
Consecuencias del COVID-19 en los centros educativos en función de su contexto socioeconómico y titularidad

Consequences of COVID-19 at Schools According to Their Socioeconomic Context and Type

新冠疫情对学校的影响, 基于社会经济背景和学校类别的分析

Последствия COVID-19 в образовательных центрах в зависимости от их социально-экономического контекста и формы собственности

Fernando López-Noguero

Universidad Pablo de Olavide
flopnog@upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>

Irene García-Lázaro

Universidad de Sevilla
igarcia9@us.es
<https://orcid.org/0000-0001-6000-8424>

José Alberto Gallardo-López

Universidad Pablo de Olavide
jagallop@upo.es
<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-11-06
Aceptado: 2021-06-20
Publicado: 2021-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

López-Noguero, F., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. A. (2021). Consecuencias del COVID-19 en los centros educativos en función de su contexto socioeconómico y titularidad. *Publicaciones*, 51(3), 421–441. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.16709>

Resumen

La pandemia mundial provocada por el COVID-19 ha originado cambios en la organización y gestión de los centros educativos, en las metodologías docentes y en las relaciones que se establecen con los estudiantes y sus familias. El objetivo de esta investigación es conocer la opinión de directores y directoras de 43 centros educativos de Sevilla capital (España), sobre la gestión de sus centros y las posibles problemáticas surgidas durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico del contexto donde se ubica el centro y su titularidad. La metodología de investigación es cuantitativa, de corte descriptivo, *ex post facto*, transversal y correlacional. Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario, validado mediante juicio de expertos, y sometido a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach. Los resultados presentan una clara diferenciación en las respuestas dependiendo del tipo de centro educativo y del nivel socioeconómico de la zona donde se encuentran, en cuestiones como la organización y gestión desde el equipo directivo, el desarrollo de la tarea académica no presencial o la relación con las familias. Tras la investigación llevada a cabo, se concluye que los centros educativos públicos y los centros situados en contextos de nivel socioeconómico bajo son los que disponen de menos recursos tecnológicos para dar una respuesta educativa apropiada. Lo mismo ocurre con la dotación de tecnología en los hogares, creando una gran desigualdad de acceso a la educación que genera problemáticas asociadas de gran calado.

Palabras clave: COVID-19, brecha digital, educación online, centros educativos, desigualdades sociales, confinamiento.

Abstract

The global pandemic caused by COVID-19 has led to changes in the organisation and management of educational institutions, in teaching methodologies and in the relationships established with students and their families. The aim of this research is to find out the opinion of the directors of 43 schools in Seville (Spain) on the management of their schools and the possible problems that may arise during the period when classroom activities cease, considering the socio-economic level of the context where the school is located and its ownership. The research methodology is quantitative, descriptive, *ex post facto*, transversal, and correlational. A questionnaire was used to collect information, validated by expert judgement, and subjected to the Cronbach Alpha reliability test. The results present a clear differentiation in the answers depending on the type of educational centre and the socio-economic level of the area where they are located, in questions such as the organisation from the management team, the development of the academic task not in person or the relationship with the families. After the research carried out, it was concluded that public schools and schools located in contexts of low socioeconomic level, are those who have fewer technological resources to provide an appropriate educational response, the same happens with the provision of technology in the homes, creating a great inequality of access to education that generates major associated problems.

Keywords: COVID-19, digital divide, online education, educational centres, social inequalities, confinement.

概要

全球新冠疫情导致学校的组织和管理、教学方法以及与学生及其家人建立的关系发生了变化。本研究的目的是了解塞维利亚(西班牙)的43个学校的负责人对其学校的管理以及关于课堂活动暂停期间可能出现的问题的意见, 研究中我们考虑到了学校周遭的社会经

济环境及其学校类别。我们采用定量、事后回溯、横向和相关性的研究方法。为了收集信息, 研究使用了一份经过专家判断进行验证并通过克隆巴赫系数可靠性测试的调查问卷。研究发现, 根据学校的类型和所在地区的社会经济水平的不同, 在领导团队的组织和和管理、非面授教学任务的发展, 以及与家庭关系等问题上的结果存在明显差异。本研究得出了以下结论, 公立学校和位于社会经济地位较弱地区的学校拥有最少的、可对当下教育情况作出适当的回应的技术资源。该问题也发生在学生家庭, 技术资源的匮乏导致了接受教育机会的严重的平等现象。

关键词: 新冠疫情, 数字鸿沟, 在线教育, 学校, 社会不平等, 隔离。

Анотация

Глобальная пандемия, вызванная COVID-19, привела к изменениям в организации и управлении школами, в методиках преподавания и в отношениях, установленных с учениками и их семьями. Цель данного исследования - узнать мнение директоров и завучей 43 школ Севильи (Испания) об управлении их школами и возможных проблемах, возникающих в период прекращения учебной деятельности, принимая во внимание социально-экономический уровень контекста, в котором находится школа, и ее принадлежность. Методология исследования - количественная, описательная, постфактум, сквозная и корреляционная. Для сбора информации использовался вопросник, который был проверен с помощью экспертной оценки и подвергнут тесту надежности альфа Кронбаха. Результаты показывают четкую дифференциацию ответов в зависимости от типа образовательного центра и социально-экономического уровня района, в котором они расположены, в таких вопросах, как организация и управление управленческой командой, разработка академического задания на посещение или отношения с семьями. После проведенного исследования был сделан вывод, что государственные школы и школы, расположенные в условиях низкого социально-экономического уровня, являются теми, которые имеют меньше технологических ресурсов для обеспечения соответствующего образовательного ответа. То же самое происходит и с предоставлением технологий в домашних условиях, создавая огромное неравенство в доступе к образованию, которое порождает значительные сопутствующие проблемы.

Ключевые слова: COVID-19, цифровой разрыв, онлайн-образование, образовательные центры, социальное неравенство, заключение.

Introducción

La pandemia del COVID-19 está provocando una revolución sin precedentes en la educación de nuestro país, poniendo a prueba a todo el sistema educativo nacional. De esta forma, de manera abrupta, entre el 11 y el 13 de marzo de 2020, millones de estudiantes abandonaron las aulas para continuar el curso en sus respectivas casas, tutelados por sus familias y docentes, en un estrés educativo basado en la digitalización forzosa (Marín, 2020).

