Noemí Serrano Díaz
Rosario Mérida Serrano
(Coords.)

Gestión familiar de la escuela en casa durante la pandemia

Reflexiones sobre el futuro de la educación



Horizontes Universidad

Octaedro

Gestión familiar de la escuela en casa durante la pandemia

Reflexiones sobre el futuro de la educación

Noemí Serrano Díaz
Rosario Mérida Serrano
(Coords.)

Gestión familiar de la escuela en casa durante la pandemia

Reflexiones sobre el futuro de la educación

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad
Título: *Gestión familiar de la escuela en casa durante la pandemia. Reflexiones sobre el futuro de la educación*

Primera edición: noviembre de 2023

© Noemí Serrano Díaz, Rosario Mérida Serrano (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-14-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

1. La educación ante un escenario pandémico, entre el caos y la digitalización 9
Fátima Cuadrado Hidalgo

2. La investigación educativa como herramienta para el compromiso social 29
José Carlos Casas-Rosal; Carmen León-Mantero

3. Corresponsabilidad en tiempos de pandemia, ¿involución o avance hacia la igualdad? 49
María Ángeles Olivares-García; Sonia García-Segura

4. La pandemia y su impacto en las emociones infantiles 67
Antonio Serrano Muñoz; María del Pilar Etopa Bitata

5. La pandemia y su impacto en la socialización de la infancia. El confinamiento y la falta de interacción entre iguales 83
Carmen Cruz Torres; María del Mar García Cabrera

6. La escuela en casa. Las actividades escolares durante el confinamiento 99
Julia Rodríguez Carrillo; Miguel Muñoz Moya

7. Los hogares como espacios lúdicos y recreativos en tiempos de pandemia 123
Manuel Ríos Macías; Noemí Serrano Díaz

8. Relación familias-escuelas a través de las pantallas, o lo que la pandemia nos dejó 143
Rosario Mérida Serrano; María Elena González Alfaya

9. ¿Qué hemos aprendido? 163
Rosario Mérida Serrano

10. Actuaciones de mejora ante otra posible situación de crisis 185
Noemí Serrano Díaz

1

La educación ante un escenario pandémico, entre el caos y la digitalización

FÁTIMA CUADRADO HIDALGO
Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba



Digitalización en casa

1.1. Introducción

El coronavirus SARS-CoV-2, generador de la enfermedad covid-19, fue el causante de que varios países cerraran sus fronteras y millones de personas fueran confinadas en sus hogares durante meses. En diciembre de 2019, concretamente en Wuhan (República Popular de China), se detectó el primer grupo de personas con una neumonía producida por este tipo de coronavirus y desconocida hasta la fecha. Su fácil contagio a través de pequeñas gotas al respirar hizo que se propagara rápidamente de persona a persona de forma incontrolada. Tanto fue así que el 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la emergencia sanitaria internacional para tratar de incrementar la coordinación entre todos los recursos sanitarios a nivel mundial. El fin de esta declaración fue, por un lado, tomar medidas efectivas tanto en materia de sensibilización como de prevención y, por otro, solicitar, en la medida de lo posible, la homogeneización tanto de los planes de cuarentena como de los posibles tratamientos. Casi un mes más tarde, se instó a los gobiernos a tomar las medidas que fuesen necesarias para afrontar la llegada del virus, ya que el riesgo de expansión paso de ser elevado a «muy alto». Finalmente, el 11 de marzo de 2020, la covid-19 fue reconocida como una pandemia global (OMS, 2020).

El 4 de marzo de 2020 se anunciaba en España (concretamente en Valencia) la primera víctima mortal por covid-19, cuando ya existían cerca de 200 casos distribuidos en quince comunidades autónomas. Diez días más tarde, con el objetivo de frenar la expansión del virus y coincidiendo con la declaración de pandemia global por parte de la OMS, se aprobó el 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 la covid-19, lo que supuso que toda la ciudadanía española fuera confinada en sus domicilios. La declaración de estado de alarma se prolongó durante algo más de tres meses (desde el 14 de marzo al 21 de junio de 2020). Dicha situación estuvo asociada a la imposición del estado de confinamiento obligatorio en todo el territorio español hasta el 3 de mayo, lo que trajo consigo limitaciones de libertad de movimiento de la ciudadanía, distanciamiento social, aislamiento en el propio domicilio y suspensión de la actividad educativa y comercial. Los

locales de actividades artísticas, culturales, deportivas y similares se mantuvieron cerrados. Solo se autorizaron las salidas individuales y estrictamente necesarias, como la asistencia a centros sanitarios o a determinados puestos de trabajo, además de las relacionadas con la adquisición de fármacos o alimentos. Se priorizó el trabajo a distancia y se suspendió la actividad académica presencial en favor de actividades educativas en línea. Por otra parte, cabe destacar que los avances tecnológicos y la globalidad en la que nos encontramos inmersos hoy en día permitieron a la población comunicarse con sus familiares y amigos, teletrabajar desde el hogar o seguir las clases en línea; lo que, en parte, hizo que el confinamiento fuera algo más llevadero.

