron principalmente en fomentar el uso de las TIC, pues los recursos digitales habían tomado protagonismo, aplicando modelos innovadores que fomentasen el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de habilidades cognitivas, y la capacidad de análisis de los estudiantes (Atarama, 2020). Así, las redes sociales recibieron más atención durante este periodo, no solo por su fácil manejo, sino también por sus beneficios en el desarrollo de la enseñanza (Ochoa y Torres, 2021).

El rol de los educadores es planificar y acompañar durante el proceso de E-A de sus estudiantes, garantizando que se cumplen los objetivos, sin olvidar que el proceso educativo en el aula no depende exclusivamente de él (Mendoza, 2020; Ochoa y Torres, 2021).

Este cambio inesperado e instantáneo en la educación ha servido como oportunidad para centrarse en la adquisición de las competencias digitales, en el aprendizaje colaborativo, la autonomía, la organización del tiempo o habilidades tecnológicas y digitales, entre otras (Ochoa y Torres, 2021).

4.2.1. Cambio en la metodología de enseñanza

Como hemos visto en el apartado anterior, los docentes se vieron obligados a cambiar los métodos de enseñanza-aprendizaje y adaptarse a la estructura didáctica impuesta por las plataformas digitales. El reto principal residía en no reducir lo presencial a lo telemático; por ello, los profesores optaron por implementar recursos y metodologías activas ya conocidas, adaptándolas a las herramientas y estilos de aprendizaje de los alumnos, y de su consecuente evaluación.

El uso de metodologías activas –*visual thinking*, aula invertida o gamificación - se puso de relieve debido al impacto positivo y significativo que tienen en el aprendizaje del alumnado al resultar motivante para ellos y adquirir competencias y habilidades para su desarrollo profesional, como la inteligencia emocional, el compromiso con el trabajo, la tarea y el aprendizaje. (Aristizábal Hernán et al., 2016; Carrascal et al., 2020). Se apostó por propuestas que ofrecían desafíos con diferentes niveles de complejidad, una mezcla entre lo cognitivo y lo emocional, donde se fortalecían los procesos de comunicación con sus iguales y de planificación de estrategias individuales y colectivas (Lion, 2020). Además, se favorecía la educación inclusiva (reto aún mayor en la etapa de Educación Primaria que en cualquier otra etapa educativa), garantizando la atención a todos los estudiantes, y aumentando su participación en las clases (Salvador, 2021).

En ese contexto de enseñanza, se diseñaron propuestas educativas relativas, contextualizadas y con verdadero sentido pedagógico. Los maestros tuvieron que (Lion, 2020):

- i. Considerar qué merecía la pena ser diseñado digitalmente.
- ii. Tener en cuenta cuáles de todos los contenidos disponibles en la red son de enriquecimiento y útiles para sus alumnos.
- iii. Conjugar lo cognitivo con lo emocional: la metodología de aprendizaje no giraba únicamente entorno a los contenidos, sino que había que dar peso también a lo sentimental.
- iv. Reflexionar sobre cómo atender la diversidad: No se podían abandonar las medidas inclusivas que se tenían en la enseñanza presencial, había que adaptarlas a la EaD.
- v. Trabajar y presentar los contenidos con múltiples formatos para responder a todas las características y condiciones de los discentes.
- vi. Valorar la importancia de centrarse en pocos contenidos, pero generando producciones estrechamente relacionadas con la realidad. Había que comprometer a los alumnos y promover su interés por aprender, crear y externalizar.

Las metodologías de enseñanza se vieron modificadas porque la tecnología incentiva a la creatividad, al diálogo y al trabajo colaborativo con personas que se encuentran en otro entorno. Además, se pusieron en marcha medidas iniciadas por las administraciones, como, por ejemplo, la proyección de canales educativos en la televisión abierta, en colaboración con Radio Televisión Española durante cinco horas diarias en horario infantil (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020; García, 2021).

4.2.2 Cambio en los Métodos e Instrumentos de Evaluación

Junto a las transformaciones metodológicas, se dieron cambios en los métodos e instrumentos de evaluación, la cual debía seguir cumpliendo con características mínimas: ser sistemática, formativa o procesual, ofrecer una retroalimentación realista sobre el progreso —o no— de cada alumno involucrado en el proceso. Es en esta última donde aguanta el desafío: evaluar a distancia y obtener un resultado objetivo (Jiménez y Martínez, 2020).