Esta situación excepcional ha desencadenado un cuestionamiento evidente del sistema educativo, así como la aparición de una serie de problemáticas en docentes, familias y alumnado: estrés, descoordinación, desconexión en parte del alumnado en su proceso de aprendizaje, estudiantes con necesidades educativas especiales no cubiertas, falta de recursos y/o de equipos informáticos, fallos en las plataformas educativas o falta de competencias del profesorado.

Todo comenzó en diciembre de 2019, cuando se alertó desde China de la aparición de una neumonía de origen desconocido que posteriormente se denominó COVID-19, provocada por el virus SARS-CoV-2. En las siguientes semanas, dicho virus se extendió ampliamente por diferentes países del mundo, alcanzando el nivel de pandemia, adoptándose rigurosas medidas de contención en un intento por evitar la transmisión del COVID-19 (Adhikari et al., 2020; Brooks et al., 2020; Ornell et al., 2020).

En España, mediante el Real Decreto 463/2020, el 14 de marzo se declaró el estado de alarma para gestionar la situación de crisis sanitaria provocada por dicha pandemia. Unos días después, el 29 de marzo, se endurecieron las medidas, deteniendo gran parte de la economía del país.

Esta circunstancia ha obligado a las instituciones educativas a interrumpir la docencia presencial para evitar el riesgo de contagio. Según el Instituto de Estadística de la Unesco, se estima que la suspensión de las clases ha afectado a 890 millones de estudiantes en 114 países (Unesco, 2020).

Con el cierre de los centros educativos en el período de confinamiento, desde las administraciones y autoridades educativas se trataron de ofrecer en un tiempo récord, soluciones y medidas para tratar de garantizar y asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje, en la mayoría de casos basadas en la virtualidad y, en numerosas ocasiones, de carácter paliativo. Al respecto la Unesco-IESALC (2020), recomendaba el uso de aulas virtuales y plataformas educativas de teleformación, con el ánimo de dar continuidad al aprendizaje de los estudiantes que se encontraban en situación de confinamiento.

En cualquier caso, es oportuno admitir que la utilización de la tecnología digital es un hito creciente y estructural en la educación actual, aunque aún insuficiente (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Dong & Newman, 2016; García & García, 2014). Este reto digital provoca nuevos desafíos en los docentes, ya que éstos deben adquirir conocimientos y destrezas innovadoras que les permitan hacer un uso efectivo de las TIC en su práctica docente (Pozo et al., 2020; Rokenes & Krumsvik, 2016).

En efecto, en la actualidad y a pesar de las iniciativas e inversiones realizadas por las autoridades educativas, muchos docentes no parecen estar formados para incluir las TIC en sus prácticas diarias (Cabero-Almenara & Palacios, 2020; Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016), siendo necesario capacitar de manera gradual al profesorado para que pueda introducir la tecnología en sus aulas, superando barreras actitudinales y de capacitación (Guzmán & Nussbaum, 2009; Ghitis & Alba, 2019), así como eludir los problemas técnicos que acaban siendo una gran limitación (Türel & Johnson, 2012). La competencia digital docente (CDD), hace posible la puesta en marcha de habilidades y destrezas vinculadas con el uso de las TIC para producir conocimiento, siendo necesario abordarla desde una perspectiva holística, que garantice la mejora de la competencia digital de los estudiantes (Flores-Lueg & Roig-Vila, 2016; Álvarez & Gisbert, 2015). En este sentido, Colás-Bravo et al. (2019) indican que "corresponde al profesorado, en función de su propio nivel de competencia digital, ofrecer distintas oportunidades formativas que permitan que sus discentes aumenten su potencial para desarrollarse y constituirse como agentes activos en la sociedad" (p. 24).

De la misma manera, la integración de las TIC en el ámbito educativo resulta clave para diseñar acciones de aprendizaje creativas, haciendo viable y eficaz el aprendizaje activo del alumnado (Fernández et al., 2020; Ghavifekr & Rosdy, 2015; Álvarez, 2020), cambiando la perspectiva de la tecnología como una simple herramienta que puede

posibilitar ciertos aprendizajes y/o experiencias (Gros, 2012; García-Lázaro, 2019; Cotán et al., 2021).

Parece evidente que la alfabetización digital del profesorado favorece el uso de las TIC en educación, sirviendo de unión entre la tecnología y los procesos formativos (Claro et al., 2018; Gallardo-López & López-Noguero, 2020) y, además, permite adquirir habilidades digitales esenciales para acceder, gestionar y comunicarse, aspecto que se revela como trascendental en la coyuntura que estamos viviendo. Por todo ello, la formación docente en estos ámbitos debe ser un proceso paulatino donde se persigue que el docente no sólo consuma conocimientos, sino que se apoye en las TIC para enriquecerlos y elaborarlos (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2018; Cabero-Almenara & Martínez, 2019).

En otro orden de cosas, existen otras desigualdades relacionadas con la brecha digital. En efecto, el cierre de los centros educativos ha provocado que profesorado y alumnado trabajen y se relacionen a través de internet, y este hecho, más allá de la competencia del profesorado, ha propiciado otras desigualdades en el aprendizaje. No todos los estudiantes tienen igualdad de acceso a los recursos requeridos, ni todos disponen de equipos informáticos, y si los tienen no siempre son exclusivamente personales, sino compartidos con otros/as hermanos/as convivientes, cuando no con sus padres y madres que también precisan de ellos para desarrollar sus respectivos teletrabajos.

Además, no todo el alumnado tiene los conocimientos necesarios para utilizarlos eficientemente, y no todos están rodeados de adultos con competencias digitales avanzadas para desenvolverse de forma óptima por la selva digital (Beaunoyer et al., 2020). De acuerdo con Bonal y González (2021), “no asistir a la escuela reduce las oportunidades de aprendizaje para todos, pero lo hace particularmente en el caso de los hijos e hijas de familias menos instruidas o de bajos ingresos” (p.46).