Aun así, el escenario descrito unido a las propias características de la pandemia y múltiples factores asociados, como la incertidumbre, la ambigüedad en la información recibida o la pérdida de control sobre la constante amenaza, hicieron de la situación de confinamiento un evento adverso asociado a altos niveles de estrés psicosocial de mayor impacto psicológico que los sucesos vitales normativos (Sandín y Chorot, 2017). Este contexto de estrés, incertidumbre y fuerte impacto emocional trajo consigo efectos socioeconómicos disruptivos, por un lado, y repercusiones psicológicas y emocionales, por otro, a las que aún nos estamos enfrentando. Concretamente, el estrés psicosocial y la pérdida de rutinas y hábitos son las consecuencias que más han afectado al bienestar físico y psicológico de la ciudadanía durante el confinamiento provocado por la pandemia covid-19 (Balluerka *et al.*, 2020), especialmente en la población infantil y la adolescente, que vivieron la privación de ambientes sociales y educativos necesarios para su correcto desarrollo mientras que se encontraban en el periodo vital de mayor vulnerabilidad en relación con la salud psicológica. De hecho, una revisión realizada sobre el impacto de epidemias anteriores (p. ej., SARS, MERS, ébola) mostró que los niveles de estrés postraumático son cuatro veces mayores en la población infantil confinada que en la adulta (Brooks *et al.*, 2020). Entre los factores que aumentan el riesgo de empeoramiento de la gestión emocional durante las épocas de epidemias o pandemias destacan la duración de un confinamiento de más de diez días, la falta de información y el miedo a contagiar o a ser contagiado. Por otro lado, la pérdida de rutinas, como son asistir a la escuela, y la falta de contracto

social con los iguales se alzan como las dos principales carencias que experimentan los menores confinados (Serrano-Díaz *et al.*, 2022), pudiendo ser la causa de situaciones de aburrimiento, frustración, sentimientos de soledad y, en ocasiones, sintomatología ansiosa y depresiva.

1.2. Cambio en el espacio de aprendizaje: de la escuela a la casa

El aprendizaje en las aulas se llevó al hogar, situación conceptualizada como *home base learning* (Zainuddin *et al.*, 2020), lo que requirió un acompañamiento mayor por parte de las familias (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020), ya que la mediación realizada por los docentes fue sustituida por la pantalla o la modalidad virtual. Así, de forma imprevista y prácticamente de un día para otro, la comunidad educativa asistió al nacimiento de una «enseñanza remota de emergencia» (Hodges *et al.*, 2020), un nuevo formato de enseñanza-aprendizaje en línea que puso en evidencia la poca experiencia digital con la que el sistema educativo contaba hasta la fecha. Aunque es de justicia subrayar el enorme esfuerzo que se llevó a cabo por parte de toda la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado) en un momento de máxima crisis global, también es cierto que el cambiar de espacio de aprendizaje de manera inesperada trajo consigo ciertas limitaciones.

1.2.1. Desigualdades producidas por la brecha digital

La docencia en línea como única solución al cierre de los colegios a causa del confinamiento por covid-19 acentuó la brecha digital existente entre el alumnado, los docentes y las familias (García-Díaz, 2020; Rodicio-García *et al.*, 2020). La comunidad educativa no se encontraba preparada del todo para dar el salto a la enseñanza virtual, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por incorporar gradualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la educación. Sin embargo, esta incorporación progresiva, quizá demasiado lenta, demostró no ser suficiente para salvar el proceso de enseñanza-

aprendizaje durante la pandemia. La comunicación académica entre docentes y alumnado a través de las TIC experimentó una brecha digital que se acrecentó aún más cuando los docentes de mayor edad estaban menos familiarizados con el uso de los distintos dispositivos electrónicos (Corral y De Juan, 2021). Así, muchos docentes se vieron en la necesidad de entrenar sus habilidades digitales de forma urgente, puesto que se encontraron ante la exigencia de impartir sus sesiones, mantener comunicaciones tanto con las familias como con el alumnado a través de dispositivos, plataformas o aplicaciones que jamás habían usado; todo ello teniendo en cuenta el salto generacional con respecto a su alumnado, quienes sí eran nativos digitales, puesto que habían nacido y crecido rodeados de dispositivos con conexión a internet. Aun así, se puso en evidencia que el hecho de ser nativo digital no significa tener mejores habilidades tecnológicas o hacer un uso de calidad de dichos dispositivos, pues la realidad es que sus conocimientos se quedan en la superficie muchas veces, ya que se reducen al uso de servicios de determinadas redes sociales o videojuegos.