Es seguro que, enseñando a distancia, se pueden continuar utilizando algunas herramientas de evaluación de la enseñanza presencial, como los exámenes, la puntuación de tareas, o las conversaciones individuales. Otras, por el contrario, no: evaluación del comportamiento, la asistencia, o la observación directa; pues al realizarse un cambio drástico de la situación de enseñanza, los escolares tienden a comportarse diferente, la asistencia, en ocasiones, depende de factores externos, y tampoco es posible observar a todos (porque algunos no tienen cámara, por ejemplo). No obstante, el problema se extiende al plantearse las siguientes preocupaciones entre los docentes:

¿Ha realizado el alumno el examen solo? ¿Ha consultado material de apoyo? ¿Recibió ayuda extra? ¿Realizarlo a distancia demuestra su conocimiento real? (Jiménez y Martínez, 2020). Para combatir estas complicaciones aparecieron diversas soluciones: Algunos maestros optaron por realizar solo una evaluación final, y los alumnos recibían una calificación numérica, pero que no demostraba fielmente la adquisición de conocimientos; otros no hicieron ningún tipo de evaluación, considerando solo los resultados de la primera y segunda evaluación realizadas presencialmente; un tercer grupo, que evaluó exclusivamente los trabajos y proyectos hechos durante el confinamiento. Queda demostrado que es un deber innovar en la evaluación educativa a distancia (Corral y De Juan, 2021).

El cómo y qué evaluar se convirtieron en una inquietud para los docentes. Cada comunidad autónoma adoptó su propia política, generando principalmente dos enfoques: uno “progresista”, cuyo fin era asentar los aprendizajes básicos y relevantes, el apoyo emocional y la evaluación formativa, donde la tercera evaluación se consideró como “no calificable”. La otra

perspectiva más “conservadora”, con la que se enseñaron nuevos contenidos, se evaluaron, y no se podía promocionar ni titular con asignaturas suspensas. Empero, hay un conjunto de medidas que han generado un consenso pedagógico positivo de cara a las futuras políticas educativas en España en torno a “no dejar a nadie atrás”, la flexibilización del proceso educativo, la evaluación como mejora, la potenciación del uso didáctico de las tecnologías y el apoyo y refuerzo (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020).

En suma, la evaluación a distancia de forma veraz fue, es, y seguirá siendo un aspecto muy discutible entre todos los miembros de la comunidad educativa, ya que existen muchos factores internos y externos que determinan la asignación de una calificación, que no demuestra francamente el aprendizaje del individuo (Jiménez y Martínez, 2020).

4.2.3. Desigualdades Tecnológicas, Educativas y Socio-Familiares.

En el escenario de la EaD se suceden diversas desigualdades e inquietudes de carácter tecnológico, educativo y socio-familiar; en otras palabras, los individuos se enfrentaron a esta modalidad de enseñanza con desigual fortuna. A continuación, se ponen de manifiesto las tres brechas citadas anteriormente, que se han manifestado en mayor o menor medida entre las clases sociales de la población.

En primer lugar, la brecha digital. Se refiere, por un lado, según Ballestero (2003): “Fuerte desigualdad que surge en las sociedades por la diferencia entre los que acceden a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e incorporan su uso en la vida cotidiana y aquellos que no pueden saber o acceder (p.1)”. En las sociedades tecnológicamente avanzadas, esta aparece como una manifestación de desigualdad social, afectando, habitualmente a los sectores de la población en riesgo de exclusión o vulnerabilidad y a las familias con bajos ingresos económicos, y niveles académicos, excluyéndolos, como consecuencia, de la sociedad. Según el INE, la carencia de dispositivos electrónicos en los hogares es mayor, cuanto menor es la renta y/o el nivel de formación de los padres, madres, y/o tutores legales (Cabrera et al., 2020). Otros estudios establecen que esta situación está presente en aproximadamente un 25% de las viviendas españolas (Montenegro et al., 2020).