A pesar de los avances en relación con la tecnología, la brecha digital sigue estando presente y se entiende hoy en día como un fenómeno complejo y multidimensional (Cervantes & Gutiérrez, 2020; Cruz et al., 2017; Guitton, 2020), resultando una temática relevante para la justicia social en el siglo XXI (Rogers, 2016). En suma, además de la limitación en relación con el acceso al conocimiento y la capacidad de integrar la tecnología en las prácticas educativas, la brecha digital determina las posibilidades de comunicación, pudiendo llegar a provocar marginación (Büchi et al., 2018; Resta & Laferrière, 2015).

En este contexto, en España, el 15 de abril, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) acordó con las Comunidades Autónomas (CCAA), la continuidad de la actividad educativa del tercer trimestre a través de la educación a distancia, asegurando que ningún estudiante perdería el curso por la situación excepcional que estaba atravesando el país. Así pues, el MEFP y las CCAA pactaron que la evaluación sería continua, promocionando de curso al alumnado como norma general y teniendo presente especialmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Igualmente, se acordó que el tercer trimestre se dedicaría a la recuperación y el refuerzo de las asignaturas a través de actividades interdisciplinarias y globalizadoras, evitando sobrecargar al alumnado.

De igual forma, se instó al profesorado a prestar atención a los estudiantes que no estaban siguiendo el desarrollo del proceso educativo virtual, ofreciéndoles planes específicos para promover y favorecer el vínculo con lo académico (Zubillaga & Gortazar, 2020), aunque ello no siempre fue posible, fundamentalmente porque un número importante de estudiantes no poseían dispositivos adecuados con conexión a Internet

(Van & Parolin, 2020). En este contexto, el papel de las familias se revela como clave, siendo imprescindible reforzar la labor llevada a cabo a distancia por los docentes y velar por la consecución de las metas educativas de sus hijos e hijas (Muñoz & Lluch, 2020; Garcés, 2020; Monasterio & Briceño, 2020), circunstancia que no ha sucedido en todos los casos, especialmente en el seno de familias procedentes de contextos desfavorecidos.

En este escenario de inestabilidad, las intervenciones educativas se han realizado con urgencia, a veces sin contar plenamente con las familias, dejando visible las debilidades del sistema educativo, sin posibilidad de aprender de los contratiempos y rectificar.

Finalmente, la organización y coordinación del equipo directivo es siempre necesaria y, más aún, en circunstancias de emergencia como las que estamos viviendo, donde se hace preciso la colaboración y solidaridad de toda la comunidad educativa, implicando a sus miembros para que se sientan copartícipes y protagonistas del proceso (Jiménez-Cruz, 2019; Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019; Villa, 2019).

En esta época de pandemia que nos ha tocado sufrir, la respuesta ofrecida por el equipo directivo en la gestión de grupos y el establecimiento de procesos se ha adelantado, en muchas ocasiones, a las soluciones propuestas por la Administración, demostrando celeridad en el proceso (Aznar, 2020).

Metodología

El objetivo principal de esta investigación es conocer la opinión de los directores y directoras de los centros educativos de Sevilla capital (España) sobre la gestión de sus centros y las problemáticas surgidas durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales, motivado por la pandemia del COVID-19, atendiendo a diversidad de cuestiones tales como la organización del centro en plena pandemia, la relación con las familias, la opinión sobre las actividades no presenciales propuestas al alumnado y su respuesta educativa.

La selección de la muestra fue llevada a cabo mediante muestreo aleatorio simple. En un primer momento se seleccionó la población que cumplía las características de ser directores y directoras de centros educativos públicos, privados o concertados de Sevilla capital. Para ello, se consultó el directorio de centros docentes registrados en la base de datos de la Junta de Andalucía, y se envió un correo electrónico a 183 centros, proporcionando información sobre la investigación y el enlace al cuestionario para que pudieran cumplimentarlo de forma online. En este sentido, se trató en todo momento de conseguir una muestra proporcional en titularidad y una muestra representativa en contexto socioeconómico.

Finalmente, entre abril y junio de 2020, respondieron 43 personas, que son las que conforman la muestra final para este estudio. Un 51.2% de la muestra final son mujeres y un 48.8% son hombres, con edades comprendidas entre 31 y 40 años (20.9%), entre 41 y 50 años (25.6%) y entre 51 y 64 años (53.5%). La mayoría de los encuestados tienen una experiencia como directores y directoras de centros educativos de 1 a 10 años (69.7%), un 14% tiene de 11 a 20 años de experiencia y un 16.3% de 21 a 33 años.

Según el tipo de titularidad del centro donde trabajan los participantes en la investigación, el 41.8% son públicos, un 26.6% privados y un 31.6% concertados. El 69.8% de los centros educativos están ubicados en entornos considerados por los encuestados

como de nivel socioeconómico medio, el 25.6% son considerados, por los diferentes directores y directoras que conforman la muestra, de nivel bajo, y el 4.7% alto.

Entre las enseñanzas que se imparten en estos centros, teniendo en cuenta que en un mismo centro se pueden impartir varias de ellas, encontramos las siguientes: Educación Infantil (18.6%), Educación Primaria (41.8%), E.S.O. (32.5%), Ciclos Formativos de Grado Medio (27.9%), Ciclos Formativos de Grado Superior (34.8%), Bachillerato (23.2%), Educación de Personas Adultas (18.6%), y Educación Especial (4.64%).

Para llevar a cabo el análisis del estudio, partimos de la siguiente hipótesis de investigación: *La titularidad del centro educativo y el contexto socioeconómico en el que éste está ubicado, ha influido, en los primeros meses de la pandemia del COVID-19, en la coordinación del equipo directivo y educativo, en la disposición de recursos tecnológicos, en el desarrollo de la tarea académica del alumnado y en la comunicación con las familias.*

La investigación se diseña metodológicamente desde un enfoque cuantitativo, descriptivo, *ex post facto*, transversal y correlacional. El cuestionario utilizado para la recogida de información se denomina "Estudio del efecto del COVID-19 en el contexto educativo". Cuenta con 31 ítems divididos en cuatro bloques o dimensiones de estudio. El bloque 1 recopila información sociodemográfica de la muestra de estudio, el bloque 2 se centra en la organización y la gestión desde el equipo directivo durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales, el bloque 3 recoge información sobre el desarrollo de la tarea académica en la modalidad no presencial, y el bloque 4 estudia la relación con las familias durante el desarrollo académico en estas circunstancias particulares. Las respuestas del cuestionario son tipo Likert, con una escala ordinal de valoración que va desde 1 "completamente en desacuerdo" a 4 "completamente de acuerdo". De igual forma, el cuestionario se completaba con una pregunta final, de carácter abierto, susceptible de ser analizada a través de la técnica del análisis de contenido (López-Noguero, 2009).