Por otro lado, la necesidad de adaptarse a un entorno de aprendizaje en línea obliga a poseer dispositivos electrónicos con conexión a internet; sin embargo, no en todos los hogares se cuenta con estos dispositivos; y si los hay, en ocasiones no son suficientes para que todos los miembros de la familia puedan estar al mismo tiempo conectados y trabajando. Asimismo, no toda la población escolar cuenta con las condiciones propicias que facilita la educación y el aprendizaje en el hogar, ya que el apoyo al estudio que puede ofrecer la familia vendrá mediado por sus recursos técnicos, su competencia digital, su nivel académico y su tiempo disponible (Sahbelrg, 2020). Así, para las criaturas de familias con ingresos más altos, el aprendizaje pudo continuar con las dificultades propias de la situación; sin embargo, para la infancia de las familias con ingresos bajos, el aprendizaje tendió a ralentizarse, ya que se encontraron con mayores dificultades para conectarse y realizar las actividades en línea debido a su situación precaria (Cifuentes-Faura, 2020). Pero la falta de acceso a internet no está únicamente vinculada con el nivel económico, sino también con el lugar de residencia, ya que el 19 % de los hogares españoles tiene una conexión inferior a 100 Mbps (Corral y De Juan, 2021).

Además, la brecha digital no se traduce solamente en el acceso a dispositivos electrónicos o en la conectividad, sino en la propia alfabetización digital de las familias. Las familias más vulnerables no siempre saben cómo gestionar plataformas digitales, lo que puede dificultar el acceso o el seguimiento de las actividades escolares de su descendencia, especialmente en el caso de quienes tienen menor edad. Por tanto, no todo el alumnado puede recibir el mismo apoyo por parte de sus familias, y ello refuerza la generación de desigualdad educativa. Los progenitores con profesiones en las que no se impuso el teletrabajo o no pudieron tomarse unos días libres durante el periodo de confinamiento tuvieron muchas dificultades para acompañar en el aprendizaje a sus menores, que se vieron obligados a pasar más tiempo solos en casa, algunos sin la supervisión y el apoyo directo de una persona adulta.

Así, es necesario tener en cuenta las graves consecuencias en educación ocasionadas por la brecha digital, que aumentó las desigualdades académicas entre los discentes que pertenecen a familias con mayores ingresos y aquellos cuya economía es inferior, a la vez que también lo hizo entre quienes residen en entornos urbanos y quienes viven en entornos rurales, donde en ocasiones el acceso a la red es más complicado.

1.2.2. El confinamiento y la motivación por aprender

La desaparición repentina de las rutinas y los hábitos relacionados con acudir al colegio –asistir a actividades extraescolares y relacionarse prácticamente a diario con sus iguales– tuvo como consecuencia un deterioro en la motivación académica. Los más perjudicados fueron los estudiantes de menor edad, con independencia de su género y del nivel educativo de sus progenitores (Zaccoletti *et al.*, 2020); además, fueron desprovistos de las condiciones necesarias para su pleno bienestar biopsicosocial (Cheng, 2020; López-Bueno, *et al.*, 2020), lo que influyó en su motivación por la educación reglada. Sin embargo, entre el estudiantado de mayor edad hubo quienes encontraron en la educación a distancia un medio de evasión y entretenimiento durante el confinamiento, aunque también es cierto que otros optaron por no conectarse a las clases virtuales o hacerlo de forma engañosa (Corral y De Juan, 2021).

El enfrentarse de una u otra forma a la educación está mediado, entre otras variables, por la motivación, que puede definirse como el deseo que activa y dirige la conducta (Alonso Tapia y Ruiz Díaz, 2022). Existen dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca, que mediaron en la actitud con la que los discentes afrontaron esta nueva forma de aprendizaje.

Por un lado, en la motivación extrínseca, las recompensas que hacen que el individuo realice una determinada conducta son factores externos (p. ej., premios, halagos). Las personas motivadas extrínsecamente estudian y realizan las actividades para obtener una calificación alta o un premio por parte de sus progenitores. El confinamiento y la consecuente modalidad virtual de las sesiones pusieron de manifiesto la cantidad de alumnado motivado extrínsecamente durante este periodo. Ejemplo de ello fueron quienes conectaron sus dispositivos para simular su presencia, pero que en realidad no estaban prestando la atención necesaria y requerida. Les bastaba con aparecer en línea para que sus docentes tuvieran en cuenta su asistencia, pero no estaban interesados en los contenidos o en las actividades que se realizaran.

Por otro lado, en la motivación intrínseca, las actividades que realiza el individuo se convierten, según indican Alonso Tapia y Ruiz Díaz (2022), en su propia recompensa. Así, los estudiantes motivados intrínsecamente se sienten atraídos por una asignatura, lo que hace que deseen querer saber más de un tema, ya que les resulta placentero. Durante el confinamiento, hubo discentes que sentían aprovechar el tiempo de aislamiento en casa mientras se conectaban a las clases o realizaban los deberes. El poder asistir a las sesiones, aunque fueran virtuales, les hacía tener un hábito, a la vez que consideraban de utilidad el tiempo invertido en ello; además, el asistir a clase y prestar atención les ayudaba a evadirse del resto de problemáticas que estaban viviendo. Estos alumnos estaban motivados intrínsecamente.

Se sabe que la presencia del docente como elemento guía y motivador del aprendizaje mejora la calidad del proceso educativo (Corral y De Juan, 2021). Durante la pandemia, los docentes no tuvieron más remedio que relacionarse con su alumnado de forma totalmente virtual, improvista y repentina, por lo que se encontraron con la necesidad de tener que fomentar aún más su motivación. Sin embargo, las nuevas formas de interacción en un

contexto de confinamiento que llegó abruptamente hicieron que muchos docentes encontraran dificultades para abordar algunos de los elementos clave en la motivación educativa, que se facilitan en la mayoría de las ocasiones con la presencialidad:

> El gusto o preferencia particular, el entusiasmo del profesor, el clima que reina en la clase, las buenas relaciones entre los miembros, alumnos y profesor o entre los mismos alumnos, el gusto por acudir a clase, entre otros, son ejemplo de ellos. Igualmente, unos estudiantes también pueden influir en otros, positiva o negativamente, y el saber relacionar lo que se enseña con el mundo real, los hechos y experiencias del alumno, el reconocimiento del esfuerzo que desarrollan los alumnos, evitando la censura o animando a la superación son factores determinantes. (Salazar, 2010, p. 36)

Diferentes estudios centrados en las repercusiones de la pandemia han puesto de relieve que tanto la motivación como el progreso del aprendizaje en la infancia mejoran cuando existe una relación más o menos estable entre la escuela y la familia y se mantiene comunicación frecuente con el estudiantado, aunque esta sea virtual (p. ej., correos electrónicos personalizados, foros donde el docente medie y participe de forma activa, plataformas virtuales de aprendizaje) (Serrano-Díaz *et al.*, 2022; Steinmayr *et al.*, 2021). Sin embargo, la comunicación con el alumnado más desfavorecido fue más difícil debido a la brecha digital y a la falta de conectividad. Por ello, el trabajo de personalización, de escucha y acompañamiento durante el proceso educativo realizado por el profesorado quedó muy reducido en un momento de especial dificultad para los discentes en situaciones de riesgo.

1.2.3. El rendimiento académico durante el confinamiento

Existe evidencia clara de un efecto negativo del cierre de escuelas a causa de la pandemia de covid-19 en el rendimiento académico. De hecho, algunos estudios apuntan que, a pesar del esfuerzo realizado por diseñar y llevar a cabo las sesiones virtuales sincrónicas durante todo el periodo de confinamiento, los efectos logrados por este tipo de metodología son similares a los que se consiguen cuando no se implementa ningún tipo de enseñanza

durante las vacaciones de verano (Hammerstein *et al.*, 2021; Kuhfeld *et al.*, 2020). Este hecho se acentuó aún más de forma alarmante en la infancia de menor edad (Tomasik *et al.*, 2020) y en quienes pertenecían a familias con bajo nivel socioeconómico (Engzell *et al.*, 2021), al verse, en mayor medida, afectado negativamente su rendimiento académico. Además, la merma en el rendimiento académico también podría estar relacionada con el aumento de la brecha digital y con la pérdida de aprendizaje adicional en los cursos académicos posteriores (Kaffenberger, 2021). En conclusión, existe literatura científica que nos indica que la mayoría de las medidas de metodología virtual implementadas durante el primer cierre de escuelas en la primavera de 2020 no fueron tan efectivas como cabría esperar, puesto que no hubo diferencia entre ellas y la ausencia de enseñanza durante los periodos vacacionales. Sin embargo, aún es pronto para poder afirmar si la situación vivida afectará al rendimiento en cursos posteriores y, de ser así, en qué medida. Para ello será necesaria la puesta en marcha de estudios longitudinales que aborden esta temática.

A pesar de todo lo comentado hasta el momento, el aprendizaje en línea también ha tenido sus ventajas y ha traído beneficios al alumnado. De hecho, hay estudios que hablan de los efectos positivos del cierre de las escuelas en el rendimiento de los estudiantes (Meeter, 2021; Van der Velde *et al.*, 2021). La incongruencia entre los distintos hallazgos con respecto a la influencia de la metodología virtual en el rendimiento académico puede estar afectada por las actividades a través de las que se midió el rendimiento en las distintas investigaciones llevadas a cabo durante el confinamiento. Así, los estudios que hablan de efectos positivos miden el rendimiento a través del software en línea que el alumnado estuvo usando durante todo el proceso de aprendizaje, mientras que estudios como el de Cabrera (2020) informan de efectos negativos que evalúan el rendimiento de forma más tradicional, sin usar las plataformas utilizadas durante el confinamiento. Por tanto, la mejora en el rendimiento académico en estos casos podría deberse a la experiencia y a la familiaridad con los instrumentos de evaluación utilizados, mientras que el empeoramiento académico puede explicarse por la falta de pericia y práctica en el tipo de tareas solicitadas a las que el alumnado debía adaptarse. En conclusión, es necesaria la reali-

zación de más estudios para conocer el efecto real del cambio de contexto de aprendizaje en el rendimiento académico; sin embargo, las futuras investigaciones deben realizarse siguiendo un diseño meticuloso y cuidadoso en cuanto a los instrumentos de medida, ya que de no ser así podrían producirse hallazgos sesgados al respecto. Dejando a un lado la polémica expuesta, resulta interesante analizar cómo el estudiantado de bajo rendimiento ha sido quien más se ha beneficiado del uso de las sesiones virtuales en sus hogares (Clark *et al*. 2020; Spitzer y Musslick, 2021). Este hallazgo puede explicarse al considerar que el alumnado de bajo rendimiento estaba potencialmente menos distraído en su entorno de aprendizaje en el hogar, al tener posiblemente menos interacciones digitales con sus iguales.

Es poco probable que la educación desde casa reemplace o sustituya con total eficacia al aprendizaje en la escuela, ya que ir al colegio va más allá de aprender contenidos procedimentales y conceptuales, porque también se abordan contenidos actitudinales (p. ej., empatía, democracia). Además, la escuela se reconoce como un espacio de socialización y formación ciudadana, donde las relaciones entre iguales son esenciales e imprescindibles durante la infancia, algo que jamás podrá suplirse con la educación virtual.

1.3. Cambios comportamentales y socioemocionales en la población infantil

La interrupción de la presencialidad en las aulas por el cierre masivo de los colegios y el confinamiento no solo puso de relieve las desigualdades educativas entre zonas y familias, sino que acrecentó el riesgo de patrones emocionales, sociales y comportamentales desadaptativos (Brooks *et al*., 2020; Drane *et al*., 2020).

En general, la población infantil es menos activa físicamente en los periodos que no tiene escuela, como son los fines de semana o las vacaciones estivales (Brazendale *et al*., 2017). En dichos periodos de tiempo, los niños siguen patrones de sueño irregulares, hacen dietas menos saludables y pasan más tiempo en actividades sedentarias con pantalla (p. ej., ordenador, consola, televisión); todo ello puede influir en el peso del menor, e

incluso en una pérdida de capacidad cardiorrespiratoria (Wang *et al.*, 2019). Con el confinamiento obligatorio se produjo un largo periodo en el que la población infantil no solo no pudo acudir a la escuela, sino que tampoco se le permitió realizar ningún tipo de actividad al aire libre ni interactuar con sus iguales de forma directa y presencial. Los pequeños pasaron meses en el interior de sus casas, pues se prohibió el uso de las zonas exteriores comunes de los complejos residenciales y, evidentemente, la mayoría de los niños y niñas no tuvieron la fortuna de contar en casa con zonas exteriores privadas (p. ej., el patio), por lo que convivieron con la falta de espacio para realizar determinadas actividades imprescindibles para su desarrollo.

Varios estudios han indicado que el cierre de escuelas y las órdenes de confinamiento debido a la covid-19 empujaron a la infancia a un estado de crisis de salud psicológica y se enfrentaron a factores estresantes como la frustración, la falta de compañía o el miedo a la infección propia o de sus familiares (Golberstein *et al.*, 2020; Liu, Bao *et al.*, 2020), especialmente en el alumnado de Educación Primaria, que presentaron mayor temor por sus vidas (Liu, Liu *et al.*, 2020). Además, se observaron problemas de comportamiento, falta de atención, irritabilidad y ansiedad (Jiao *et al.*, 2020; Xie *et al.*, 2020), lo que mostró la importancia del cuidado de la salud mental infantil.

En España, tanto la población infantil que se sintió más preocupada por su salud y la de sus familiares como quienes pertenecían a familias que estaban atravesando dificultades económicas relacionadas con la pandemia presentaron comportamientos antisociales y mayores dificultades emocionales (Bosch *et al.*, 2022), como ansiedad, depresión y angustia, que fueron aumentando con las semanas de confinamiento (Shoshani y Kor, 2022). Por otro lado, se debe tener en cuenta la edad de la infancia como una variable mediadora en la presencia de esta sintomatología. Así, quienes eran más pequeños mostraron un aumento de las conductas desadaptativas desde el inicio del confinamiento, destacando las alteraciones conductuales externalizadas, como rabietas o llanto incontrolado (Hanno *et al.*, 2021). En muchas ocasiones, estos cambios conductuales están relacionados con dificultades emocionales de los progenitores, especialmente en niños y niñas en edad preescolar, ya que se ha demostrado que los padres con alto índice de estrés, irritabilidad o desregulación

del estado de ánimo tienen una descendencia con mayores dificultades de comportamiento (Du *et al*., 2021; Khoury *et al*., 2021; Lionetti *et al*., 2022). Por otro lado, el impacto del confinamiento en los niños y las niñas de mayor edad se notó más en el rendimiento académico, especialmente en quienes pertenecían a entornos socioeconómicos bajos (Hammerstein *et al*., 2021), y en conductas de aislamiento en casa, encerrándose en su propia habitación, no mostrando interés por participar en las dinámicas familiares o a través del uso de dispositivos con cascos.