Asimismo, la desigualdad digital hace referencia a los problemas de ausencia de competencias digitales (Cabrera et al., 2020; Rodicio-García et al., 2020). En el contexto educativo, la desigualdad se produce tanto en alumnos como en familiares (quienes acompañaron durante el confinamiento a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje), porque presentan dificultades de compatibilidad con el uso, y falta de formación y habilidades tecnológicas (Cabrera et al., 2020). Que los estudiantes hayan nacido en la era digital, no es una condición suficiente para admitir que son competentes en este ámbito (Rodicio-García et al., 2020).

De igual manera, la brecha digital entre los profesores: para algunos, la suspensión de la actividad docente presencial no supuso ningún reto debido a la dominación de las TIC. En cambio, para los que carecían de habilidades en esta área, sí lo supuso; vivieron situaciones de desbordamiento y agobio por la exigencia forzosa e inmediata de transformar la docencia a un ámbito nuevo y desconocido para ellos (Tarabini, 2020).

Por ende, la brecha digital ha sido un *hándicap* para la adquisición de conocimientos, lo que llevó a muchos expertos a plantearse cómo esta diferencia afectaría al logro de los objetivos mínimos de aprendizaje en los alumnos de Educación Primaria. Por tanto, de esta brecha se desprende también la brecha educativa, al condicionar qué aprende cada individuo.

Relacionada con la desigualdad digital y educativa, aparece la desigualdad socio-familiar, determinante de la misma manera que las anteriores en los resultados de aprendizaje. Los padres, madres, y tutores del estudiantado desde principios del Siglo XX, tenían una relación

mínima con la escuela, de carácter unidireccional, como si se tratasen de dos burbujas independientes sin ningún tipo de trato entre ellas (Hurtado, 2020). Sin embargo, tras el cierre de las escuelas, este hecho dio un giro y los familiares aceptaron inmediatamente el rol de maestros, participando de manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje (E-A) de sus hijos. Su intervención variaba desde el recibimiento de mensajes vía correo electrónico o vía *Whatsapp*, hasta la participación en la realización de las tareas o proyectos. En ese contexto, la ayuda parental en los trabajos escolares se convirtió en un eslabón fundamental para el proceso formativo, condicionando la trayectoria escolar de los menores (Cabrera et al., 2020).

Con todo, el problema aparece cuando el perfil familiar se caracteriza por ser incultos digitales y funcionales (Vivanco, 2020) o no tener suficiente nivel académico como para estimular el aprendizaje, debido a que es complicado ofrecer refuerzo en una asignatura que no entiende ni uno mismo (Cabrera, 2020) o incluso cuando los adultos tienen que compaginar el trabajo con las tareas del alumno, disponiendo de menos tiempo para atenderles (Vicente et al., 2020). Los padres y madres que más instrucción poseen suelen ser familias de más de dos progenitores, teniendo más opciones realistas de apoyar a sus hijos (Cabrera et al., 2020). En contraposición, el alumnado que vive en familias de clase obrera y/o monoparentales, tienen menos probabilidades de que sus padres les apoyen en su aprendizaje (Cabrera, 2020). Así, se encuentran en desventaja con aquellos que sí gozan de dicho apoyo. Por lo tanto, la diferencia de ambientes familiares tuvo un efecto directo en los resultados de aprendizaje de los alumnos durante el confinamiento.

Autores hallaron que:

[l]as madres y los padres con poca formación empiezan a percibir la falta de conocimientos cuanto los hijos todavía están en primaria (...) entre las madres con hijos/as de 11-12 años y con menor capital escolar, más de dos tercios (68,5%) afirma que en muchas o bastantes ocasiones les falta conocimiento para ayudarlos, situación en la que se ve sólo el 6,1% por ciento de hogares de madres con estudios universitarios (...) diferencias se agravan cuando se trata de hijos/as de 15-16 años (Martín y Bruquetas, 2014, p. 386).

Dicha situación ha empeorado en mayor nivel debido a las desigualdades creadas por la falta de conocimiento en el uso de las TIC (Cabrera et al., 2020). Atendiendo a los resultados obtenidos por Jacovkis y Tarabini (2021), los escolares afirman haber encontrado mayores dificultades para continuar con el curso a distancia debido a la falta de guía por parte de sus progenitores en el proceso educativo.