El instrumento de recogida de datos fue diseñado y validado, en plena pandemia, mediante juicio de expertos (Escobar & Cuervo, 2008; Cabero-Almenara & Llorente, 2013). Para ello, inicialmente se establecieron unos criterios de selección de expertos basados en: a) formación académica afín a la temática de estudio (maestros y pedagogos), y b) experiencia docente e investigadora relacionada con el objeto de estudio. Finalmente, se seleccionaron 5 expertos.

A continuación, se diseñó una rúbrica de valoración del instrumento de investigación para que indicaran los aspectos estructurales de fiabilidad y validez del instrumento, así como las modificaciones de contenido que consideraran pertinentes. Concretamente, se quiso conocer la opinión del experto sobre la adecuación, claridad y congruencia de las preguntas, así como la pertinencia de las dimensiones analizadas. Tras una primera revisión por parte de los expertos consultados, se indicaron leves modificaciones que se aplicaron antes de la distribución del instrumento a la muestra seleccionada. En líneas generales, el instrumento de recogida de información fue valorado como apto, siendo considerado, a juicio de los expertos consultados, como válido para la población a la que iba dirigida la investigación.

Además, el cuestionario fue sometido a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo resultados positivos en los diferentes bloques que lo componen: bloque 2 (.783), bloque 3 (.893) y bloque 4 (.852) (Mateo, 2004; O'Dwyer & Bernauer, 2014). Para el tratamiento estadístico de los datos, en los que se basará este artículo, se utilizó el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS V26), llevando a cabo análisis descriptivos, correlacionales y cruces de tablas.

Análisis y resultados

En primer lugar, los datos recogidos con el cuestionario fueron sometidos a la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman, para aproximarnos a las posibles correlaciones existentes entre ítems y las variables “tipo de centro” y “nivel socioeconómico del contexto”.

Tabla 1

Correlación de Spearman entre variable “Tipo de centro” y los ítems del cuestionario

Dimensión de análisis	Ítem	Rho de Spearman	
		Correlación	Significación asintótica (bilateral)
Organización y gestión desde el equipo directivo	12. La coordinación del equipo directivo durante todo el proceso educativo está siendo efectiva.	.328	.032*
	13. El centro educativo cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para poder dar respuesta a las problemáticas surgidas durante la situación.	.601	.000**
	15. El profesorado que forma parte de los equipos educativos del centro tiene la formación digital necesaria para afrontar la situación.	.548	.000**
	16. En líneas generales, la coordinación y la gestión desde el equipo directivo es apropiada.	.408	.007**
Desarrollo de la tarea académica no presencial	19. La plataforma educativa online que se está utilizando para gestionar los procesos académicos con los alumnos y alumnas está funcionando correctamente durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales.	.562	.000**
	20. El profesorado no está teniendo muchas dificultades para impartir sus clases de forma online.	.377	.018*
	21. El alumnado responde de forma adecuada a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje online.	.320	.047*
	22. La coordinación entre el profesorado para llevar el seguimiento del alumnado está siendo adecuada.	.332	.029*
Relación con las familias durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales	28. La comunicación con las familias de los alumnos y alumnas está siendo adecuada.	.486	.001**
	29. Las familias disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación.	.519	.000**
	31. La respuesta por parte de las familias ante las medidas académicas adoptadas ha sido positiva, están colaborando en todo momento.	.416	.006**

Nota. * = significación al .05; ** = significación al .01

Tabla 2

Correlación de Spearman entre variable "Nivel socioeconómico del contexto" y los ítems del cuestionario

Dimensión de análisis	Ítem	Correlación	Rho de Spearman
			Significación asintótica (bilateral)
Organización y gestión desde el equipo directivo	13. El centro educativo cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para poder dar respuesta a las problemáticas surgidas durante la situación.	.305	.047*
	14. La coordinación con el equipo educativo durante todo el proceso educativo está siendo efectiva.	.304	.048*
Desarrollo de la tarea académica no presencial	20. El profesorado no está teniendo muchas dificultades para impartir sus clases de forma online.	.320	.047*
	21. El alumnado responde de forma adecuada a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje online.	.398	.012*
Relación con las familias durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales	28. La comunicación con las familias de los alumnos y alumnas está siendo adecuada.	.368	.015*
	29. Las familias disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación.	.539	.000**
	30. Las familias han expresado preocupación por tener que apoyar a sus hijos e hijas en las actividades académicas durante este periodo de tiempo.	-.311	.042*
	31. La respuesta por parte de las familias ante las medidas académicas adoptadas ha sido positiva, están colaborando en todo momento.	.371	.014*

Nota. * = significación al .05; ** = significación al .01

Los resultados obtenidos en la prueba de correlación de Spearman, arrojan información relevante para el objetivo de investigación propuesto, aunque antes de su interpretación hay que tener en cuenta:

- a) Que las correlaciones fueron positivas en su gran mayoría, lo que significa que cuando se dan puntuaciones altas en una variable, también son altas en la otra.
- b) Que sólo existe una correlación negativa, y es la correspondiente al cruce entre “nivel socioeconómico del centro” y el ítem 30 (ver Tabla 2). En este caso, cuando se dan puntuaciones altas en esta variable le corresponden puntuaciones bajas en la otra variable analizada, y viceversa.
- c) Que las correlaciones fueron, en su mayoría, significativas (Etxeberria & Tejedor, 2005; Hedges, 1981).

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el estudio, teniendo en consideración las variables “tipo de centro” y “nivel socioeconómico del contexto”, y dividiendo la información en tres dimensiones de análisis: “organización y gestión desde el equipo directivo”, “desarrollo de la tarea académica no presencial” y “relación con las familias durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales”.