Por último, se ha observado un menor deterioro psicológico en aquellos pequeños que vivían en hogares en los que, a pesar del confinamiento, se establecieron nuevas rutinas y se ofreció apoyo social por parte de los progenitores (Ladman *et al*., 2023). Una vez más se pone el acento en el papel fundamental que han tenido la familia y los progenitores para afrontar con garantías esta pandemia, que supuso un reto en todos los niveles, en especial para la educación. En las dinámicas familiares se generó la necesidad de reestructurar los tiempos, pues se tuvieron que reubicar tanto las actividades escolares como las de ocio. De nuevo se demostró la importancia de la familia a la hora de fomentar ambientes predecibles y seguros, donde el menor conozca y reconozca qué va a ocurrir y qué se espera de él; al mismo tiempo que se debe supervisar la calidad del ocio, considerando el tipo de juegos y el tiempo dedicado a distintas actividades (p. ej., lectura, uso de pantallas, tareas domésticas o actividades físicas). De todo esto depende, en gran medida, tanto la salud psicológica como el desarrollo adecuado de los menores.

1.4. El reencuentro con las aulas

Según el Consejo Escolar del Estado de España (2021), en general se percibían en el alumnado ganas de volver a las sesiones presenciales y reencontrarse tanto con sus iguales como con sus docentes. Sin embargo, este entusiasmo no se observó de igual forma entre el estudiantado de Educación Primaria y el de Educación Secundaria (ver tabla 1.1), lo que quizá pueda deberse a que el alumnado de Secundaria tuvo más facilidad para mantener el contacto con sus iguales durante el confinamiento, aunque este fuera virtual.

Tabla 1.1. Diferencias en el entusiasmo por volver al aula entre alumnado español de Educación Primaria y Educación Secundaria

	Alumnado de Educación Primaria	Alumnado de Educación Secundaria
Ganas de volver a las clases presenciales	87 %	60-66 %
Ganas de reencontrarse con sus compañeros/as	96 %	63-65 %
Ganas de reencontrarse con sus docentes	92 %	79-87 %

Nota: elaboración a partir de los datos del Consejo Escolar del Estado (2021).

Asimismo, a la hora de volver al aula, también se apreciaron diferencias significativas en el entusiasmo por reencontrarse con sus docentes según el nivel económico del alumnado. Así, el 82 % del estudiantado perteneciente a familias con bajos ingresos tenían un gran interés por volver a ver a su profesorado, frente al 72 % del alumnado con nivel económico alto (Consejo Escolar del Estado de España, 2021). La explicación a esta diferencia puede encontrarse en los problemas de conectividad y en la brecha digital existente entre el alumnado de menor nivel socioeconómico, quienes, con el aviso de regreso a las aulas, pudieron sentirse de nuevo más acogidos y tenidos en cuenta.

Asimismo, aunque se conocía la importancia de la relación familia-escuela para la buena marcha y éxito escolar, la situación generada por la covid-19 ha puesto de relieve la necesidad de reforzar esta alianza, que debe estar basada en el acompañamiento durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la comunicación efectiva. Este requerimiento propone al personal docente un nuevo reto pedagógico: la activación y el mantenimiento de nuevos canales de comunicación (p. ej., digitales) para poder ofrecer disponibilidad y apoyos continuos a las familias, a la vez que sirve de preparación para afrontar situaciones futuras de crisis similares a la vivida. Además, cabe destacar que la relación familia-escuela es la variable que más peso tiene en la explicación del desempeño académico (Serrano-Díaz *et al.*, 2022).

En definitiva, la relación familia-escuela es un pilar esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los primeros cursos escolares. La pandemia trajo consigo cambios rápidos a los que adaptarse; la dificultad de las familias para manejar los cambios se relaciona positivamente con el estrés, que fue menor en las que contaban con mayor autoeficacia y unas buenas dinámicas fa-

miliares (Moscardino *et al.*, 2021). Por lo cual, considerar la escuela como una herramienta de apoyo para ayudar a mejorar la autoeficacia de los progenitores puede ser muy beneficioso; del mismo modo, el acompañamiento a familias sin recursos tecnológicos y la colaboración desde la escuela pueden mejorar la calidad de vida de los menores y su motivación por las actividades escolares.

