



LA GESTIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL LUGAR DE LOS MEDIOS SOCIALES EN EL CAMBIO DE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN TIMES OF PANDEMIC: THE PLACE OF SOCIAL MEDIA IN CHANGING TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS

Laura Joana Papanikolopoulou Arco
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
lpapanikolopoul001@ehu.eus

Fecha recepción artículo: 10/05/2022 • Fecha aprobación artículo: 02/08/2022

RESUMEN

Debido a la emergencia sanitaria y la declaración del confinamiento, para la protección de la población del COVID-19, los centros educativos del Estado fueron obligados a continuar con la enseñanza de los educandos a distancia. En esta labor, los medios sociales fueron imprescindibles para la continuación del aprendizaje. El objetivo de este estudio es comprender las capacidades de gestión del alumnado y del profesorado desde la perspectiva del profesorado durante los meses de confinamiento. La metodología empleada se basa en la recopilación de datos mediante un cuestionario distribuido en los centros de educación secundaria de las provincias de Gipuzkoa, Bizkaia, Álava y Navarra. El cuestionario fue distribuido electrónicamente respetando el anonimato del profesorado y del centro en el que ejerce. Los resultados revelan que los medios digitales



salvaguardaron los procesos de enseñanza del alumnado durante la pandemia, pero las posibilidades que ofrecen no son suficientes para responder ante las necesidades de formación y socialización en la educación secundaria obligatoria de forma permanente.

Palabras clave: Medios sociales, Inclusión educativa, Covid-19, Profesorado, Alumnado, Gestión del conocimiento.

ABSTRACT

Due to the health emergency and the declaration of confinement, for the protection of the population from COVID-19, State educational centers were forced to continue teaching distance learners. In this work, social media were essential for the continuation of learning. The objective of this study is to understand the management skills of students and teachers from the perspective of teachers during the months of confinement. The methodology used is based on data collection through a questionnaire distributed in secondary schools in the provinces of Gipuzkoa, Bizkaia, Álava and Navarra. The questionnaire was distributed electronically, respecting the anonymity of the teaching staff and the center in which they practice. The results reveal that digital media safeguarded the teaching processes of students during the pandemic, but the possibilities they offer are not sufficient to respond to the training and socialization needs in compulsory secondary education on a permanent basis.

Keywords: Social media, Educational inclusion, Covid-19, Teachers, Students, Knowledge management.

Laura Papanikolopoulou es doctoranda en Estudios sobre el Desarrollo Sostenible en el instituto HEGOA de la UPV/EHU, Bilbao y obtuvo el máster en Filosofía, Ciencia y Valores en la UPV/EHU y en Economía Social y Solidaria de la misma universidad. Sus principales áreas de interés son la gestión de desastres, el uso de las redes sociodigitales para la organización y la gestión de situaciones críticas y aspectos de sostenibilidad.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el año académico 2019-2020 una enfermedad, debido al virus SarS se extendió rápidamente. En consecuencia, la enfermedad de la Covid19 fue declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (McKiddin y Fernando, 2020; OMS, 2020). Esta nueva situación afectó varios aspectos de la comunidad siendo la socialización uno de estos (Al Saidi et al., 2020; Biddle, 2020; Boccia et al., 2020; Fernandez y Shaw, 2020; Monahan et al., 2020). Debido a lo rápido de su expansión y su consecuencia en la salud humana esta enfermedad exigió una respuesta y gestión rápida por parte de los responsables y un cambio de organización en la funcionalidad de las entidades (Amis y Janz, 2020; Beech y Anseel, 2020; Biddle, 2020).

La OMS, las autoridades estatales y locales ordenaron a los centros educativos permanecer cerrados durante el tiempo necesario para limitar los contagios (Real Decreto, 2020; Viner et al., 2020; UNESCO News, 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020). Los Estados adoptaron medidas de diferente intensidad y ritmo para afrontar esta situación, en el caso del Estado español los centros educativos permanecieron cerrados



durante el último trimestre del año académico 2019-2020 (Al Saidi et al., 2020; Fernandez y Shaw, 2020; Legido-Quigley et al., 2020; UNESCO News, 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020). La suspensión de las clases presenciales dificultó la continuación de la educación afectando al alumnado y dificultando su evaluación por parte del profesorado (Brammer y Clark, 2020; Villafuerte, 2020). Tal suceso generó una crisis educativa, especialmente en los casos donde el cierre de los centros superó los tres meses, incrementando la necesidad de una buena gestión de la situación (Al Saidi et al., 2020; Ceresuela, 2020; Greenberg y Hibbert, 2020; Santuario, 2020).