Organización y gestión desde el equipo directivo

Si analizamos los resultados, teniendo en cuenta el tipo de centro, podemos comprobar cómo todos los centros consideran que la coordinación del equipo directivo ha sido efectiva (ítem 12) en estos tiempos de pandemia. Aunque hay una pequeña diferencia en las respuestas otorgadas por los profesionales de los centros públicos, ya que el 66% está completamente de acuerdo con la afirmación del ítem, y un 33.3% señaló la opción “de acuerdo”.

Por el contrario, en los centros privados, el 100% respondió la opción “completamente de acuerdo”, y los directores de los centros concertados respondieron en su mayoría estar completamente de acuerdo (92.9%). En este sentido, podemos comprobar cómo, en el caso de los centros públicos, sus directores no tienen una opinión tan marcada sobre la efectividad de la coordinación directiva, pareciendo que son más críticos con su labor.

En relación a si los centros disponen de los recursos tecnológicos necesarios para dar una respuesta educativa a una situación problemática como la del COVID-19, se aprecian diferencias significativas si atendemos a la titularidad de los centros. Así, si observamos la Tabla 3, podemos comprobar como los centros públicos son los más perjudicados en este aspecto, ya que el 83.3% manifiesta no contar con la tecnología necesaria para adaptarse a un nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje online. En oposición, los encuestados que pertenecen a centros privados han respondido el 100% estar completamente de acuerdo con la afirmación del ítem, y entender que sus centros contaban con los recursos tecnológicos precisos para llevar a cabo su labor, lo que nos da indicios de la diferencia de posibilidades y recursos entre centros públicos y privados.

Tabla 3

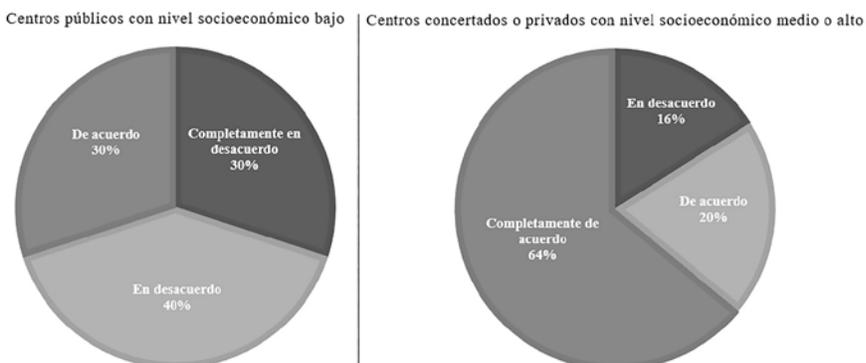
Tabla cruzada entre la variable “tipo de centro” y el ítem 13. “El centro educativo cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para poder dar respuesta a las problemáticas surgidas durante la situación”

		Ítem 13				Total	
		Completa-mente en desacuerdo	En desacuer-do	De acuer-do	Completa-mente de acuerdo		
Tipo de centro	Público	n	8	7	3	0	18
		%	44.4%	38.9%	16.7%	0%	100%
	Privado	n	0	0	0	11	11
		%	0%	0%	0%	100%	100%
	Concertado	n	0	3	5	6	14
		%	0%	21.4%	35.7%	42.9%	100%
Total	n	8	10	8	17	43	
	%	18.6%	23.3%	18.6%	39.5%	100%	

Si atendemos al nivel socioeconómico del contexto donde se encuentra el centro educativo, podemos decir que los categorizados como “bajo” indican que sus centros educativos no disponen de recursos tecnológicos suficientes (63.7%), seguido de los centros ubicados en entornos de nivel socioeconómico “medio” (33.4%). Los centros de las zonas de nivel “alto” reconocen no tener problemas en este sentido.

Figura 1

Respuestas del ítem 13 “El centro educativo cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para poder dar respuesta a las problemáticas surgidas durante la situación”, en función del contexto socioeconómico del centro y del tipo de centro



En la Figura 1 podemos comprobar como los directores y directoras de centros educativos públicos que pertenecen a zonas de nivel socioeconómico bajo, reconocen cla-

ramente que sus centros no disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación de docencia no presencial. Por el contrario, el 84% de los/as encuestados/as que dirigen centros concertados o privados de zonas de nivel socioeconómico medio o alto manifiestan que disponen de la tecnología necesaria.

Desarrollo de la tarea académica no presencial

Profundizando en el tema de los recursos tecnológicos digitales, ante la afirmación del ítem 19 *“La plataforma educativa online que se está utilizando para gestionar los procesos académicos con los alumnos y alumnas está funcionando correctamente durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales”*, el 14.3% de los directores y directoras de centros públicos indican estar completamente en desacuerdo, y el 21.3% en desacuerdo. Sin embargo, en los centros privados y en los concertados todas las respuestas a esta pregunta son de signo positivo (de acuerdo o completamente de acuerdo), poniendo de nuevo de manifiesto las diferencias entre tipos de centro educativo en cuanto al acceso a recursos tecnológicos y educativos, tan necesarios para hacer frente a esta pandemia.

Por otro lado, en relación con la formación del profesorado en competencias digitales para la educación (Tabla 4), el 66.7% de los directores y directoras de centros públicos manifiestan que el profesorado de su centro no tiene la formación necesaria para desarrollar la actividad académica en formato online.

Tabla 4

Tabla cruzada entre la variable “tipo de centro” y el ítem 15. “El profesorado que forma parte de los equipos educativos del centro tiene la formación digital necesaria para afrontar la situación”

		Ítem 15				Total	
		Completa- mente en desacuerdo	En des- acuerdo	De acuer- do	Completa- mente de acuerdo		
	Público	n	2	10	5	1	18
		%	11.1%	55.6%	27.8%	5.6%	100%
Tipo de centro	Privado	n	0	1	2	8	11
		%	0%	9.1%	18.2%	72.7%	100%
	Concertado	n	0	1	7	6	14
		%	0%	7.1%	50%	42.9%	100%
Total		n	2	12	14	15	43
		%	4.7%	27.9%	32.6%	34.9%	100%

A la luz de los datos obtenidos, podemos señalar que ante la afirmación *“El profesorado no ha tenido muchas dificultades para impartir sus clases de forma online”* (ítem 20), el 78.6% de las personas encuestadas que desarrollan su actividad directiva en centros públicos expresan no estar de acuerdo. Es interesante comprobar como en los centros privados manifiestan no haber tenido dificultades en este sentido.