1.4.1. Transformar la situación vivida en aprendizaje para mejorar la educación

La crisis sanitaria generada por la covid-19 trajo consigo un sinfín de desafíos en todos los ámbitos, entre los que se encontró, sin duda, la educación. En este capítulo se han expuesto las consecuencias, experimentadas principalmente por la población infantil y adolescente, que estuvieron producidas por el confinamiento llevado a cabo y por los cambios en las metodologías usadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, esta situación de crisis ha supuesto un aprendizaje, una catarsis para toda la sociedad; en especial, para el sistema educativo, que habrá salido reforzado de esta experiencia siempre y cuando tenga en consideración todo lo vivido. Se debe tratar de garantizar que todos los niños y adolescentes puedan seguir la educación a distancia, en caso de ser necesario. Para ello se deben tomar medidas que: (1) reduzcan el impacto de la brecha digital; (2) garanticen el acceso a internet y a dispositivos electrónicos adecuados al alumnado de todas las etapas; (3) planifiquen las metodología y proporcionen al estudiantado el material necesario para poder realizar actividades que deban realizarse a distancia; (4) establezcan la incorporación del diseño y la accesibilidad universal a soportes y contenidos informáticos; (5) potencien la formación del profesorado en el diseño de contenidos multimedia accesibles, en el manejo de soportes y en la aplicación de criterios de enseñanza-aprendizaje y de evaluación a distancia; (6) acompañen a las familias en la educación en línea a través de tutorías también en línea o telefónicas. Todo esto puede resumirse en las siguientes recomendaciones para perseguir una educación exitosa en todos los sentidos:

- La formación docente es fundamental. Por un lado, es necesaria la formación en la elección de enfoques y metodologías en

función del contenido que se vaya a enseñar y la edad de los discentes. Por otro lado, es importante la formación continua sobre el trabajo a distancia y las herramientas y aplicaciones útiles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la motivación del alumnado.

- Fomentar y reforzar la relación familia-escuela con el apoyo, el acompañamiento y la comunicación continua a través de diversos canales.
- Situar en el centro la calidad de la docencia, aunque sea virtual o a distancia. Es importante la planificación de la estructuración de la enseñanza, las explicaciones llevadas a cabo por el personal docente y la retroalimentación continua e individualizada a cada uno de los discentes.
- Asegurar el acceso a la tecnología, especialmente para el alumnado desfavorecido. La provisión de dispositivos, el acceso a internet o el apoyo para el uso de nuevas plataformas, tanto para el profesorado como para el alumnado, son indispensables si se pretende paliar la brecha digital.
- El trabajo colaborativo entre iguales debe considerarse como una buena herramienta para favorecer la motivación intrínseca y evitar sentimientos de aislamiento. Ejemplos de este tipo de trabajo son: la evaluación, el *feedback* y la tutoría entre iguales y las plataformas o foros, donde el alumnado puede discutir contenidos o compartir ideas y recursos, así como el trabajo en grupo.
- Tener en consideración el trabajo con el alumnado de estrategias de autorreflexión, metacognición y autorregulación para el trabajo independiente.

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. y Ruiz Díaz, M. A. (2022). School climate and teachers' motivational variables: effects on teacher satisfaction and classroom motivational climate perceived by middle school students, a cross-cultural study. *Psicología Educativa*, 28 (2), 151-163. https://doi.org/10.5093/psed2022a4

Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, A., Espada. J. P., Padilla, J. L. y Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento.* Universidad del País Vasco.

Índice

1. La educación ante un escenario pandémico, entre el caos y la digitalización 9
   1.1. Introducción 10
   1.2. Cambio en el espacio de aprendizaje: de la escuela a la casa 12
      1.2.1. Desigualdades producidas por la brecha digital . . . 12
      1.2.2. El confinamiento y la motivación por aprender . . 14
      1.2.3. El rendimiento académico durante el confinamiento 16
   1.3. Cambios comportamentales y socioemocionales en la población infantil 18
   1.4. El reencuentro con las aulas 20
      1.4.1. Transformar la situación vivida en aprendizaje para mejorar la educación 22
   Referencias bibliográficas 23

2. La investigación educativa como herramienta para el compromiso social 29
   2.1. Introducción 30
   2.2. Impacto del confinamiento en el bienestar socioemocional de la infancia 31
   2.3. Accesibilidad digital y apoyo al aprendizaje de las familias 32
   2.4. Relaciones familia-escuela, una colaboración necesaria para potenciar el aprendizaje de la infancia 33

2.5. Método 34
2.5.1. Población y muestra 34
2.5.2. Instrumento de recogida de información 35
2.5.3. Técnicas estadísticas aplicadas 37
2.6. Resultados 39
2.7. Discusión y conclusiones 43
Referencias bibliográficas 45

3. Corresponsabilidad en tiempos de pandemia, ¿involución o avance hacia la igualdad? 49
3.1. Introducción 50
3.2. Resultados del estudio sobre corresponsabilidad en el hogar 53
3.2.1. Corresponsabilidad en el hogar en función del género 54
3.2.2. Corresponsabilidad en el hogar en función del tipo de familia 55
3.2.3. Corresponsabilidad en el hogar según el nivel de estudios del encuestado 58
3.2.4. Corresponsabilidad en función de la situación laboral 60
3.3. Conclusiones 62
Referencias bibliográficas 64

4. La pandemia y su impacto en las emociones infantiles 67
4.1. Introducción 68
4.2. Resultados del estudio sobre el impacto emocional en las niñas, en los niños y en los adolescentes 72
4.2.1. Impacto emocional en función de la etapa educativa 72
4.2.2. Impacto emocional en función del género de la persona encuestada 74
4.2.3. Impacto emocional en función del tipo de familia 74
4.2.4. Impacto emocional en función del nivel de estudios de la persona encuestada 75
4.3. Conclusiones 77
Referencias bibliográficas 79