El profesorado y alumnado se vieron afectados por el cierre de los centros, limitando la formación, comunicación y educación presencial (Brammer y Clark, 2020). No obstante, las medidas adoptadas para la gestión de la pandemia en la educación tuvieron que garantizar los derechos de los involucrados (Anderson et al., 2020; Kupferschmidt et al., 2020). Atentando directamente contra el derecho de formación, la única posibilidad de salvaguardar los procesos de enseñanza fue a través de los medios digitales y otros canales que pertenecen a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que las autoridades promovieron su uso, igual que en muchos otros sectores cuyos empleados trabajaron de forma remota (Amis y Janz, 2020; Chang y Yano, 2020; Cornok, 2020; Fernandez y Shaw, 2020; Monahan et al., 2020). La herramienta de comunicación e información seleccionada en los centros educativos fueron los medios digitales que ayudan a la gestión de situaciones críticas (Velev y Zlateva, 2015). Estas herramientas posibilitaron la toma de medidas rápidas ante la pandemia y permitieron la organización a nivel local (Fernandez y Shaw, 2020). Considerando como medios sociales todas las plataformas de comunicación en línea donde el contenido es creado por los usuarios, en este caso por el profesorado, y facilitan el intercambio de información. La interacción en los medios sociales presenta un carácter autogenerado, omnifuncional y adaptativo que permite a los usuarios intercambiar información de forma espontánea e instantánea (Chia, 2012; Fryer, 2008; Gillmor, 2010). Debido a las posibilidades que ofrecieron estas herramientas vencieron las barreras incluso de los educadores más escépticos ante la tecnología, ya que las TIC constituyeron los únicos recursos existentes para continuar el aprendizaje (Lund Dean y Forray, 2020).

Esta decisión se debe, en parte, al lugar de los medios sociales en las costumbres de la población. La mayoría de los habitantes, especialmente los más jóvenes, están habituados al uso de las TIC y tienen en su disposición los dispositivos adecuados (Brammer y Clark, 2020; Mumtaz et al., 2019). Los centros escolares utilizaron medios sociales de uso público o plataformas propias para llegar al alumnado y crear un vínculo de interacción. El alumnado de muchos centros educativos acudía a clases virtuales y mediante la plataforma propia del centro, mail u otro canal hacían llegar sus dudas y deberes al profesorado. El objetivo principal del presente estudio es precisamente comprender si la gestión de los centros mediante los medios sociales fue la adecuada.

Una educación a distancia presenta beneficios, posibilidades y ventajas frente a la educación presencial tratadas por expertos incluso antes de la llegada de esta pandemia (García - Aretio, 2017). Por lo tanto, la crisis actual promovida por la pandemia crea oportunidades que fomentan el desarrollo de la educación y la estimulación de formatos diversos de formación (Beech y Anseel, 2020; Lund Dean y Forray, 2020). Además, es una situación interesante para comprobar las posibilidades de estas herramientas y las capacidades de profesorado y alumnado en adaptarse en esta situación. Como en otros momentos históricos de similar impacto se espera que los resultados positivos en diversos sectores sean visibles y reconocidos más adelante (Lund Dean y Forray, 2020). A pesar de eso, la implantación de las TIC en el plan de respuesta ante la pandemia ha de implantarse considerando distintos aspectos (Fernandez y Shaw, 2020). Por ejemplo, acotar la brecha digital del alumnado, establecer un enfoque centrado en experiencias y no en contenidos teóricos y estimular una relación de confianza y sinceridad entre el alumnado y el profesorado son la base



para prevenir problemas de desigualdad (Amis y Janz, 2020; Buckingham, 2008). La hipótesis del presente estudio es que tras finalizar este período los medios sociales incrementarían su presencia en los centros educativos.

No obstante, la implantación de una educación a distancia y digital se realizó de forma repentina sin poder organizar adecuadamente los planes educativos en las nuevas necesidades, hasta ahora presenciales (Fernandez y Shaw, 2020). Este nuevo y repentino proceso formativo altera los procedimientos de enseñanza y no garantiza una igualdad de oportunidades para el alumnado (Amis y Janz, 2020; García-Gómez, 2018; Hodges et al., 2020; UNESCO News, 2020; Santuario, 2020). La falta de una vía de contacto entre profesorado y alumnado ajena a las TIC pone en cuestionamiento la calidad formativa y el potencial de estos medios en los procesos de formación del alumnado (Lund Dean y Forray, 2020). En este sentido, debido al repentino y radical cambio de los procesos de formación, el uso de TICs como canales únicos de contacto incrementó la vulnerabilidad y la desigualdad entre los involucrados (Amis y Janz, 2020; Brammer y Clark, 2020; Fisher y Bubola, 2020).