Si atendemos al alumnado, concretamente al ítem 21 *“El alumnado ha respondido de forma adecuada a la nueva situación de enseñanza-aprendizaje online”*, de nuevo los centros públicos manifiestan haber tenido más inconvenientes, ya que el 14.3% está completamente en desacuerdo con la afirmación del ítem y el 28.6% en desacuerdo. Sólo un 7.1% de los directores de centros concertados ha respondido la opción *“en desacuerdo”*, y ningún participante de centros privados ha manifestado que su alumnado no haya respondido de manera adecuada ante la situación, de hecho, un 72.7% ha seleccionado la opción *“completamente de acuerdo”*.

Teniendo en cuenta el contexto socioeconómico donde se ubican los centros educativos, los docentes de zonas de nivel socioeconómico *“bajo”* manifiestan haber experimentado muchas dificultades para impartir sus clases de forma online (62.5%), seguido del nivel socioeconómico *“medio”* (33.3%). En las zonas categorizadas como nivel *“alto”* no han tenido estos problemas. Por otro lado, resultados similares encontramos en zonas de nivel socioeconómico bajo, cuando analizamos si los docentes han tenido una respuesta adecuada por parte del alumnado (un 37.5% indica que no ha obtenido la respuesta adecuada).

Relación con las familias durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales

Por lo que respecta a la cuestión del papel de las familias, ante la situación socioeducativa provocada por la crisis sanitaria del COVID-19, se aprecian datos significativos en relación a la implicación y seguimiento de sus hijos e hijas, así como la relación que han establecido con los docentes.

En este sentido, en los centros privados y concertados, la totalidad de respuestas ante el ítem 28 *“La comunicación con las familias de los alumnos y alumnas está siendo adecuada”* son positivas. Un 27.3% de los responsables de los centros privados han indicado estar *“de acuerdo”* con la afirmación del ítem y un 72.7% *“completamente de acuerdo”*. Los resultados obtenidos sobre los centros concertados revelan que un 42.9% está *“de acuerdo”* y un 57.1% *“completamente de acuerdo”*.

Por el contrario, en los centros públicos, un 16.7% indica estar en desacuerdo con la afirmación del ítem, y un 5.6% completamente en desacuerdo, lo que vuelve a señalar las diferencias notorias en las condiciones del alumnado de centros públicos por un lado y privados y concertados por otro.

Sobre si las familias disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación (Tabla 5), podemos comprobar como el 83.4% de las personas que dirigen centros públicos indican que las familias de sus estudiantes no tienen los recursos tecnológicos que exige la adaptación de la docencia online, mientras que el panorama es completamente diferente en el caso de centros privados (el 91% de los directores encuestados señalan que las familias de su alumnado tienen los recursos tecnológicos necesarios para hacer frente al cambio educativo provocado por la pandemia) y en concertados (el 71.4% está de acuerdo o completamente de acuerdo).

Por otro lado, sobre la respuesta y la colaboración de las familias ante las medidas académicas adoptadas, en los centros privados y concertados están de acuerdo con que ha sido positiva (100%), manifestando el 27.8% de los directores y directoras de los centros públicos que la colaboración de las familias no ha sido tan positiva.

Tabla 5

Tabla cruzada entre la variable “tipo de centro” y el ítem 29. “Las familias disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación”

		Ítem 29					Total
		Completa- mente en desacuerdo	En des- acuerdo	De acuer- do	Completa- mente de acuerdo		
Tipo de centro	Público	n	5	10	3	0	18
		%	27.8%	55.6%	16.7%	0%	100%
	Privado	n	0	1	5	5	11
		%	0%	9.1%	45.5%	45.5%	100%
	Concertado	n	0	4	8	2	14
		%	0%	28.6%	57.1%	14.3%	100%
Total		n	5	15	16	7	43
		%	11.6%	34.9%	37.2%	16.3%	100%

Al valorar los datos, teniendo en cuenta la variable “nivel socioeconómico del contexto”, podemos deducir que los centros de zonas con nivel socioeconómico bajo han sufrido algunos problemas a la hora de comunicarse con las familias de los estudiantes (Tabla 6), ya que el 18.2% de los encuestados indican estar en desacuerdo con la afirmación que propone este ítem 28.

Tabla 6

Tabla cruzada entre la variable “nivel socioeconómico del contexto” y el ítem 28. “La comunicación con las familias de los alumnos y alumnas está siendo adecuada”

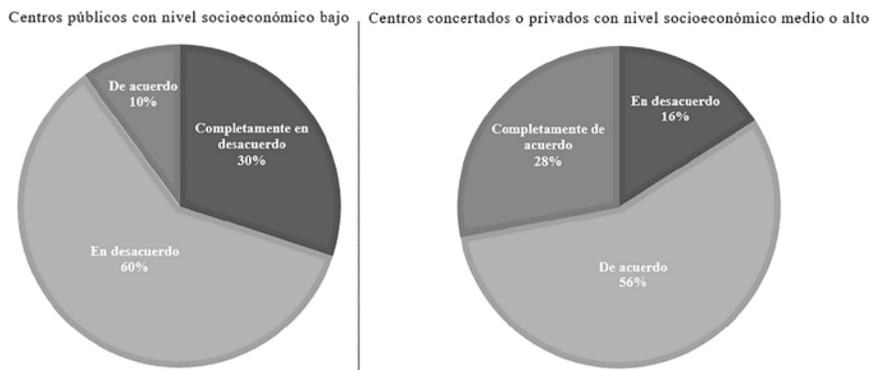
		Ítem 28					Total
		Completa- mente en desacuerdo	En des- acuerdo	De acuer- do	Completa- mente de acuerdo		
Nivel socioeconómico del contexto	Bajo	n	0	2	8	1	11
		%	0%	18.2%	72.7%	9.1%	100%
	Medio	n	1	1	12	16	30
		%	3.3%	3.3%	40%	53.3%	100%
	Alto	n	0	0	1	1	2
		%	0%	0%	50%	50%	100%
Total		n	1	3	21	18	43
		%	2.3%	7%	48.8%	41.9%	100%

Además, el 90.9% de los encuestados que trabajan en centros educativos de áreas categorizadas como de nivel socioeconómico bajo, expresan su preocupación de forma contundente ante la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de las familias. El 33.3% de los centros de contextos socioeconómicos de nivel medio también muestra la problemática de las herramientas tecnológicas disponibles en las familias de los estudiantes.