5. La pandemia y su impacto en la socialización de la infancia. El confinamiento y la falta de interacción entre iguales 83
5.1. Infancia 84
5.2. La importancia de la interacción entre iguales 84
5.3. Privación de la relación con iguales: algunas consecuencias 85
5.4. Resultados del estudio 87
5.4.1. Impacto social en función de la etapa educativa y el género de la persona encuestada 90
5.4.2. Impacto social en función del tipo de familia 91
5.4.3. Impacto social en función del nivel de estudios de la persona encuestada 94
5.5. Conclusiones 94
Referencias bibliográficas 95

6. La escuela en casa. Las actividades escolares durante el confinamiento 99
6.1. Introducción 100
6.2. Resultados del estudio 101
6.2.1. Actividades escolares en función de la etapa educativa y el curso 106
6.2.2. Actividades escolares en función del género de la persona encuestada 108
6.2.3. Actividades escolares en función del tipo de familia 109
6.2.4. Actividades escolares en función del nivel de estudios 111
6.3. Discusión y conclusiones 114
6.4. Reflexiones finales 118
Referencias bibliográficas 120

7. Los hogares como espacios lúdicos y recreativos en tiempos de pandemia 123
7.1. Introducción 124
7.2. Actividades en casa 125
7.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos 126
7.3.1. Actividades en casa en función de la etapa educativa 128
7.3.2. Actividades en casa en función del género de la persona encuestada 129

7.3.3. Actividades en casa en función del tipo de familia . . . 130
7.3.4. Actividades en casa en función del nivel de estudios . . . 132
7.4. Discusión y conclusiones . . . 133
Referencias bibliográficas . . . 139

8. Relación familias-escuelas a través de las pantallas, o lo que la pandemia nos dejó . . . 143
8.1. Introducción . . . 144
8.2. Las relaciones familia-escuela en el marco del Cuestionario para analizar el impacto educativo del coronavirus (CIEN) . . . 145
8.3. Relaciones entre las familias y la escuela en función de la edad del alumnado . . . 148
8.4. Relación familia-escuela en función del género de la persona encuestada . . . 150
8.5. Relación familia-escuela en función del tipo de familia . . . 152
8.6. Relación familia-escuela en función del nivel de estudios . . . 153
8.7. Valoración de la teledocencia por parte de las familias . . . 154
8.8. Conclusiones . . . 155
Referencias bibliográficas . . . 157

9. ¿Qué hemos aprendido? . . . 163
9.1. La falta de corresponsabilidad como uno de los efectos perversos de la pandemia . . . 163
9.2. El impacto emocional en la infancia . . . 167
9.3. La falta de interacción con sus iguales y el impacto social en la infancia . . . 170
9.4. Todo queda en casa. Actividades en el hogar . . . 172
9.5. La escuela en casa. Actividades escolares con la familia . . . 174
9.6. Relación familia-escuela mediada por la digitalización . . . 177
Referencias bibliográficas . . . 181

10. Actuaciones de mejora ante otra posible situación de crisis . . . 185
10.1. Introducción . . . 185
10.2. Retos de los distintos gobiernos: nacional y autonómicos . . . 186

10.3. Entorno familiar 188
10.4. Retos del profesorado 189
10.5. Sobre el alumnado 190
10.6. Conclusiones 192
Referencias bibliográficas 193

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Gestión familiar de la escuela en casa durante la pandemia

Reflexiones sobre el futuro de la educación

Esta obra presenta los datos, y las reflexiones que de su análisis se derivan, de un estudio realizado en Andalucía, en el que participan más de 5000 madres y padres, en torno a la gestión familiar realizada durante el confinamiento provocado por la emergencia sanitaria derivada de la pandemia producida por el COVID-19. La denominada «escuela en casa», puesta en marcha casi de manera improvisada, obligó a las familias a reconfigurar sus pautas de funcionamiento habituales y a asumir el tutelaje y acompañamiento escolar de su descendencia.

Como conclusión se ofrecen unas recomendaciones para la educación familiar en situación de emergencia, destacando las lecciones aprendidas y vislumbrando algunas sugerencias para mejorar posibles situaciones similares que se puedan producir en el futuro.

Noemí Serrano Díaz. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por Ciencias de la Educación y titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz. Pertenece al grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación). Ha liderado diversos proyectos de innovación, investigación y transferencia de conocimientos en el ámbito educativo y ha publicado en revistas referentes en el área de la educación.

Rosario Mérida Serrano. Doctora en Psicopedagogía y Catedrática de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Coordina el grupo de Investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación). Coordina la red de Infantil RIECU (Escuela-CEP-Universidad). Ha liderado diversos proyectos de innovación e investigación educativa y ha publicado diversas contribuciones relacionadas con la educación familiar de la infancia.



Octaedro

Horizontes Universidad