Luego, tan solo son algunos los alumnos que corren el riesgo de quedarse atrás por no tener apoyo parental. Se puede afirmar así, que la desigualdad familiar, causa un rendimiento académico menor, y, por lo tanto, una desigualdad educativa entre los miembros de EP, pues no todos afrontaron en la misma condición la implantación de la Educación a Distancia (Cabrera, 2020).

En conclusión, la desigualdad de oportunidades ha sido uno de los mayores efectos desencadenados por la educación a distancia, condicionando de forma directa el rendimiento académico de los alumnos en función de los recursos socioeconómicos, digitales y culturales de cada sujeto. Como resultado, no todos han alcanzado el mismo nivel de aprendizaje, e incluso un porcentaje relativamente alto del alumnado no ha conseguido los objetivos mínimos que se suponían para el periodo de confinamiento (Leiva Vela, 2021; Sanz et al., 2020). En general, es posible decir que formar parte de una familia con recursos tecnológicos, padres y madres con formación superior y contar con ayuda en la realización de las tareas escolares, mejora sustancialmente las opciones de seguir exitosamente la EaD. En la siguiente figura (Figura 1) se muestra una infografía sobre la relación entre los tres tipos de desigualdades acentuados a raíz de la Educación a Distancia.

Figura 1

Infografía sobre la desigualdad tecnológica, socio-familiar y educativa durante la Educación a Distancia.



Fuente: Elaboración propia con base en (Cabrera et al., 2020; Tarabini, 2020; Sanz et al., 2020; Rodicio García et al., 2020; Montenegro et al., 2020; Leiva Vela, 2021) con iconos obtenidos de www.flaticon.com.

Esta figura es un diagrama visual que explica la inter-relación que existe entre los tres tipos de desigualdades que se agravaron debido a la implantación de la Educación a Distancia. Así, se observa cómo los alumnos carecen del desarrollo la competencia digital, (*desigualdad tecnológica*) empeoran su situación si sus familiares tampoco tienen conocimientos educativos y/o digitales para ayudarles con la realización de los trabajos o conectarse a la clase (*desigualdad socio-familiar*), provocando la no adquisición de los objetivos mínimos, ni conocimientos (*desigualdad educativa*).

También cómo la brecha digital de los maestros (*desigualdad tecnológica*) desencadena en que los estudiantes no rindan lo suficiente por no poder formarse a distancia (*desigualdad educativa*). Esta situación puede empeorar si los familiares no pueden tomar el rol de maestros debido a la carencia de conocimientos (*desigualdad socio-familiar*).

4.3. Beneficios y desventajas

La EaD tuvo beneficios y desventajas en su implementación y desarrollo durante el confinamiento. En primer lugar, las ventajas:

- i. Los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo, tienen mayor flexibilidad para organizar el tiempo y espacio de aprendizaje, decidiendo por ellos mismos qué, cómo, cuándo y dónde, dándoles mayor autonomía de aprendizaje (García, 2017; Ochoa y Torres, 2021; Santa, 2021). Además, cuentan con el acceso a las bibliotecas de todo el mundo gratuitamente y el aula está accesible el día completo sin ningún coste extra (Harasim et al., 2000; Ochoa y Torres, 2021).
- ii. La información y los contenidos se manejan en distintos formatos, siendo el alumno y/o el profesor el encargado de elegirlo en función de los objetivos marcados y ajustándose a las necesidades individuales o del grupo-clase (García, 2017).
- iii. Las tasas de retención de información del alumnado con la educación a distancia se incrementan hasta en un 60% y aprenden hasta cinco veces más contenido, pero sin dedicarle más horas (Cruz, 2022).
- iv. Se han puesto en marcha la utilización de nuevas metodologías de enseñanza, como la gamificación (Cruz, 2022) y creado actividades dinámicas e interactivas que mejoran los procesos educativos.
- v. Se produce un aprendizaje colaborativo docente-discente, lo que provoca sentimientos de valor añadido, como el sentido de pertenencia a la comunidad (García, 2017) y mayores posibilidades de aprendizaje a través de la participación en los chats de discusión, o grupos (Harasim et al., 2000).
- vi. Por sus características multimediales, hipertextuales e interactivas, mejora la cobertura, la pertinencia y calidad educativa en todos los niveles educativos y tipos de formación (Ochoa y Torres, 2021).
- vii. Las personas continúan vinculadas a su entorno laboral o familiar mientras se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje (Ochoa y Torres, 2021).

Por otro lado, se enumeran las desventajas:

- i. No queda asegurada ni la inclusión, ni la equidad educativa o social (Hurtado, 2020).
- ii. No se pueden abordar todos los contenidos y objetivos planteados en el currículo oficial porque están diseñados para enseñarse presencialmente (Hurtado, 2020).
- iii. Requiere de un proceso de transformación (del cual no hubo tiempo), para formar en competencias digitales a todos los agentes involucrados (Hurtado, 2020).
- iv. La mala o inestable conexión a Internet, así como los inconvenientes técnicos por parte de profesores y/o alumnos, determinan la asistencia a clase o las interrupciones durante su desarrollo (Linne, 2021; Ochoa y Torres, 2021).
- v. Se pierde el contacto humano y no se crean los lazos afectivos que deben tener los humanos como seres sociales, emocionales y relacionales. Igualmente, no se aprende a leer la comunicación no verbal – en muchas ocasiones las cámaras están apagadas, y no se ven unos a otros (García, 2021; Linne, 2021; Tarabini, 2020).
- vi. El alumnado recibe menor *feedback* inmediato, a pesar de que este puede darse mediante el chat o mensajes de voz (Linne, 2021).
- vii. Las desigualdades digitales, educativas y socio-familiares se ven más agravadas (Santa, 2021; Tarabini, 2020).

- viii. Disminución de la atención durante las clases por la comunicación en red y la vía libre de los estudiantes (Ochoa y Torres, 2021).

En definitiva, la puesta en marcha de la EaD asume ventajas e inconvenientes, pero no se afirma que esta sea mejor o peor que la educación presencial. Tanto la una como la otra tienen distintos puntos y no se trata de realizar una comparación en la norma, sino en el criterio, aceptando que hay habilidades que se trabajan mejor de forma presencial, y otras por en la EaD; no se debe sobre/infra valorar ninguna, pero sí que hay que encontrar la forma de complementarlas. La comparativa realizada sobre los pros y contras de esta forma de educación, es útil para reflexionar sobre qué se debe cambiar o reforzar en una futura situación idéntica o parecida.

4.4. Competencia digital educativa y Competencia Digital Docente

Tras este panorama el Gobierno de España a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Unidad perteneciente al Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante el Ministerio), se ha diseñado un plan para homologar la Competencia Digital Docente (DigitalProf) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Esta forma parte del elenco de Competencias Digitales Educativas que, junto a la competencia Digital de Centro y a la Competencia Digital del Alumnado se enmarcan dentro del Programa de Cooperación Territorial para la Digitalización del Ecosistema Educativo (INTEE, s.f.).

Además, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) es el marco de referencia para todos los docentes del sistema educativo reglado español, el cual está basado en el Marco Digital Docente de Europa y creado por todas las Comunidades Autónomas junto con el Ministerio (INTEE, 2017). En particular, la DigitalProf tendrá 6 niveles, agrupados a su vez en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. El desarrollo de los niveles, básico e intermedio, suponen ir desde necesitar apoyo hasta ser autónomo. Para ascender en este modelo, se necesita el conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido. Se espera que en Junio de 2024, el 80% de los docentes estén ya acreditados. De ahí que disponer de herramientas como manuales que favorezcan este camino es esencial.

5. Propuesta de un material informativo para el desarrollo de la competencia digital docente en los primeros niveles

Como se ha visto a lo largo del texto, la mayoría del equipo de profesores y profesionales educativos tuvieron que comenzar a impartir clases a distancia, sin disponer de suficientes conocimientos digitales, sin tener una guía en la que basarse. En este apartado se procede a la presentación de un material informativo, en el que se recogen un conjunto de recomendaciones sobre cómo implementar este tipo de enseñanza en el caso de que vuelva a suceder una situación de confinamiento o para aquellos casos en los que sea necesario (Díez y Gajardo, 2020; Tarabini, 2020) y, en especial, para el desarrollo de la DigitalProf.

Enlace a la versión digital del material informativo:

<https://view.genial.ly/6241d9182bba2a001bed526f/presentation-tfg-pedagogia>

Por un lado, como recomiendan [Montenegro et al., \(2020\)](#), es importante que en el futuro se reconcilien las tecnologías y la educación, haciendo una inversión en la educación de las mismas, para que se utilicen con fines pedagógicos, evitando que nadie se quede atrás y no se vea afectado por la brecha digital. Se considera de vital importancia formar al profesorado en la EaD, así como dotar a los centros y miembros educativos de las infraestructuras y materiales oportunos para la docencia a distancia ([Rogero, 2020](#)).

También se ha visto que fue de mucha utilidad y eficacia para aquellos estudiantes que no tenían acceso a Internet o al material proporcionado por sus docentes, la emisión por radio y/o televisión de canales educativos diariamente en horario infantil. Se trata del medio de comunicación más utilizado para el aprendizaje durante ese periodo de tiempo ([Cachón et al., 2020](#); [García, 2020](#)). De acuerdo con [Tarabini \(2020\)](#) debe aplicarse una política de igualdad (de recursos económicos, culturales, tecnológicos...), pero esta no debe quedar ahí, sino que es imprescindible recibir una formación y alfabetización digital previa para todos los miembros de la comunidad educativa que permita la puesta en marcha de una educación a distancia significativa ([Santa, 2021](#)).

Así, las metodologías y los contenidos deben verse modificados, adaptados a la nueva situación ([Rogero, 2020](#)), evitando mandar trabajos prácticos en exceso carentes de sentido pedagógico ([Linne, 2021](#)), pero implementando ejercicios activos, que involucren la participación del alumnado ([Carrascal et al., 2020](#)). En este sentido, padres y madres han puesto de manifiesto que: “Las video llamadas son muy útiles para acercar a los alumnos a su clase y a su tutora, y resolver dudas”. “Se podrían organizar clases en directo con la tutora”, por lo que se pide implementar la educación de forma sincrónica, donde haya un contacto más humano y emocional entre el escolar y el maestro, sin privar la comunicación interpersonal cotidiana con el docente, pues es el mediador en el aprendizaje y en el desarrollo del niño en los primeros años de trayectoria pedagógica ([Vicente et al., 2020](#)).

Como recomendaciones de recursos *online* que se pueden utilizar en la EaD se encuentran los siguientes: *Classdojo, LearningApps, Quizziz, Padlet, Geogebra, Flippity, Genially, Canva, Duolingo, Memrise, Wordwall, Socrative, Nearpod, Kahoot, Liveworksheets, Mentimeter, Khan Academy* y *Explain everything*.

Dentro del manual para la Educación a Distancia, en el apartado 5 titulado “Recursos Online”, se muestra el listado con los mismos y, haciendo *click* en cada cuaderno, se despliega la explicación de cada uno de ellos, junto con el enlace a la web. En la Figura 2 se observa la imagen tal y como se ve en dicho material.

Finalmente, se ofrecen 6 consejos aplicables durante la aplicación de la Educación a Distancia, para que esta sea más exitosa. Se visualizan tal y como se muestra en la Figura 3:

6. Resultados

Los efectos y las consecuencias derivadas por el cierre de los centros educativos debidos a la pandemia del COVID-19 son difíciles de dimensionar para la etapa de Educación Primaria en España. Sin embargo, en relación con el objetivo principal —analizar el impacto de este hecho—, los resultados del presente análisis evidencian los cambios metodológicos y evaluativos que se realizaron, así como el agravamiento de las desigualdades digitales, educativas y socio-familiares.

Figura 2

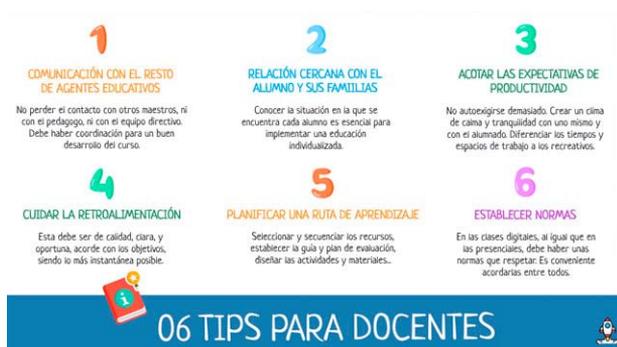
Impresión de pantalla con algunos recursos online útiles en la Educación a Distancia



Fuente: Elaboración propia con iconos obtenidos de www.flaticon.com.

Figura 3

Impresión de pantalla con consejos para docentes en la EaD



Fuente: Elaboración propia con iconos de www.flaticon.com.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se describe el contexto de la EaD que surge tras la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020 y el cierre de las escuelas, desarrollando su actividad a distancia. Aunque su definición no está totalmente consensuada por los expertos, coinciden en que se denomina así a la educación en la que el maestro y el alumno se encuentran separados en el espacio y/o tiempo; el discente es el encargado de planificar su propio plan de estudio; hay una institución que soporta el proceso; la comunicación puede ser síncrona y/o asíncrona; se da la interacción entre los contenidos y recursos tecnológicos; la educación está soportada en aparatos digitales; y hay un punto intermedio entre el estudio autónomo y en grupo.

Los resultados del segundo objetivo específico confirman que bajo la situación de la EaD los docentes cambiaron los métodos didácticos apostando por los más activos. Presentaron los contenidos en variedad de formatos, ofreciendo desafíos a los estudiantes con distintos grados de complejidad, mezclando lo cognitivo y emocional, y garantizando su atención y participación. Los cambios en los métodos e instrumentos de evaluación variaron desde la

evaluación final, otros solo evaluaron lo presencial, y otros solo los trabajos realizados en la cuarentena. Los contenidos evaluados dependían de cada Comunidad Autónoma, pudiendo evaluarse o no, los enseñados en la Educación a Distancia. Por lo tanto, la evaluación a distancia fue un aspecto polémico entre los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, las desigualdades tecnológicas, educativas y socio-familiares: No todos los estudiantes afrontaron la EaD con las mismas condiciones, teniendo un impacto heterogéneo porque solo algunos tenían acceso a los recursos tecnológicos. Generalmente, pertenecer a una familia con dispositivos electrónicos, con habilidades tecnológicas, con formación superior y a su vez capacitados para ayudar en las tareas de sus hijos, mejoró sustancialmente las posibilidades de mejora en los resultados y seguir con éxito el proceso. Además, estas desigualdades se manifiestan en los docentes: el nivel de dominio de las tecnologías era variado, provocando en algunos, situaciones de agobio.

Por otro lado, son numerosos los beneficios y las desventajas de la aplicación de la EaD durante el confinamiento. No obstante, este modelo no sustituye a ninguno presencial, especialmente en la etapa de EP, donde la relación y la comunicación directa, la convivencia y las emociones en el proceso E-A son muy importantes. Finalmente, tras contextualizar la DigitalProf como una prioridad del Ministerio se incorpora el resultado de un material informativo para la EaD para ayudar a los agentes educativos a implementar esta modalidad. Sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades han sido evaluadas, primando las dos últimas y se espera sea útil en la educación.

7. Conclusiones

Retomando la pregunta inicial de investigación —analizar las consecuencias positivas y negativas del cierre de los colegios—, se concluye que una educación confinada representa la máxima segregación educativa porque ha agravado las desigualdades educativas, tecnológicas y socio-familiares; cuyos efectos podrían haber tenido menos impacto al disponer un manual que redujese dichas brechas.

Se abre ahora la puerta a nuevas preguntas relacionadas con la corrección de las debilidades y potenciar las ventajas tras la situación de confinamiento. También analizar el impacto del material diseñado en los agentes tras su uso y aplicación real en un contexto. Finalmente, investigar cómo otros países afrontaron este escenario, limitación de este trabajo, con el fin de realizar una comparativa con España, y evaluar los resultados de cada uno de ellos.

Referencias

- Aristizábal Hernán, J., Colorado Humberto, T., y Gutiérrez Heiler, Z. (2016). El juego como una herramienta básica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 11-125. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.450>.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). París.
- Atarama, T (2020). *La educación virtual en tiempos de pandemia*. <http://udep.edu.pe/hoy/2020/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/>.
- Ballesteros, F. (2003). *La brecha digital: Una herida que requiere intervención*. E-business Center PwC&IESE.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2) especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.

- Cabrera, L., Pérez, C.N., y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 27-52. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>.
- Cachón Zagalaz, J., Arufe Giráldez, V., Zagalaz Sánchez, M.L., Sanmiguel-Rodríguez, A., y González Valero, G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 183-204. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1474>.
- Carrascal Domínguez, S., De Vicente, M., y Sierra Sánchez, J. (2020). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. Estilos y modelos de enseñanza aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 Num. Especial, 1-4. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2654>.
- Chong de la Cruz, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. Figueroa Alcántara, Hugo Alberto y César Augusto Ramírez Velázquez, (Coord.). *Investigación y Docencia en Bibliotecología*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corral Ollero, D., y De Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de comunicación*, 10(1), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347>.
- Cruz Saborío, L. (2022). COVID-19 y su impacto como acelerador del e-learning y tecnologías educativas. *LOGOS*, 3(1), 136-142. <http://dspace.ulead.ac.cr/repositorio/handle/123456789/172>.
- Díez Gutiérrez, E.J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la Situación en España. *Mutidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>.
- García Aretio, L. (Experto invitado) y Rivera Barro, M.J. (Redactora – locutora). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. [Audio]. Canal UNED. <https://canal.uned.es/video/5a6f5389b1111f24408b5e21>.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativos y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Guri-Rosenblit, S., y Gros, B. (2011). E-learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges. *The Journal of Distance Education*, 25(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/729>.

- Harasim, L., Roxanne, S., Turrof, M., y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hurtado Talavera, F.J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del Siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios*, 44. 176-187.
- Ileana, R. (2003). La Educación a Distancia. *Red Telemática de Salud de Cuba (INFOMED)*. <http://ref.scielo.org/vfxs5r>.
- INTEF (s.f.) *Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para la Digitalización del Sistema Educativo*. <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/mrr/>.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. [Archivo pdf]. <http://aprende.intef.es/mccdd>.
- Jacovkis, J., y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viajes y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Jiménez, N., y Martínez Geovanny, A. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación universitaria*, 13(4), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>.
- Leiva Vela, E. (2021). Educación online durante la COVID-19: problemáticas afrontadas por los docentes. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11) 12-24. <https://doi.org/10.6018/riite.484891>.
- Linne, J. (2021). La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, docencia y tecnología*, 32(62). <https://doi.org/10.33255/3262/977>.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 5(1). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>.
- Martín, R. y Bruquetas, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (2), 373-394. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777/8330>.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *La competencia digital de los docentes será homologable en todo el país* [nota de prensa]. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/06/20220623-sectorial.html>.
- Montenegro, S., Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317 – 333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>.
- Ochoa Gutiérrez, S. M., y Torres Díaz, C.H. (2021). La educación Virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 131-149. <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.11.2021.8082>.
- Pérez Abreu M.R., Gómez Tejeda, J.J., y Dieguez Guach, R.A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista habanera de Ciencias Médicas* 19(2), 1-15. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505>.

- Real Decreto – ley 8/2021, de 4 de mayo, por el que se adoptan medidas urgentes en orden sanitario, social y jurisdiccional a aplicar tras la finalización de la vigencia del estado de alarma declarado por el real decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARS-Cov-2.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2020, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>.
- Rogero García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Salvador García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *RED Revista de Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.439981>.
- Santa Medina, R. (2021). El e-Learning en Educación Primaria como consecuencia de la situación generada por el Covid-19: un estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 121–136. <https://doi.org/10.6018/riite.439831>.
- Sanz, I., Cuervo, M., y Doncel, L.M. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: Efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, (166), 2-17. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/01/Ismael-Sanz-Miguel-Cuerdo-Luis-Miguel-Doncel.pdf>.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 144-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Vicente Fernández, P., Vinader Segura, R., y Puebla Martínez, B., (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(N. especial). <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2155>.
- Vivanco Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmerica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).