En la Figura 2 podemos comprobar como los directores y directoras de centros educativos públicos que pertenecen a zonas de nivel socioeconómico bajo, reconocen de forma contundente que las familias de sus estudiantes no disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación de docencia no presencial (90%). Por el contrario, el 84% de los encuestados que dirigen centros concertados o privados de zonas de nivel socioeconómico medio o alto, declaran que las familias sí disponen de la tecnología necesaria en sus casas.

Figura 2

Respuestas del ítem 29 “Las familias disponen de los recursos tecnológicos necesarios para afrontar la situación”



En este orden de ideas, los datos revelan información sobre la preocupación de las familias por tener que apoyar a sus hijos e hijas en las actividades académicas durante este periodo de tiempo excepcional, el 81.8% de las zonas de nivel socioeconómico bajo y el 50% de las de nivel medio. Finalmente, aunque no es un porcentaje excesivamente elevado, un 27.3% de los directores y directoras de los centros educativos de zonas de nivel socioeconómico bajo manifiesta que la respuesta por parte de las familias ante las medidas académicas adoptadas no ha sido del todo positiva y colaborativa, situación al menos destacable, teniendo en cuenta la importancia de la coordinación familia-docente y de la imperiosa necesidad de un adecuado apoyo y seguimiento educativo desde la familia en estos momentos tan excepcionales para todos y todas.

Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo pretendía realizar una aproximación a la situación vivida por los centros educativos durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales, y conocer la opinión de sus directores y directoras acerca de las problemáticas que han surgido a nivel de organización y gestión de sus centros educativos.

La suspensión de la actividad académica presencial, debida al COVID-19, hizo necesario que se estableciera de manera apresurada la educación a distancia, aunque, pese a los esfuerzos demostrados por los agentes educativos, la investigación realizada revela que han existido desigualdades significativas en relación con el tipo de centro (público, concertado o privado) y el nivel socioeconómico del contexto donde se ubica (bajo, medio o alto).

Los datos resultantes muestran cómo los centros educativos han tenido que adaptarse a la nueva situación de confinamiento en los hogares, y replantear los modelos de organización y gestión por parte de los equipos directivos, en un reto de gestión y coordinación de equipo docente del que los directores y directoras encuestados se sienten muy satisfechos.

La diferencia entre tipos de centro es manifiesta cuando preguntamos si disponen de los recursos tecnológicos necesarios para dar una respuesta educativa apropiada en el marco de una situación problemática como la acontecida.

Como ya evidenciaban otras investigaciones (Bonal & González, 2021; Beaunoyer et al., 2020; Van & Parolin, 2020), las desigualdades digitales durante la pandemia del COVID-19, se han visto agravadas en contextos desfavorecidos. Los resultados de este estudio, reafirman el hecho de que los centros educativos públicos y los centros situados en contextos de nivel socioeconómico bajo, son los que disponen de menos recursos tecnológicos para dar una respuesta educativa online de forma apropiada, estableciéndose una clara diferenciación de acceso a recursos con los centros concertados y privados o los de zonas de nivel socioeconómico medio o alto.

En este sentido, la brecha digital y la escasez de recursos tecnológicos, han dificultado el seguimiento académico de muchos estudiantes, que han visto mermadas sus posibilidades de continuar su aprendizaje de manera óptima. Ocurre lo mismo con la opinión que expresan los participantes en el estudio acerca de grado de satisfacción de la plataforma educativa online que han utilizado, donde los directores y directoras de los centros públicos reconocen que, en líneas generales, no ha funcionado correctamente durante el periodo de cese de actividades lectivas presenciales.

Como hemos podido constatar a partir de los resultados, es esencial la alfabetización digital y el incremento de las competencias en TIC de la población en general y, en particular, de los agentes educativos (Álvarez, 2020), pues se ha evidenciado que el desconocimiento sobre su uso es una barrera que impide el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El establecimiento forzoso del confinamiento, ha hecho indispensable la utilización de nuevas herramientas, procedimientos, protocolos y modelos, llevándose a cabo una evolución, o al menos el replanteamiento, en el modelo de educación tradicional.

El reto del futuro reside en coordinar la tarea educativa con los avances que nos proporciona el uso de las TIC en el ámbito escolar. Un aspecto fundamental a tratar es la problemática de la formación del profesorado en competencias digitales para la educación, y la diferencia en los resultados obtenidos, ya que los directores de centros públicos manifiestan que el profesorado de su centro precisa de una formación adecuada para desarrollar la actividad académica en formato online.

Para que esto sea viable, el profesorado debe reforzar su formación tecnológica, ya que, al vivir en una sociedad digital, los que deben enseñar a las nuevas generaciones tienen que poseer dominio de lo digital. Sin embargo, los encuestados que dirigen centros concertados o privados reconocen que su profesorado sí tiene la formación en

competencias digitales adecuadas. Por tanto, y como se ha puesto de manifiesto anteriormente, se hace necesario promover la formación digital del profesorado, fomentando nuevos modelos de aprendizaje, donde se trabaje de manera multidisciplinar, impulsando la educación universal, la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad y donde figuras como la del educador social se presentan como emergentes (López-Noguero & Cárdenas-Rodríguez, 2007; López-Noguero, 2008).

En cuanto a la respuesta del alumnado ante esta nueva situación de enseñanza-aprendizaje online, son los centros públicos los que manifiestan haber experimentado más problemas. En este aspecto, los docentes de centros educativos ubicados en contextos socioeconómicos bajos han transmitido a sus equipos directivos que han tenido dificultades para impartir sus clases de forma online. Sin embargo, en los centros de las zonas categorizadas como de nivel socioeconómico "alto" no han tenido estas dificultades, lo que pone de manifiesto las diferencias socioeconómicas de los alumnos y familias de los diferentes entornos analizados.