Profesorado, alumnado, centros educativos, madres y padres se enfrentan a una desigualdad digital debido a la falta de dispositivos tecnológicos, acceso a Internet de alta velocidad y alfabetización digital que fomentan la exclusión social, considerando como exclusión social la dificultad al acceso y participación de la totalidad del alumnado en los procesos de enseñanza (Altavista, 2020; Amis y Janz, 2020; Ceresulea, 2020; Fernández Enguita, 2020; INEGI, 2020; Morgan, 2020; Rogero-García, 2020; Toledo, 2020). Estas dificultades complican la gestión de los recursos y los procesos de educación. Además, las capacidades de cada hogar y centro educativo son diferentes y las posibilidades para gestionar las nuevas dificultades pueden variar (Fernandez y Shaw, 2020; Scheerder et al., 2019). Estas dificultades se originan a la poca prevención y organización ante un cambio tan repentino y no siempre pudieron cubrir las necesidades de una educación plenamente digital (Fernandez y Shaw, 2020; Peyravi et al., 2020). En el presente estudio se intenta comprender la manera en la que el profesorado vivió la gestión de los recursos. Los más desfavorecidos de esta situación fueron los alumnos más vulnerables, siendo los de mayor capacidad intelectual los que mejor organizaron el material y los recursos disponibles (Van Deursen y Van Dijk, 2021).

Es importante mencionar que parte del profesorado no dispone de una formación apta para impartir clases a distancia dificultando la organización de los recursos y la gestión de material educativo (Fernandez y Shaw, 2020; Santuario, 2020; Wajdi et al., 2020). La educación presencial y virtual requieren un distinto formato de materiales didácticos, por lo que los educadores tuvieron que volver a diseñar sus clases, su forma de trabajar y su sistema de evaluación incrementando el estrés laboral (Brammer y Clark, 2020; Fernandez y Shaw, 2020; Lund Dean y Forray, 2020). Mientras en la educación presencial el profesorado puede utilizar distintas vías de conocimiento, en la virtual todos los recursos tienen que estar aptos y en un mismo dispositivo. En este sentido, muchos educadores adaptaron el material didáctico que disponían a las necesidades de la situación, transformando el plan de estudios y su forma de trabajar (Baptista et al., 2020; Fernandez y Shaw, 2020). Tal necesidad incrementó la complejidad de impartir clases y la brecha entre las personas que controlaban las nuevas tecnologías y las que no, puesto que parte del profesorado no utilizaba las TIC con facilidad (Cortes et al., 2020; Pérez, 2012). De hecho, la falta de alfabetización digital imposibilitó a muchos educadores continuar con sus labores sin el apoyo de sus compañeros (Amis y Janz, 2020). Esta dificultad aumenta especialmente en asignaturas que requieren de la elaboración de experimentos, ejemplos prácticos y, en ocasiones, del acceso a un laboratorio para su entendimiento (Wajdi et al., 2020). Tales asignaturas requieren de una mayor organización por parte del centro y de los profesores para su impartición virtual. A pesar de las limitaciones en aspectos materiales, tanto el profesorado como el alumnado presentaron una capacidad de adaptación a la nueva situación y a las nuevas condiciones (Almazán et al., 2020).



Además, parte de los educadores no disponen de dispositivos o de conexión a Internet en sus hogares. Por lo tanto, la única posibilidad que tienen para continuar con sus labores es acudiendo a los centros educativos. Sin embargo, esta situación incrementa las dificultades de gestión. Las entidades que logran responder ante esta situación son las que consiguen una organización adecuada de su capital social (Amis y Janz, 2020). Respecto al acceso a Internet, el profesorado podía impartir las clases desde sus hogares o desde el centro educativo que dispusiese de conexión a Internet. Estos inconvenientes en el proceso de digitalización de la educación exigieron una mayor dedicación del profesorado incrementando su horario laboral y la desigualdad entre el propio profesorado debido la falta, en algunos casos, de una adecuada alfabetización digital (Brammer y Clark, 2020; Fagell, 2020; Fernandez y Shaw, 2020).

El alumnado afrontó problemas semejantes al profesorado. Muchos no conocían el uso de tales herramientas debido a su edad y/o inexperiencia. La falta de alfabetización digital fue habitual, especialmente en situaciones de pobreza, y el repentino cambio de herramientas de trabajo no permitió una preparación previa. Respecto a los dispositivos tecnológicos y acceso a Internet, no todo el alumnado disponía de estas posibilidades, lo que ya se había detectado como una desigualdad del alumnado en estudios previos a la pandemia (Zillien y Hargittai, 2009). Para reducir tal desigualdad, los centros educativos, las autoridades locales, estatales, y empresas privadas pusieron a disposición de aquellas personas que lo necesitaran, dispositivos y acceso a Internet gratuitos para que todas pudiesen acudir a clases. No obstante, estas facilidades no siempre llegaron a tiempo y el colapso de las líneas dificultó el acceso a línea. A esto se añade que, aunque en los hogares tuviesen medios, no siempre disponían de las condiciones necesarias o deseadas, por ejemplo, el teletrabajo de muchos padres y madres, y la tele-formación de todos los miembros de la familia hacía que no todos tuvieran suficientes espacios dedicados a estos menesteres.

Aparte de las dificultades prácticas a las se enfrentaron el profesorado y el alumnado, existen otros problemas que complican los procesos de formación (Lizarazo y Andi6n, 2013). La falta de clases presenciales incrementó la desigualdad entre los involucrados, disminuyendo así las capacidades de inclusi6n social del alumnado, especialmente en los casos donde se presentan necesidades especiales de aprendizaje y socializaci6n (Helsper y Smahel, 2020; Hueso, 2020; Garc3a-Pe6alvo y Seoane-Pardo, 2015; Morgan, 2020).

Dentro de las aulas el alumnado aprende a convivir y socializar, mientras que durante el confinamiento se sustituy6 la interacci6n presencial humana por el contacto 6nicamente digital (Lund Dean y Forray, 2020). La p6rdida del contacto humano, de actividad f3sica, la propia docencia online, las emociones negativas de un entorno no cambiante junto con la falta de una rutina, alteraron el estado psicol6gico, la actitud, la calidad de sue6o, el peso y el rendimiento del alumnado (Morgan, 2020; Rodr3guez-Rey et al., 2020; Rundle et al., 2020; Orgil3s et al., 2020). Debido a esas razones los estudiantes se ven altamente afectados por la situaci6n y su impacto en su progreso acad3mico (Brammer y Clark, 2020). Adem6s, las clases a distancia y online requer3an un mayor esfuerzo que conduc3a al agotamiento psicol6gico (Brammer y Clark, 2020; Fernandez y Shaw, 2020). El alumnado necesitaba prestar una mayor atenci6n y esforzarse m6s para ser comprendidos por sus compa6eros y profesores (Mendiola, 2020). A ello se unen las desigualdades que presenta el alumnado entre los que tienen control de la tecnolog3a y se sienten c6modos en un ambiente virtual y los que tienen dificultades con el uso de los dispositivos tecnol6gicos. Por lo tanto, en una crisis al nivel de la pandemia vivida sin quitar valor de las dificultades pr6cticas igual lo m6s importante sea la inteligencia y estabilidad emocional de alumnado y profesorado (Fernandez y Shaw, 2020). Frente a estos aspectos emocionales incrementa la necesidad de una buena gesti6n por parte del profesorado que tiene que motivar al alumnado a participar en los procesos de ense6anza (Fernandez y Shaw, 2020).



Dicho esto, en el presente artículo se intenta comprender los aspectos de organización y gestión por parte del profesorado y alumnado para adaptarse a la nueva situación. En concreto, se estudia el uso exclusivo de los medios sociales para la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma del País Vasco y Comunidad Foral de Navarra durante el confinamiento desde la perspectiva del profesorado. Considerando como medios sociales todas las plataformas de comunicación en línea donde el contenido es creado por los usuarios, en este caso por el profesorado, y facilitan el intercambio de información.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es entender la opinión del profesorado, de la escuela secundaria obligatoria, sobre la capacidad de organización propia y del alumnado en los procesos de enseñanza utilizando como único canal de contacto los medios digitales. La duración del confinamiento es una prueba clara de las posibilidades y limitaciones que presentan estos medios en los procesos de enseñanza del alumnado. Para ello se estudia la experiencia durante el cierre de los centros educativos desde la óptica de la inclusión educativa realizando una revisión bibliográfica que será acompañada por el respaldo de cuestionarios realizados al profesorado.

El cuestionario se realizó durante el año escolar 2020-2021. Los participantes eran el profesorado de la educación secundaria obligatoria de todos los cursos. El cuestionario se realizó de forma anónima cumpliendo con todas las disposiciones de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales. Las respuestas fueron introducidas por los participantes en Google Forms, protegiendo el anonimato de los participantes. La participación en la encuesta era de carácter voluntario, la autora contactó con todos los centros educativos mediante correo electrónico y el departamento de administración del centro hizo llegar el cuestionario al profesorado, que pudo rellenar hasta que finalizase el plazo temporal establecido (45 días). En concreto, se contactó con los 332 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco presentes en *ikasgunea.euskadi.eus* y los 105 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Foral de Navarra presentes en *educacion.navarra.es*. No obstante en el análisis de los resultados no se realiza una distinción entre públicos, privados y concertados debido a que no se observó discrepancia en las respuestas del profesorado de los distintos centros en el caso de los territorios estudiados. De estos centros se recibió respuesta de aceptación de 150 centros del País Vasco y 63 centros de Navarra que por su parte facilitaron la encuesta al profesorado.

Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario completado por un total de 159 sujetos que ejercen en la Comunidad Foral de Navarra y en la Comunidad Autónoma del País Vasco en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria (23.1% de Guipúzcoa, 43.6% de Bizkaia, 8.3% de Álava y 25% de Navarra). Todos los participantes ejercieron durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 en la educación secundaria obligatoria. La selección de los participantes se realizó por muestreo no probabilístico por conveniencia de los centros que se mostraron dispuestos a participar.

Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario completado por educadores de la Educación Secundaria Obligatoria. El cuestionario consta de 25 preguntas, todas de respuesta obligatoria, que son divididas en tres bloques. El primer bloque contiene preguntas de información general (género, provincia, edad). El segundo bloque contiene preguntas relacionadas con la disponibilidad de recursos (dispositivos y material didáctico adecuado). El tercer bloque está formado por preguntas centradas en aspectos relacionados con el impacto del confinamiento en el profesorado, y en el rendimiento académico y la socialización del alumnado, según el profesorado. Todas las preguntas son de carácter cerrado para poder obtener datos precisos y para facilitar a los participantes el cumplimiento de la encuesta, puesto que las



preguntas abiertas requieren de más tiempo para su respuesta. No obstante, para salvaguardar la calidad del estudio y dar la posibilidad al profesorado de concretar alguna respuesta o añadir algo relevante, la batería de preguntas está acompañada de un apartado de observaciones.

Para el análisis de los datos se han tomado en cuenta las respuestas de las preguntas cerradas y las aportaciones del profesorado en el apartado observaciones. En el apartado de observaciones el profesorado pudo añadir información de interés, experiencias relevantes durante la teleeducación y concretar sus respuestas en las preguntas anteriores. La presentación de la información extraída se realiza en formato de tablas. Se presentan tres tablas que incluyen todo lo introducido en la encuesta. En la primera tabla se presentan los datos que muestran los aspectos que afectaron y alteraron la labor del profesorado. En la segunda tabla se incluyen los datos que reflejan las principales posibilidades y dificultades del alumnado para adaptarse en la educación a distancia. En la tercera tabla se presentan las sensaciones del profesorado sobre las posibilidades de estas herramientas en el sistema educativo obligatorio.

3. RESULTADOS

La adaptación forzada a un espacio educativo alojado en la red presentó numerosos retos tanto para el alumnado como para el profesorado. La interrupción de las clases (en un principio tan sólo durante 15 días, aunque acabó alargándose hasta el final del trimestre) significó el aceleramiento de la transformación digital que hasta entonces se iba instalando con diversas velocidades. Por ello, de un día a otro la educación se tornó virtual, sin estar preparada para ello, requiriendo de una organización apta, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. En concreto, los resultados de la encuesta revelan los intentos de organización y gestión de los recursos disponibles por parte del alumnado y del profesorado para la continuación del aprendizaje. La realidad de todos los estudiantes no es la misma y el uso exclusivo de los medios digitales para la formación fomentó la desigualdad incrementando la brecha educativa entre el alumnado.

A continuación se presentan los principales resultados de la encuesta en formatos de Tablas para la mejor visualización de estos. Seguido se incluye el análisis de estos resultados y otros datos extraídos del apartado de las observaciones.

En la primera Tabla se incluyen los resultados relacionados con el profesorado.

Tabla 1. Aspectos que influyeron en la gestión de la situación por parte del profesorado

Cuestión	Porcentaje
Uso de los medios sociales	96.8%
Material adecuado	53.2%
Actividades y labores de tutor	58.1%
Aumento de estrés	80.3%
Aumento de trabajo	98.1%
Coordinación entre compañeros	84.1%
Comunicación fluida entre compañeros	67.3%

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados extraídos de la encuesta.



Durante el cierre de la educación presencial los centros educativos intentaron encontrar alternativas para continuar con los procesos de enseñanza. En este intento, el 96.8% del profesorado utilizó los medios sociales para continuar con la docencia, siendo estos el único canal que posibilitaba la gestión rápida y apta de la situación. En este aspecto, los medios sociales fueron utilizados para la impartición de clases y la gestión de las tutorías. Un 58,1% señala que fue posible continuar con sus tareas de tutor sin mayor dificultad, pero que estas requirieron de más horas de atención. En concreto, en un intento de compensar la falta de presencialidad de las clases muchos profesores incrementaron las veces de interacción con los alumnos. Un 39,5% confiesa que interactuaba más de cinco veces, un 15.3% cinco veces, el 10.2% cuatro veces mientras que el 21.7% tres veces por semana.

El uso exclusivo de medios digitales para continuar con la formación requiere del acompañamiento de recursos didácticos aptos. La rápida gestión de la pandemia y la repentina transformación de las clases, de presenciales a virtuales, requirieron una adaptación del material utilizado a las nuevas necesidades. El 52.9% del profesorado afirma que el material que utilizan en sus clases habitualmente no es adecuado para las clases virtuales. En este sentido, muchos centros educativos proporcionó al profesorado el material adecuado, mientras que en otros casos esa adaptación fue responsabilidad del profesorado. En este aspecto, el 53.2% estuvo conforme del material proporcionaron para ejercer su labor docente, mientras que casi la otra mitad (46.8%) no lo estuvo. En concreto, la pregunta formulada concreta si los centros educativos proporcionaron a los educadores el material adecuado. El profesorado al contestar la pregunta *¿Se te fue proporcionado material didáctico adecuado para realizar las clases a distancia?* hace referencia a la facilitación de materiales adecuados para poder realizar clases a distancia mediante los medios sociales.

La falta de presencialidad, el aumento de contacto con el alumnado, rediseñar el plan educativo y adaptar el material didáctico incrementan la necesidad de organización y coordinación del profesorado. El profesorado tiene que afrontar una nueva realidad a la que no está habituado. Este cambio requiere de mayor coordinación entre el profesorado ya que es necesario mantener una línea común de enseñanza, y que sus clases y tutorías virtuales no coincidan. En este aspecto, el 84.1% afirma que fue posible coordinarse con sus compañeros, mientras que el 67.3% está satisfecho de la fluidez de comunicación con ellos.

No obstante, estas nuevas necesidades, en plena crisis, aumentaron las horas de trabajo del profesorado que conllevó a un aumento del estrés. El 98.1% del profesorado comenta que sus horas dedicadas en preparación de clases, corrección de deberes, impartición de clases, coordinación con sus compañeros, etc., aumentaron las horas dedicadas en sus labores. Además, debido a la situación y las nuevas necesidades de su puesto de trabajo, no sólo prácticas sino también en función de apoyo emocional a sus estudiantes, aumentaron el estrés. El 80.3% del profesorado confirma que sufrió un aumento de estrés que le afectó en su vida cotidiana. En concreto, la pregunta formulada precisó que fue más estresante para el profesorado realizar su trabajo de forma remota. El profesorado al contestar la pregunta *¿Pudiste percibir si el grado de estrés era mayor a causa de trabajar con un nuevo sistema?* aseguró que el repentino cambio dificultó la realización de sus labores docentes.

A continuación, se presenta la segunda Tabla que incluye las posibilidades de gestión y organización del alumnado. Estos aspectos condicionan el rendimiento del alumnado e incrementan la desigualdad entre los estudiantes.



Tabla 2. Aspectos que influyeron en la gestión de la situación por parte del alumnado

Cuestión	Porcentaje
Asistir en clase virtual y entregar los deberes	76.4%
Falta de Internet de alta velocidad	87.4%
Material Adecuado	53.2%
Disposición de herramientas digitales	23.6%
Disposición de sitio adecuado en los hogares	16.5%
Compromiso organizacional	56.4%
Aumento de estrés	67.9%

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados extraídos de la encuesta.

El repentino cambio en los procesos de formación afectó a los estudiantes que tuvieron que adaptarse rápidamente al nuevo sistema. Debido a la independencia que ofrecía y requería el nuevo sistema formativo los estudiantes tuvieron que mostrar una mayor autonomía y capacidad de organización. En este reto, el profesorado afirma que el 76.4% del alumnado acudía a clase y entregaba los deberes. Esto muestra una capacidad de responsabilidad y organización por parte de los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta que las clases dejaron de ser obligatorias. En este aspecto, el profesorado indica que el 56.4% del alumnado mostró una apta capacidad de organización, teniendo en cuenta la situación y su edad.

El mérito organizacional de los estudiantes aumenta teniendo en cuenta las dificultades afrontadas. El profesorado ante la falta de recursos tenía la posibilidad de acudir en el centro educativo para ejercer sus labores. Ahí disponía de un sitio adecuado y de acceso a Internet. No obstante, los estudiantes no tenían esta posibilidad. Debido a la situación, en muchas ocasiones, los hogares estaban llenos con mucha gente, los padres teletrabajando y los más pequeños tele-estudiando. Esta realidad complicaba la disposición de un lugar solitario, tranquilo y adecuado dentro del hogar para estudiar y acudir a clase. Además, la alta conexión en Internet en los distintos hogares saturó el sistema que ofrecía una conexión más lenta, dificultando el acceso a clase y la entrega de los deberes. En concreto, según el profesorado, únicamente el 16.5% del alumnado disponía de un lugar adecuado, mientras que el 87.4% del alumnado carecía de un Internet de alta velocidad.

Aparte de las posibilidades de lugar y de conexión, las clases virtuales requieren de un material adecuado y de dispositivos aptos. En este caso, los centros escolares y los profesores facilitaron a sus alumnos lo necesario, aunque no disponían del tiempo de explicarles su funcionamiento con la paciencia y el tiempo que requería. Por lo tanto, incluso el 53.2% del alumnado que disponía del material adecuado y el 23.6% tenía las herramientas digitales necesarias no era siempre capaz de hacer uso adecuado de esto y gestionar los recursos correctamente.

Toda esta situación de inseguridad, aislamiento y confusión incrementó el estrés del alumnado. De repente, los estudiantes se vieron en la necesidad de ser más independientes y de organizar sus recursos. Esta situación aumentó el estrés y la responsabilidad de los estudiantes. El 67.9% de los profesores indican que percibió un aumento considerado del estrés y aislamiento de sus alumnos.



4. CONCLUSIONES

La inesperada situación debido al Covid-19 afectó varios aspectos de la vida. Muchos sectores suspendieron su funcionamiento para limitar el contacto humano. No obstante, el sector educativo no puede pararse, especialmente la educación obligatoria. En este contexto, los centros educativos intentaron organizarse con la mayor rapidez posible, convirtiendo los medios sociales en la principal herramienta de contacto entre el profesorado y el alumnado.

Los centros educativos intentaron proporcionar todo lo necesario a profesorado y alumnado, pero no fue fácil gestionar la situación. Los medios sociales fueron las únicas vías de contacto entre los involucrados en los procesos de enseñanza ofreciendo una imagen clara de sus posibilidades. Los educadores reconocen el valor de estas herramientas ya que sin estas no sería posible continuar con su labor. No obstante, esta experiencia posibilitó la comprensión de las limitaciones de estos medios y la necesidad de una educación presencial.

El profesorado tuvo que gestionar y adaptar los recursos disponibles a las nuevas necesidades y organizarse con sus compañeros. En la mayoría de los casos el profesorado consiguió organizarse de forma adecuada, teniendo en cuenta la complejidad de la situación. El material fue adaptado a las nuevas necesidades, las clases se impartieron y las tutorías se desarrollaban con frecuencia. No obstante, adecuar el material y la impartición de las clases según las posibilidades de los medios sociales tuvo un impacto en la salud del profesorado. La gestión y organización de los recursos incrementó las horas laborales y el estrés.

Para el alumnado la organización de los recursos fue aún difícil. Los resultados de la encuesta muestran una mayor capacidad de adaptación del profesorado en comparación con el alumnado. Esto se debe a que el profesorado tenía más facilidades a su disposición. Mientras los profesores podían acudir a los centros educativos para realizar su trabajo, los estudiantes no podían salir de casa y tenían que organizarse con los recursos del hogar. Además, de manera inesperada se les exigió una mayor independencia y responsabilidad que no todas eran capaces de mostrar. Toda esta situación aumentó el estrés vivido, ya que en ningún momento pudieron salir de casa y desahogarse.

En general, tanto el profesorado como el alumnado mostraron una actitud positiva al organizarse ante la nueva situación. La falta de material adecuado, la mala conexión a Internet, la escasez de dispositivos adecuados, fueron solo unos pocos de los problemas y limitaciones a las que se afrontaron. Estas barreras digitales aumentan la desigualdad entre el alumnado dificultando los procesos de educación y de organización. No obstante, este periodo temporal fue interesante para entender las capacidades de organización del profesorado y alumnado. En este aspecto, el alumnado mostró capacidades de adaptación y organización a las nuevas necesidades.

Sin embargo, los recursos disponibles no están suficientemente desarrollados como para reducir las clases presenciales en un futuro corto. Tanto el alumnado como el profesorado tuvieron dificultades de conexión y de adaptación del material. En este sentido, los medios sociales en la educación son herramientas de apoyo. El profesorado puede utilizar los medios sociales para enriquecer las clases y alcanzar una alfabetización digital para el alumnado.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almazán, Z., Loeza, A. y López, V. (2020). Aprender e Innovar en la pandemia. *Revista El Mundo De La Educación*, 17, 54-58.
- Altavista, C. (2020). La Pandemia que desnudó en toda su dimensión la desigualdad educativa. *Periódico El Día*. <https://www.eldia.com/nota/2020-4-26-2-11-3-la-pandemia-que-desnudo-en-toda-su-dimension-la-desigualdad-educativa-la-ciudad>
- Al Saidi, A., Nur, F., Al-Mandhari, A., El Rabbat, M., Haffeez, A, y Abubakar, A. (2020). Decisive leadership is a necessity in the COVID-19 response. *Lancet*. 396(10247), 295-298. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31493-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31493-8)
- Amis, J. M. y Janz, B. D. (2020). Leading change in response to COVID-19. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 272-278. <https://doi.org/10.1177/0021886320936703>
- Anderson, R.M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D. y Hollingsworth, T.D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *Lancet*. 395, 931-934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
- Beech, N. y Anseel, F. (2020). COVID-19 and its impact on management research and education: Threats, opportunities and a manifesto. *British Journal of Management*, 31(3), 447. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12421>
- Biddle, C. J. (2020). Epidemics and pandemics as high consequence events: Expanding leadership challenges and responsibilities in business continuity during the COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of business continuity & emergency planning*, 14(1), 6-16.
- Boccia, S., Ricciarde, W. y Ioannidis J.P.A. (2020). What other countries can learn from Italy during the COVID-19 pandemic. *JAMA Intern Med*. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1447>
- Brammer, S., y Clark, T. (2020). COVID-19 and management education: Reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British journal of Management*, 31(3), 453. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425>
- Ceresulea, M. (2020). Perder el año escolar, expertos responden. *Periódico La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/perder-el-ano-escolar-4-expertos-responden/OB6PAPUKCZB35IF62KVRCVDU44/>
- Chang, G. C. y Yano, S. (2022, febrero). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. World Educ. Blog. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Chia, A. (2012). Welcome to me-mart: The politics of user-generated content in personal blogs. *American Behavioral Scientist*, 56(4), 421-438.
- Cornock, M. (2020). *Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic*. Matt Cornock Online Learning <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavirus-covid-19-pandemic/>
- Fagell, P. L. (2020). Career Confidential: Teacher wonders how to help students during coronavirus shutdown. *Phi Delta Kappan*, 101(8), 67-68. <https://doi.org/10.1177/0031721720923799>
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Cuaderno de Campo. <https://bit.ly/2VT3kzU>
- Fernandez, A. A. y Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>



- Fisher, M. y Bubola, E. (2020, May 15). As coronavirus deepens inequality, inequality worsens its spread. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/03/15/world/europe/coronavirus-inequality.html>
- Fryer, J. W. y Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications, 53-75.
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Greenberg, D. y Hibbert, P. (2020). From the editors—Covid-19: Learning to hope and hoping to learn. *Academy of Management Learning & Education*, 19(2), 123-130. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0247>
- Gillmor, D. (2017). *Mediactive*. Dan Gillmor.
- Hale, T., Angrist, N. y Kira, B. (2020). Variation in government responses to COVID-19. *Blavatnik School of Government working paper*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, (21). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Kirby, T. (2020). Evidence mounts on the disproportionate effect of COVID-19 on ethnic minorities. *The Lancet Respiratory Medicine*. [https://www.thelancet.com/journals/lanres/article/PIIS2213-2600\(20\)30228-9/fulltext#articleInformation](https://www.thelancet.com/journals/lanres/article/PIIS2213-2600(20)30228-9/fulltext#articleInformation)
- Klinkenberg, D. y Hollingsworth, T.D., (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic?. *Lancet*. 395, 931-934. <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.367.6482.1061>
- Lund Dean, K. y Forray, J. M. (2020). A silver linings playbook, Covid. *Journal of Management Education*, 44(4), 399-405. <https://doi.org/10.1177/1052562920931901>
- Monahan, C., Macdonald, J., Lytle, A., Apriceno, M. y Levy, S. R. (2020). COVID-19 and Ageism: How Positive and Negative Responses Impact Older Adults and Society. *American Psychologist*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000699>
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. OMS. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Peyravi, M., Marzaleh, M. A., Shamspour, N. y Soltani, A. (2020). Public education and electronic awareness of the new Coronavirus (COVID-19): Experiences from Iran. *Disaster medicine and public health preparedness*, 14(3), 5-6. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.94>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Santuario, A. A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. *Educación y pandemia: una visión académica*, 75-82.



- Seoane-Pardo, A. M. y García-Peñalvo, F. J. (2014). Pedagogical Patterns and Online Teaching. En F. J. GarcíaPeñalvo y A. M. Seoane Pardo (Eds.), *Online Tutor 2.0: Methodologies and Case Studies for Successful Learning* (pp. 298-316). Hershey, PA: IGI Global. doi:<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5832-5.ch015>
- Toledo, P. A. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3) 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- UNESCO News. (2020). *1.37 billion students now home as Covid-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning continuity*. Paris: UNESCO.
- Velev, D. y Zlateva, P. (2012). Use of social media in natural disaster management. *Intl. Proc. of Economic Development and Research*, 39, 41-45.
- Wajdi, M. B. N., Kuswandi, I., Al Faruq, U., Zulhijra, Z., Khairudin, K. y Khoiriyah, K. (2020). Education Policy Overcome Coronavirus, A Study of Indonesians. *EDUTECH: Journal of Education And Technology*, 3(2), 96-106.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>