En todo proceso educativo, la familia cumple un papel principal y, ante la situación social derivada del estado de alarma por la crisis sanitaria del COVID-19, ha aumentado la necesidad de implicación y seguimiento de las tareas académicas de los estudiantes. La comunicación y la relación que establecen los docentes con las familias ha sido clave para el buen desarrollo del aprendizaje en estos difíciles meses.

En este sentido, existen familias que pueden asistir adecuadamente a sus hijos e hijas en el proceso educativo y otras que no pueden hacerlo por falta de recursos o competencias. Por tanto, no todos los hogares tienen las mismas oportunidades en términos de acceso, y las desigualdades digitales, que ya existían, se han visto aumentadas debido a la crisis del COVID-19.

La actual crisis sanitaria, así como la suspensión de las clases presenciales en los centros escolares, ha afectado especialmente a las familias con hijos e hijas en edad escolar, exponiéndolas a situaciones estresantes y, en ocasiones, viéndose sobrepasados por la situación y, por tanto, limitados con relación a las respuestas educativas de calidad que puedan ofrecerles.

Por ello, es fundamental que padres y madres colaboren estrechamente con los docentes, siendo cómplices en el aprendizaje de sus hijos e hijas, participando activamente para lograr que alcancen los objetivos educativos necesarios. En este sentido, el apoyo de las familias en las tareas escolares durante el confinamiento ha resultado ser esencial para que el proceso educativo se desarrolle con éxito.

La investigación llevada a cabo pone de manifiesto, según las respuestas de los encuestados, diferencias significativas entre tipos de centro o niveles socioeconómicos de las zonas donde se encuentran, sobre todo a nivel de dotación de recursos tecnológicos en los centros y en los hogares de los estudiantes.

Los datos de este artículo no son extrapolables a una realidad nacional o internacional, debido al tamaño de la muestra. Por ello, como futura línea de investigación, se pretende aumentar la muestra con las opiniones de otros directores y directoras de centros educativos de diferentes territorios de España. Igualmente, se podría profundizar más en aspectos tales como la organización y gestión de los centros educativos durante el periodo de "nueva normalidad", examinando cómo ha sido el desarrollo de la tarea académica en este nuevo escenario.

En resumen, la situación sobrevenida con relación al COVID-19, debe ser una oportunidad para implementar alternativas, creando diferentes modelos de aprendizaje a

partir de iniciativas innovadoras, desarrollando procesos eficaces dentro de los equipos docentes, estableciendo nuevas estrategias educativas y dando respuestas inmediatas y eficaces desde las administraciones públicas y educativas, con el objetivo final de crear sociedades más justas y en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

- Adhikari, S. P., Meng, S., Wu, Y. J., Mao, Y. P., Ye, R. X., Wang, Q. Z., Sun, C., Sylvia, S., Rozelle, S., Raat, H., & Zhou, H. (2020). Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review. *Infect. Dis. Poverty*, 17(9), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>
- Álvarez, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- Álvarez, J., & Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 45, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education (Special Issue)*, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Bonal, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: Rapid evidence review. *Eurosurveillance*, 25(13), 21-30. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.13.2000188>
- Büchi, M., Festic, N., & Latzer, M. (2018). How social well-being is affected by digital inequalities. *International Journal of Communication*, 12, 3686-3706.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente, M^a. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabero-Almenara, J., & Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios Rodríguez, A. P. (2020). Metareflexión sobre la competencia digital docente: análisis de marcos competenciales. *Revista Panorâmica*, 32, 32-48.
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2018). Teacher education in ICT: Contributions from different training models. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 61-76. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp61-76>

- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la COVID-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23.
- Claro, M., Salinas, A., Cabello, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a digital environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers y Education*, 121, 162-174.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. A. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Cruz, J. F., Oliveira, T., Bacao, F., & Irani, Z. (2017). Assesing the pattern between economic and digital development of countries. *Information Systems Frontiers*, 19(4), 835-854.
- Dong, C., & Newman, L. (2016). Ready, steady...pause: integrating ICT into Shanghai preschools. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 24-37. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1144048>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Etxeberria, J., & Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Fernández, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E., & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103-120. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526>
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 24(46), 97-105.
- Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Garcés, M. (2 de abril de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/2yRWOC8>
- García, D., & García, E. (2014). Tecnologías y formación del profesorado, una visión crítica. *Aula de innovación educativa*, 237, 35-40.
- García-Lázaro, I. (2019). Trabajo colaborativo online en la enseñanza universitaria. Revisión de la literatura científica. En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales* (pp. 70-78). Adaya Press.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 175-191.

- Ghitis, T., & Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e23), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e23.2034>
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-13.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Guitton, M. J. (2020). Cyberpsychology research and COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 106357. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106357>.
- Guzmán, A., & Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 453-469. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00322.x>
- Hedges, L. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128. <https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, 51, 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- López-Noguero, F. (2008). *La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Universidad Pablo de Olavide.
- López-Noguero, F. (2009). *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa*. Universidad Pablo de Olavide.
- López-Noguero, F., & Cárdenas-Rodríguez, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 15-17.
- Marín, B. (2020). Pistas sobre la educación futura. *Retina*. <https://bit.ly/3euDkIX>
- Mateo, J. (2004). La investigación ex-post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador Del Conocimiento*, 5(1), 136-148.
- Muñoz Moreno, J. L., & Lluch Molins, L. (2020). Educación y COVID-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- O'Dwyer, L., & Bernauer, J. (2014). *Quantitative Research for the Qualitative Researcher*. Sage
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. (2020). Pandemic fear and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fernández Cruz, M., & López Núñez, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>

- 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. BOE núm. 67, p. 3692. <https://bit.ly/3gGi8uq>
- Resta, P., & Laferrière, T. (2015). Digital equity and intercultural education. *Education and Information Technologies*, 20(4), 743-756. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9419-z>
- Rogers, S. E. (2016). Bridging the 21st century digital divide. *TechTrends*, 60(3), 197-199. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0057-0>
- Rokenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' Belief and Use of Interactive Whiteboards for Teaching and Learning. *Educational Technology y Society*, 15(1), 381-394.
- Unesco. (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? <https://bit.ly/309yK8c>
- Unesco-IESALC. (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://bit.ly/3eMSEe2>
- Van, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5 (5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación.