



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

COVID-19, MULTIVERSO DE DISCIPLINAS. UNA MIRADA DESDE LA SALUD, LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

**BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ, RAQUEL VINADER-SEGURA
Y NURIA NAVARRO-SIERRA (COORDINACIÓN)**

Dykinson, S.L.

**COVID-19, MULTIVERSO DE DISCIPLINAS.
UNA MIRADA DESDE LA SALUD,
LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

COVID-19, MULTIVERSO DE DISCIPLINAS.
UNA MIRADA DESDE LA SALUD,
LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Coordinadoras

Belén Puebla-Martínez

Raquel Vinader Segura

Nuria Navarro Sierra

Dykinson, S.L.

2022

COVID-19, MULTIVERSO DE DISCIPLINAS. UNA MIRADA DESDE LA SALUD,
LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Diseño de cubierta: Nuria Navarro Sierra y Belén Puebla Martínez

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 40 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1122-074-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

PRÓLOGO	13
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ RAQUEL VINADER SEGURA NURIA NAVARRO SIERRA	

SECCION I

NUEVOS ESCENARIOS EN EL ÁMBITO SANITARIO

CAPÍTULO 1. EFFECT OF THE COVID 19-RELATED STRESSORS ON UNIVERSITY STUDENTS' MENTAL HEALTH: A REPORT OF 4 CASES.....	19
GLADYS WILMA RIVERA FLORES VÍCTOR ALFONSO RIVERA FLORES WENDY NATHALIE NEYRA MENDOZA	
CAPÍTULO 2. ¿CUÁLES HAN SIDO LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA PANDEMIA SARS-COV-2? REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL	37
IVÁN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 3. ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN MADRES DE FAMILIA EN DIFERENTES CONDICIONES DURANTE EL CONFINAMIENTO.....	54
PATRICIA BALCAZAR NAVA VERONICA CORTES ORTEGA ROSELIA ANASTACIO ANTONIO MARIA FERNANDA ARZATE ZAVALA	
CAPÍTULO 4. EL VALOR DEL ESPACIO Y LA FELICIDAD EN LA EDUCACIÓN ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA	68
ENRIQUE MENA GARCÍA	
CAPÍTULO 5. OPTIMIZACIÓN DE . PLANIFICACIÓN INTEGRADA DE INTERVENCIONES EN QUIRÓFANOS Y CAMAS POSTOPERATORIAS MEDIANTE MODELOS DE PROGRAMACIÓN LINEAL ENTERA	89
ÁFRICA NIETO MEDINA VÍCTOR FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO	
CAPÍTULO 6. IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA INCIDENCIA DE FRACTURAS VERTEBRALES OSTEOPORÓTICAS DETECTADAS EN URGENCIAS HOSPITALARIAS.....	115
ANTONIO JESÚS LÁINEZ RAMOS-BOSSINI	

CAPÍTULO 7. SIDA Y COVID: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL
CONTEXTO LATINOAMERICANO 133

ISRAEL BARRUTIA BARRETO
JUAN JOSE DANIELLI ROCCA
FELIX ALBERTO CAYCHO VALENCIA
HECTOR MIGUEL MANRIQUEZ ZAPATA

SECCIÓN II
RETOS EDUCATIVOS DURANTE LA PANDEMIA

CAPÍTULO 8. ENSEÑANZA PRESENCIAL FRENTE A LA VIRTUAL
EN TIEMPOS DE COVID-19: VENTAJAS Y DESVENTAJAS 161

MARÍA TERESA COSTADO DIOS
JOSÉ CARLOS PIÑERO CHARLO

CAPÍTULO 9. EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DE UNA
REALIDAD EDUCATIVA HÍBRIDA..... 179

MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 10. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: EL EJE DE LA
EDUCACIÓN MULTIMODAL..... 195

AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN
MARÍA SALOMÉ MAGAÑA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 11. IMPACTO DE LA DIGITALIZACIÓN FORZADA
EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA
Y LAS CONSECUENCIAS POST COVID19 212

TEODOR MELLEN VINAGRE
JOAN BALTÀ PELEGRI
JAVIER BUSTOS DÍAZ
RUBEN NICOLAS-SANS

CAPÍTULO 12. CONDICIONES FÍSICAS DEL LUGAR DE
ESTUDIO EN UN CONTEXTO VIRTUALIZADO..... 235

SERGIO ZEPEDA
ALBA NÚÑEZ

CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS ADAPTADAS A LA
SEMIPRESENCIALIDAD POR COVID-19 EN POSTGRADO 255

MARGA VIVES

CAPÍTULO 14. ¿AFECTA MÁS EL ESTRÉS ACADÉMICO DERIVADO DE LA SITUACIÓN COVID A LOS ALUMNOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS O PRIVADAS?	274
ISRAEL VILLARRASA-SAPIÑA	
ADRIÀ MARCO-AHULLÓ	
JOSEP CAMPOS-RIUS	
GONZALO MONFORT-TORRES	
CAPÍTULO 15. APRENDIENDO EN EL TIEMPO DE LA COVID19: FACTORES MOTIVACIONALES DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO EN PELIGRO DE EXCLUSIÓN EN CONTEXTO MULTICULTURAL (PROYECTO)	297
CATALINA CHENG-LIN	
MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ	
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 16. ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA EN LA INGENIERÍA DE LOS MATERIALES	314
PETR URBAN	
CAPÍTULO 17. APRENDIZAJE PRESENCIAL DE LA ASIGNATURA “INTRODUCCIÓN A LA LENGUA DE SEÑAS ESPAÑOLA” POR ALUMNOS CONFINADOS POR COVID-19	333
ALBA AYUSO LANCHARES	
CAPÍTULO 18. LEXICOGRAFÍA DIGITAL Y ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN INGLÉS: UNA EXPERIENCIA B-LEARNING EN LOS TIEMPOS DE COVID-19	350
BEATRIZ CHAVES YUSTE	
MANUEL MÁRQUEZ CRUZ	
CAPÍTULO 19. FACTORES QUE MOTIVAN LA INVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOTE COMO L3. ESTUDIO DE CASO EN CONTEXTO UNIVERSITARIO POST-COVID19 CENTRADO EN LA NOCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE “IDENTIDAD”	368
CATALINA CHENG-LIN	
NORA MARGARITA BASURTO SANTOS	
MANUEL ESCABIAS MACHUCA	
CAPÍTULO 20. LOS DESAFÍOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LINEA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19. CASO MEXICALI, BAJA CALIFORNIA	399
LETICIA HIRALES SALAS	
FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA	
CAPÍTULO 21. INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA FP EN UN CONTEXTO DE EXCEPCIONALIDAD	416
JULIÁN ROA GONZÁLEZ	
MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ	
JORGE NIETO ORTIZ	

CAPÍTULO 22. PERSPECTIVA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO PRODUCIDO POR LA COVID-19	438
--	-----

RAÚL JIMÉNEZ BORAITA
DANIEL ARRISCADO ALSINA
JOSEP M.ª DALMAU TORRES

CAPÍTULO 23. ESCUELA Y CORONAVIRUS: UNA CONVIVENCIA COMPLEJA. PERCEPCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL CONFINAMIENTO.....	461
---	-----

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN
JOHANA MUÑOZ-LÓPEZ
MARIE-NOËLLE LÁZARO
SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA

CAPÍTULO 24. LA ENSEÑANZA EN UN CONTEXTO PANDÉMICO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE COVID-19.....	478
---	-----

PAULA LOPES
BRUNO CARRIÇO REIS
CARLOS PEDRO DIAS

CAPÍTULO 25. LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE ANTES Y DESPUÉS DE LACOID-19.....	503
---	-----

Mª ISABEL ALBUIXECH PERALES
Mª DE EL PUIG ANDRÉS-SEBASTIÁ
Mª ISABEL DÍAZ GARCÍA

CAPÍTULO 26. PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA DE COMUNICACIÓN ANTE LA PANDEMIA.....	531
---	-----

DAHIANA JOSEFINA VÁSQUEZ SANTIAGO
SARA CORTÉS GÓMEZ
RUT MARTÍNEZ BORDA

SECCIÓN III. DESAFÍOS EN LOS MODELOS DE COMUNICACIÓN ENTORNO AL VIRUS

CAPÍTULO 27. ABORDAJES AMBIENTALES EN EL CUBRIMIENTO PERIODÍSTICO SOBRE COVID 19 EN LA PRENSA DIGITAL COLOMBIANA	553
--	-----

ELIANA DEL ROSARIO HERRERA-HUERFANO
MARÍA ISABEL NOREÑA WISWELL
LAURA MELINA MARTÍNEZ PÁEZ

CAPÍTULO 28. RELACIONES AFECTIVAS Y/O SEXUALES EN LA SOCIEDAD COVID: USOS Y MOTIVACIONES DE LAS APLICACIONES CITAS DURANTE EL CONFINAMIENTO	580
RAFAEL VENTURA OLATZ LARREA	
CAPÍTULO 29. LA VOZ DE LAS ONGD ESPAÑOLAS ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA	596
JAIR ESQUIAQUI BUELVAS ANTONIO LUIS MORENO SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 30. EL USO DE MEDIOS AUDIOVISUALES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19.....	617
TERESA LÓPEZ MENDOZA JOYCE CUENCA PÉREZ	
CAPÍTULO 31. VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	637
ANDREIA GARCIA MAFALDA EIRÓ-GOMES	
CAPÍTULO 32. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA COVID-19. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN DIALNET (2020-2021) .	664
RAQUEL VINADER-SEGURA BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ	
CAPÍTULO 33. GLOBAL CAPABILITIES FRAMEWORK. PERFIL PROFESIONAL, HABILIDADES Y TALENTO DIRCOM. UNA VISIÓN A FUTURO	681
MARIOLA CONDE CASADO ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ	
SECCIÓN IV. OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 34. TESTAMENTO DIGITAL Y EVOLUCIÓN HISTÓRICO-JURÍDICA DE LAS VOLUNTADES DIGITALES	701
ELISA MUÑOZ CATALÁN	
CAPÍTULO 35. EL PAPEL DE LOS PRINCIPALES ORGANISMOS INTERNACIONALES DE LAS NACIONES UNIDAS ANTE EL COVID 19	719
ROCÍO CALDERÓN GARCÍA JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES MARTHA VERGARA FREGOSO	
CAPÍTULO 36. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA CRISIS SANITARIA DE LAS MIPYMES EN LA CIUDAD DE CUENCA	739
DANIELA ESTEFANÍA BARROS CORONEL	

CAPÍTULO 37. EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA ESTRATEGIA DE POSICIONAMIENTO DE THOUGHT LEADERSHIP GENERADO POR EMPRESAS DE CONSULTORÍA EN TWITTER: EL CASO DE DELOITTE INSIGHTS	767
MARÍA MARTÍN CIRUJANO	
CAPÍTULO 38. ÉTICA DEL CUIDADO. NA PROPUESTA EDUCATIVA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID 19	797
GUADALUPE IBARRA ROSALES	
CAPÍTULO 39. IMPACTO DE LA COVID- 19 EN VICTIMAS Y SUPERVIVIENTES DE TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL.....	814
ITZIAR GANDARIAS GOIKOETXEA	
NEREA LAYNA ALLUE	
MIGUEL ÁNGEL NAVARRO LASHAYAS	

CONVIVIENDO CON LA PANDEMIA DE LA COVID-19. DESAFÍOS EN LA SALUD, LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Covid-19, pandemia, distancia de seguridad, mascarillas, test serológicos, autotest de antígenos, vacunas, vacunas de refuerzo, teletrabajo, videoconferencias... todas estas palabras y muchas otras forman parte de nuestro vocabulario cotidiano desde hace dos años. No hay un día en que, una conversación con familiares, amigos, compañeros de trabajo, o vecinos, no derive en el tema de la pandemia que ha impregnado nuestras vidas desde marzo de 2020. Se ha convertido, sin lugar a duda, en un hecho histórico que ha marcado un antes y un después en la historia reciente de la humanidad.

Con los años recordaremos este crisol de emociones enfrentadas y la situación que nos ha tocado vivir, y es que para bien o para mal, la Covid-19 se ha establecido en nuestras vidas convirtiéndose en parte de la nueva normalidad a la que se hacía referencia hace más de un año como aquel momento en que el SARS-CoV2 quedaría en el pasado. Si bien esto parece cada vez menos probable según indica la propia Organización Mundial de la Salud. Cuando se escriben estas líneas, en febrero de 2022, la OMS indica que “la oportunidad de acabar con la pandemia en 2022 puede perderse” especialmente por la falsa idea de que todo está terminando al ver las cifras de vacunación y los contagios leves que los vacunados están experimentando. Por esto mismo, hoy se habla del virus como un elemento más con el que debemos aprender a convivir. Tanto es así, que también se ha empezado a discutir sobre la posibilidad de retirar las mascarillas en las aulas para normalizar el contagio, empezando por los más pequeños.

Atrás quedaron el confinamiento, el asomarse a la ventana para aplaudir a los sanitarios cada día al ritmo de *Resistiré* o los horarios restringidos

para salir a pasear. Y todo esto es gracias a los avances de la ciencia, con sus diferentes vacunas o las pruebas serológicas. Pero también a las nuevas variantes (como Ómicron, más contagiosa, pero con menor riesgo de hospitalización), y a la población concienciada, que después de tanto tiempo sigue actuando con precaución y usando las mascarillas en los espacios recomendados.

Sin embargo, y aunque las cosas estén cambiando, queremos seguir dedicándole un espacio a la investigación científica sobre los modos de actuar en torno al virus, a cómo ha cambiado la vida desde el punto de vista de la salud, la educación y la comunicación. Y en esta ocasión lo hacemos desde la perspectiva que ofrece el tiempo y con la posibilidad de analizar casos de estudio a *posteriori*. Para ello hemos dividido el libro en cuatro bloques:

La primera sección titulada “Nuevos escenarios en el ámbito sanitario” da muestra de los avances que se han experimentado en el sector sanitario con motivo de la Covid-19. Si bien la enfermedad, así como su carga hospitalaria, nos sigue preocupando, gran parte de este bloque nos habla de la salud mental y los efectos secundarios que ha dejado el virus, no sólo en aquellos que se han contagiado, si no en el total de la población. Y no se trata únicamente por las secuelas de haber vivido confinados durante algunos meses, sino por una pandemia que nos ha obligado, por casi dos años, a vivir en una situación que demanda estar constantemente en alerta.

En el segundo bloque, “Retos educativos durante la pandemia”, se recorren varios de los aspectos para los que el virus ha supuesto un desafío en las aulas. Se hace un repaso a la educación híbrida, que desde el inicio fue el principal reto al que han tenido que enfrentarse alumnos y profesores en todos los niveles educativos. Un modelo, en el que los alumnos se turnan para asistir a las clases de manera presencial y *online*, y los profesores hacen ese esfuerzo por llegar a ambos grupos adaptando los contenidos y su modo de trabajar. También se presta atención a estudio de casos concretos que presentan experiencias metodológicas adaptadas a la nueva normalidad que nos ha dejado el virus desde diferentes materias, como la lengua de signos o el aprendizaje de idiomas.

La tercera sección, titulada “Desafíos en los modelos de Comunicación en torno al virus”, recoge aquellas investigaciones en las que se analiza cómo la Covid-19 ha modificado el modo de comunicarnos. El lenguaje y los intereses detrás de la comunicación han cambiado en entornos personales, como en aplicaciones de citas románticas, y laborales. También se analizan casos concretos con relación a cómo hemos recibido la información sobre el virus desde medios de comunicación o el mundo académico.

Por último, hay una cuarta sección, “Otras líneas de investigación”, que presenta un compendio de trabajos que abordan los efectos de la pandemia desde diferentes campos de estudio: derecho, economía, publicidad u otros aspectos sociales.

En definitiva, una recopilación de investigaciones que recorren lo más característico de la nueva normalidad desde el punto de vista de la salud, la comunicación, la educación y otras disciplinas.

Para ir cerrando, queremos agradecer un año más la labor de todo el personal de servicios que, todavía hoy, sigue viviendo la pandemia en primera línea. No se trata únicamente de sanitarios, que son los primeros en los que pensamos (por razones obvias), sino también a todos aquellos que durante los peores momentos de la pandemia han seguido trabajando para que los demás pudiéramos continuar con nuestras vidas en una situación inconcebible durante meses. Una serie de personas que nunca imaginaron que se convertirían en personal indispensable, y que tendrían que enfrentarse al virus a cara descubierta por la falta de material de protección. Estos seres invisibles, a diferencia de los sanitarios que recibían los aplausos a diario, merecen el reconocimiento que no se les dio en su momento. Y desde aquí nuestra ovación.

Y aunque sí que tuvieron los aplausos, no podemos dejar de mencionar al personal sanitario: médicos, enfermeros, auxiliares de enfermería, celadores, etc. Gracias a la labor de todos ellos muchos de nosotros podemos, un año más, seguir escribiendo o leyendo sobre este virus.

El sector sanitario hace frente a cada nueva ola de este virus a pesar del agotamiento y el desgaste que conllevan estos dos años. Y es que el virus sigue aquí, aunque los demás, los que no vivimos la pandemia de

primera mano, tengamos la sensación de que ya está terminando. Parece que muchos de nosotros ya nos hemos olvidado de las cifras diarias, del confinamiento, de los sanitarios y del trabajo que realizan.

Porque, además de enfrentarse al virus, tienen que enfrentarse a situaciones en las que tratan a pacientes que no están convencidos de la necesidad de ciertos tratamientos o que han leído o escuchado disparates que toman por verdaderos sobre la Covid-19, y que no respetan el esfuerzo del sector sanitario. Un sector que, cuando reclama colaboración ciudadana en la lucha por sus derechos, se encuentra solo ante las instituciones y no encuentra ningún apoyo cuando.

También queremos dedicarles este libro a los docentes y a los discentes por la vocación de los primeros y el esfuerzo y la capacidad de adaptación que han demostrado los segundos. Una educación a base de ensayo y error (que también los ha habido), que se ha podido sacar adelante durante la pandemia gracias a todos. Será interesante, eso sí, comprobar en unos años las secuelas de esta educación improvisada y de la que sin duda hemos aprendido mucho y de la cual nos quedaremos con algunas de sus formas de trabajo.

Ya, por último, debemos agradecer también su labor a los medios de comunicación han ejercido un papel fundamental con y para la sociedad. Desde el periodismo, la publicidad, la comunicación institucional y empresarial, hasta aquellos que se dedican al entretenimiento (algo muy necesario durante esta pandemia), todos ellos han colaborado en que esta situación sea más llevadera y estemos informados. En muchos casos los medios de comunicación han actuado de manera pedagógica frente a la pandemia, aunque también es verdad que ha sido una época en la que la desinformación, por parte de algunos medios y organizaciones, ha crecido exponencialmente. Aunque no es solo culpa de los *mass media*, las personas de a pie también han contribuido a la expansión de estos bulos.

A los que no hay que agradecer nada es a todos aquellos negacionistas del virus, a los antivacunas tanto desconocidos como *celebrities* que, desde su anonimato, o no, han extendido mentiras sobre los avances científicos y el propio personal sanitario, o simplemente han dado voz

a comportamiento egoístas e inapropiados. Entre ellos destacan algunos famosos como Miguel Bosé, Paz Padilla o, más internacionales como Novak Djokovic y todo el espectáculo que se genera en torno a ellos y las ideas o actitudes que comparten y que la prensa convierte en noticia. Y es que estos, aunque no son muchos, sí que hacen mucho ruido, al contrario que el resto de nosotros, que silenciosamente acudimos a la cita para ponernos la vacuna, usamos mascarillas y respetamos la distancia de seguridad.

Quizás todavía nos falta, como sociedad, pensar de un modo más globalizado. Porque, si bien nos estamos preocupando por lo más inmediato y, quizás también, más próximo, nos estamos olvidando de la lucha contra un virus debe ser global. De nada sirve que en el primer mundo todos estemos vacunados y consigamos tener el virus bajo control, si no ayudamos a que estas vacunas lleguen a países más desfavorecidos. Y, aunque esto se vaya un poco del tema, quizás podamos empezar a colaborar con estos países de manera más continuada y no solo por el virus.

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
RAQUEL VINADER SEGURA
NURIA NAVARRO SIERRA

SECCION I

NUEVOS ESCENARIOS
EN EL ÁMBITO SANITARIO

EFFECT OF THE COVID 19-RELATED STRESSORS ON UNIVERSITY STUDENTS' MENTAL HEALTH: A REPORT OF 4 CASES

GLADYS WILMA RIVERA FLORES
Universidad Católica de Santa María

VÍCTOR ALFONSO RIVERA FLORES
Universidad Católica de Santa María

WENDY NATHALIE NEYRA MENDOZA
Universidad Católica de Santa María

1. INTRODUCTION

The Covid 19 pandemic was declared by the World Health Organization as a public health emergency of international concern in January 2020, which not only caused a health crisis but also an economic crisis due to the closure of institutions and enterprises of all sectors and productive areas due to the strict home confinement imposed in many countries, which meant job losses that affect the household income.

The pandemic has also brought about changes in our lifestyles. Mothers and fathers helping their children with online classes and at the same time doing remote work, all confined to the same house. Besides, university students move from in person-learning to online education and accessed to their online courses through a personal computer.

For students, it was a new challenge, because they suddenly became online learners that required self-regulatory learning skills, self-motivation, self-organization skills, effective time-management skills, technical skills, a good study environment from the perspective of the home spaces, among other skills to succeed in their studies at the university. This meant a revolutionary change in the education system, and educational community had to adapt rapidly.

In Perú, since March 2020 with the sudden COVID 19 outbreak, the Ministry of Education, as the authoritative governing entity ruled that all private and public institutions in charge of providing educational service, suspend all in person-activities since March 11th, 2020 (Peruvian Government, 2020). It is necessary to point out that this study was carried out during the months of November and December 2020, period in which university students were confined at their houses and accessed to online classes from home.

University students' mental health was negatively affected by stressors caused by the pandemic. "COVID 19-related stressor" is a stressful event of the students' life caused by the pandemic. According to Halliburton et al. (2021) the most common COVID-related stressors included loss of routine, lack of social contact, and work/finances worries. College students expressed frustrations regarding technology, classwork, research, family, social, emotional, behavioral, and financial aspects of life (Hagedorn et al., 2021). Cao et al. (2020) indicated that economic effects, and effects on daily life, as well as delays in academic activities, were positively associated with anxiety symptoms. However, social support was negatively correlated with the level of anxiety.

We describe specific COVID-related stressors below:

1.1. HEALTH STRESSORS

College students faced individual level risks such as infection with COVID-19, close relationship level risks such as infection suspicion of family members (Li et al. 2021). They felt fear of themselves or others in their social network contracting the virus (Tasso et al. 2021). Fear of COVID-19 infection predicted indicators of negative mental health such as depression, anxiety, and stress (Galanza et al. 2021).

1.2. FINANCIAL STRESSORS

Social distancing, self-isolation and travel restrictions have lead to a reduced workforce across all economic sectors and caused many jobs to be lost. Schools have closed down, and the need for commodities and

manufactured products has decreased. In contrast, the need for medical supplies has significantly increased (Nicola et al., 2020).

In fact, the current pandemic crisis has caused financial stress in families, to a greater or lesser degree, and caused feelings of fear and demotivation as consequences of the general lockdown. These effects are positively associated with the perception of their level of well-being (Rodrigues et al. 2021).

Besides, work/financial problems were one of the major sources of college students' stress (Halliburton et al. 2021). According to Fu et al. (2021) college students who reported low economic status were more likely to have anxiety symptoms than those who reported higher economic status. During the COVID-19 pandemic, many companies and factories have postponed their operation, which inevitably affected the economic income of some families. Under such circumstances, it is hard for students to maintain mental wellbeing.

1.3. TECHNOLOGICAL STRESSORS

Student technological barriers to online learning during the COVID-19 pandemic pertain to lack of devices or limited access due to gadget sharing; unreliable, slow, or no internet access, lack of technical skills and issues with the online learning platform (Baticulon et al. 2021).

According to Cleofas & Rocha (2021) students from poorer households, who do not own laptops and desktop computers, and those with limited internet connection exhibited higher levels of disease-related COVID-19 anxiety. On the other side, Fruehwirth et al. (2021), argued that accessing education technology had no significant association with anxiety and depression symptoms.

1.4. FAMILY RELATED STRESSORS

COVID 19 pandemic has caused unpredictable impacts that can pose a threat to the wellbeing of the families (Gayatri & Irawaty, 2021). A study (Sharma & Borah, 2020) reported an increase of domestic violence during pandemic. Parental relationship is significantly associated

with depression. Students with poor parental relationships were susceptible to depression (Chen et al. 2013).

2. OBJECTIVES

2.1. UNDERSTAND THE COVID 19-RELATED STRESSORS EFFECTS ON THE STUDENTS' MENTAL HEALTH

- Comprehend the impact of the COVID stressor on the four students' emotional state.
- Decipher the impact of the COVID stressor on the four students' sleep and eating patterns.
- Describe the impact of the COVID stressor on the four students' academic performance.

2.2. EXPLORE THE COPING STRATEGIES USED BY STUDENTS

- Identify the four students' preference for activities they practice at home to relieve their negative emotions.
- Recognize the sources of emotional support for the students.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

The report of the four cases is part of a big research that aimed to explore the impact of the COVID 19-related stressors on students' mental health. Out of the 37 university students who were interviewed in the initial research, 11 students reported COVID 19-related stressors that besides social isolation and online learning-related stressors affected their well-being. Those stressors were: the death of a relative due to COVID 19 infection, financial deficits, technological problems or strong family crisis. The rest of the students (26) reported only being affected by social isolation and online learning-related stressors.

Of the 11 students, we identified four cases that were different from the common because they were problematic cases due to severe COVID 19-related stressors. Consequently, those severe stressors generated students' severe emotional trauma evidenced by changes in the tone of voice registered in the recorded interviews and according to the participants' narratives.

The four participants were two women of 19 and 21 years of age, at first and second year of university studies, who reported severe problems with the internet service and the death of a relative from COVID 19, and two men of 18 and 24 years of age, at first and second year of university studies, who mentioned financial deficits and family conflicts during the pandemic.

Based on the stories of each participant and using the narrative analysis, it was explored how the stressful events of COVID 19 affected their emotional state, sleep, appetite and academic performance, as well as their coping strategies.

3.2. INSTRUMENTS

The data was collected through a semi-structured interview that consisted of 15 questions referring to four topics: the stressful event, the negative emotions experienced, its consequences and coping strategies. The aim of the semi-structured interview was to understand the covid 19-related stressors effects on the students' mental health and explore the coping strategies used by the students to face those stressors.

The participants were asked for verbal informed consent prior to the interview conducted by the zoom platform. Then they were asked about their gender, age, occupation, year of college and major at the university.

Regarding to the COVID 19 stressors, they were asked about important events, such as the death of a relative, loss of their own job or that of their parents, excessive academic work or others that had happened to them during the pandemic. Regarding to the negative emotions, participants were asked about the predominant emotion they have experienced during the pandemic, how it evolved over time, which thoughts

came to their mind while experiencing those emotions, and the causes and consequences. To understand the impacts of those emotions, participants were asked about any change that has occurred in diet, sleep, and academic performance, leaving them the possibility of mentioning other repercussions. Regarding to the coping mechanisms, participants were asked how they coped with negative emotions, as well as what leisure and recreation activities they carried out what types of support they have received.

4. RESULTS

Participants provided valuable information that evidence the negative impact of COVID 19-related stressors on their mental health; as well as their effort to face them. According to the experiences shared by the participants, COVID stressors generate negative emotions such as fear, depression, anxiety, stress that negatively affected their sleep, appetite, or academic performance. They also shared their coping strategies to cope with those stressors.

4.1. DATA ANALYSIS

The data collected was qualitatively analyzed. Using the open coded procedure, we identified five categories while we were analyzing each participant's account of the events that has happened during the pandemic. These categories are the following: negative emotions, sleep problems, eating problems, academic difficulties, and coping strategies.

4.1.1. Case 1: Marcia felt great sorrow for her father's death by COVID 19

Negative emotions

Marcia (21 years old, female, a sophomore student at the university) felt deep sadness for the death of her father due to COVID 19 "It has been a strong blow for me because I lost my father". In addition, she was afraid of losing another relative. "My mother also got sick with

lupus, and I felt fear of losing her. I felt very sad because I didn't want to lose her like my father".

She also felt overwhelmed "I had to pay attention to the classes, to the store, to take care of myself to avoid COVID 19 contagion". Marcia noticed changes in her mood "I was alone at the store for two months because my mother got sick, and at the same time, I had exams at the university. It was very difficult for me because I had to open the store, to study, to do final assignments. Everything came together. I got angry. At every request, I answered in a rude manner".

Sleep and eating problems

Marcia had problems with her eating and sleeping habits "due to stress and anxiety I gained more weight, I ate a lot, but they were not healthy meals; also, at night I could not sleep, I woke up four or five times per night".

Academic difficulties

After the death of her father due to COVID 19 and due to her mother's illness, Marcia took over the family business. Unfortunately, she felt stressed, and consequently she got poor performance at the university "since I was studying and working, I didn't have time to submit all my classwork and because of that, my grades dropped". Additionally, she had technological difficulties "Internet connection appears slow; besides, I share the laptop with my sister" and sometimes, she had to ask the teachers for emotional and academic support "I told a teacher a little about my father's death, I also talked to the teachers when I needed more time for completing homework and tasks".

Coping strategies

Marcia dealt with these emotions by doing relaxation activities "Sunday was the day for rest. On Sundays, the family spent time together; sometimes, my mother and my brother-in-law cooked grilled meat, it is delicious!" talking and motivating herself "I think, what am I doing? I want to not to do it. I should change my mind. Then, I started to change

a little”. She also felt emotional support from her family, they gave her words of encouragement for hard times “my sister told me: We know that it is hard to manage the family business and your studies at the same time, but I know that you can, you only need to calm down and everything is going to be well, I am with you, you can tell me anything” and either did her peers “My classmates understand me, they gave me more time for completing group assignments. Specially, my friend Carmencita, she helped me a lot, she frequently asked me how I felt and gave me words of encouragement”.

4.1.2. Case 2: Andrés family’s income fell, and he was afraid of losing his opportunities to study

Negative emotions

Andrés (18 years old, male, a freshman student at the university) lost his job during the pandemic and so did his parents. Those unfortunate events generated serious economic deficits that negatively affect their capability to satisfy their basic needs “there was no food to eat due to our economic problems” and emotional consequences “I was working in a place for children with disabilities, but I lost my job, because due to the pandemic, that institution closed and besides I was a person under the age of 18, so I was forbidden to go out during pandemic”.

This loss meant for Andrés an intense concern about the continuity of his studies “my father had an agreement to work with a company, but due to the pandemic, the contract he already had was cancelled. I felt stressed and thought, how am I going to pay for my studies?, where could I continue working?” which triggered other negative emotions such as uncertainty “I did not know if what is coming in the future would be positive or if I would be in the same bad situation” and also sadness “before the pandemic I was in the spirit of improving myself with my job, but when I lost it, that was like a shock, everything became negative”. At the family level, conflicts arose between the parents “why didn’t you save money! my mother said to my father”. Besides, Andrés claimed economic support for his studies “I do not have, I need, so what can I do?, I said to my parents”. Those situations deepen his pain.

Sleep and eating problems

Andrés's worries caused him sleep problems "I couldn't sleep due to the desperation of not knowing what to do with the family financial deficits. I didn't have internet and I thought, what can I do? Where can I go? besides, some teachers did not understand my problems. It worsened my situation and I couldn't sleep". At the same time, he also had alterations with his appetite "I felt some uncertainty about the future, especially concerned about our financial condition in the future and I ate more to fill the void".

Academic difficulties

Andrés decided to go to his aunt's house because there, he could have internet for his online classes. However, their cousins also used the network at the same time. It was a stressful situation because all claimed for network for their online classes and sometimes Andrés felt fear about having problems with internet connection "I was afraid of losing network stability, especially, when I had to submit my assignments" and concern about the future "my cousins' didn't like to borrow me access to internet at their house, their frequent complaints caused me great concern about how much time they would stand that situation".

Coping strategies

Andrés managed his negative emotions by seeking help from important people in his life "one of my teachers spoke to us about resilience and how healthy it is to accept our conditions of existence and the human capacity to rapidly adapt to varying conditions". He also had emotional support from his basketball coach "he called me to give me some words of encouragement. You should continue and never give up, he said". Andrés's parents received financial support from their brothers and sisters "as time passed, everything got for the good due to the financial help of my relatives" and consequently, harmony reappeared in their hearts "we had to adapt to each other, and with good manners we maintained a healthy coexistence".

4.1.3. Case 3: Luisa has severe problems with the internet connection that negatively affect her satisfaction and performance regarding online classes

Luisa (19 years old, female, a freshman student at the university) had expectations of success in her first year at the university, but she didn't imagine the problems she had to face due to technological deficits. During the pandemic, classes were not face-to-face, they were online. Therefore, she was required to have laptop or personal computer and internet connection; however, she didn't fulfil those requirements "I have difficulties with internet connection. At home, we are three people studying at the same time because we all have online classes in the morning, and we must share internet connection, that's why the internet gets a little bit slow, which causes me some problems because my internet screen keeps freezing and I cannot listen the instructions or explanations of the teacher, so I do not understand the lesson. Moreover, I must share the computer with my little sister and because of that I missed some classes".

Academic difficulties

Those technological problems had negative consequences on her academic achievement "Due to the slow internet speed, I couldn't submit some assignments on time, and besides I couldn't take the exam on time; consequently, a sudden drop in my grades meant a failed subject".

Negative emotions

She felt sad and frustrated due to the technological problems she had to face "I felt sad because I submitted my assignments late" "The slow internet speed frustrates me!".

Sleep and eating problems

Those negative emotions affect her sleep "I stay up late at night and didn't get sleepy because of the pressure to complete homework, which was especially difficult for me due to the slow internet speed". She didn't report eating problems.

Coping strategies

Luisa has faced these negative emotions by doing relaxation activities “I love singing, dancing, practicing sports and watching movies with my family”, she also talks with family and friends to relieve stress and get support “my best friend studies psychology at another university and we talk about how we are facing online classes challenges and we encourage each other to continue doing well in our online classes. My mother also gives me emotional support when I feel sad”. She tries to be busy at home in activities that take her mind off her worries “I try to distract my mind by doing crafts or helping my niece with her preschool homework, she is a well-behaved girl, and it is nice to be next to her”.

Moreover, she feels emotional support from her teachers, which has helped her to face the technological problems “some teachers encourage us to give our best effort in each activity, they are tolerant and understand our problems with internet connection; therefore, they give us extra time, for example, some teachers give two days to complete an assignment, but they allow three days for students with internet connection problems. I feel that they raise our spirits and give us support”.

4.1.4. Case 4: Rafael has family conflicts that have increased due to the social confinement imposed as a preventive measure against COVID 19

During pandemic universities closed, so students were required to study at home. Being at home has different meanings for students. For those who do not have good family relationships, in time of confinement, conflicts may increase. This situation happened to Rafael (24 years old, male, a sophomore student at the university) who lives with his parents and sisters “before the pandemic, there were already family conflicts, but now, that we are 24 * 7 they are more frequent”.

Negative emotions

The frequent family conflicts negatively affect Rafael’s emotional well-being “At the beginning I felt anger because of the constant arguments, then sadness because we never reached a solution, we only got to look for the guilty, they blame me for everything, and they think I’m the

guilty one. Then, I got frustrated because I felt like there is nothing I can do about it”.

The negative emotions have consequences on Rafael’s mental health, he felt guilt regarding the family conflicts and negatively evaluated himself “they blame me, I am the guilty one, then, I am responsible, and I have to find solutions. I want that everything comes to be as a common agreement but since it is not like that, I feel useless”.

Sleep and eating problems

Those negative thoughts (mentioned above) negatively affect his sleep “I can’t sleep because I spend time thinking what I could have done, what I shouldn’t have done. Then, time is running out on that, and I sleep very late”. He didn’t report changes in his appetite.

Academic difficulties

Rafael’s academic achievement was one of the most important challenges he had to face during pandemic considering that his family conflicts may negatively influence his academic performance. Contrary to what we expected, he had passing grades in all subjects.

Coping strategies

Rafael copes with his negative emotions by doing relaxation activities “I usually watch television and occasionally visit my friends”, seeking support from friends “we talked about our feelings, our duties at the university and sometimes we played free online games to have fun”. In addition, Rafael has sought help from his teachers “I have received advice from a teacher about my family conflicts, which has helped me to understand some situations. I can say that in my hard times, talking to this teacher about my problems was a relief”.

5. DISCUSSION

The Covid 19 pandemic poses a global threat to humanity, it causes dramatic changes that affected human life. The threat perception

generates positive and negative emotions that need to be regulated; otherwise, the actions and reactions after the emotions could be negative.

The emotions affect our physical and mental health. For example, the threat perception related to the pandemic caused fear. That emotion could be positive if it has a protective role, but it is negative if the emotion is experienced at an extreme or at high intensity, then, it creates mental health problems.

The negative emotions damage our mental health. During the pandemic, there were some stressors that produced negative emotions. If the emotions are not regulated, they catch us, consequently we could lose our sense of awareness. While the emotions invade us, our capacity to reason diminish. That's why we need to have support strategies to keep our awareness and to decrease the intensity of our emotions.

If the negative emotions are regulated, we will reduce the impact of those negative emotions. Then, we could avoid sleep and eating problems. In contrast, if we do not manage our emotions or we do not have strategies to relieve those negative emotions, it could have consequences in our physical and mental health evidenced by sleep and eating problems or/and mental health problems exacerbated maybe by negative thoughts.

Since the emotions have impacts on our physical and mental health, emotion management skill become as crucial as the coping strategies. Therefore, universities should give emotional education to students to help them to develop emotion regulation skills. As we observed, in our four cases, all suffered negative emotions but none of them told us about any strategies to regulate them. For example, none of them told us about breathing exercises, mindfulness, meditation, etc.

However, our four cases told us about coping strategies, which were effective, but not at all. For example, Marcia (case 1) felt that she could not overcome the grief for her father's death, who died only four months before the interview, so her interview was filled with sorrow and grief, which was also exacerbated by concerns about her mother's health, the fear of contagion with COVID 19 and the job and studies

responsibilities. All these stressors generated negative emotions that could not be relieved at all with the coping strategies.

That is maybe because, according to Mohammadi et al. (2021) the families of COVID-19 deceased victims are affected by various psychological crises which have exposed them to a deep sense of loss and emotional shock. Therefore, there is an urgent need for a cultural context which recognizes and supports all the various aspects of the mental health of these families. Then, we believe that universities should give psychological treatment to those students under grief for someone's death during pandemic.

In the second case, Andrés had financial deficits due to the pandemic. In that case, the coping strategies didn't solve financial deficits. Therefore, it is also needed an economic support from the universities, that besides paying attention to the emotional problems of those students who have financial deficits, they should provide them emotional support, psychological treatment, preventive medical and psychological care which involve economic support, for example giving medicine free of cost, if the university has a medical center.

In the third case, Luisa had poor internet connection that negatively affect her academic performance regarding online classes. According to Harun et al. (2021) students highlighted that internet coverage and connectivity was the main issue in online teaching and learning and although many households have access to the internet, some students reported that their internet connections were poor. Therefore, universities should pay attention to students with technological difficulties and give them internet facilities, devices and gadgets for online classes.

In our country, peruvian universities took the decision to open universities on March 2022 to those students who voluntarily want to attend to face-to-face classes and the rest of students would continue their online education at home. While they are taking decisions about the most appropriate procedures to implement the educational service for the next semester, attention should be paid to students with technological difficulties, they maybe should be considered as a priority group

for face-to-face classes, then universities would be responsible to make all environmental accommodations to avoid the virus transmission.

According to Fruehwirth et al. (2021) the difficulties associated with distance learning and the social isolation engendered by the pandemic contributed most substantially to the observed increases in anxiety and depression symptoms. For that reason, it is important that universities create the most favorable environment for the new normality that involves a combination of remote learning and face-to-face classes.

The four case was a student (Rafael) who expressed his deep sense of sadness due to family conflicts that increased during pandemic. In fact, the pandemic has caused unpredictable and uncertain impacts that can pose a threat to the wellbeing of the families (Gayatri & Irawaty, 2021). Layoffs, loss of income, extended domestic stays, and exposure to habits due to stay-at-home orders are driving up the incidence of domestic violence (Sharma & Borah, 2020).

A study (Gayatri & Irawaty, 2021) shows that it is that essential to have good and healthy communication and to find positive activities to do together among family members which can build a sense of togetherness, trust, cohesion, and happiness. A healthy relationship, communication, faith-based practices, a positive mindset, and building social support are adaptive coping to respond to the crisis and adversity together. Therefore, families should build its cohesion to strengthen all family members psychological well-being.

Finally, the students are in age of socialization, exploration, making friends, having fun. Therefore, universities should give them opportunities to have relaxation activities, artistic activities, sport and physical activities, among others, and all in correspondence to the pandemic demands of virtuality.

6. CONCLUSIONS

The narratives of the four participants show the effect of COVID 19-related stressors on the students' mental health. There are four stressors: death of a relative due to COVID 19 infection, financial difficulties,

severe problem with internet service and strong family conflicts that have generated sadness, this emotion is common in the four participants. Students with grief for a relative's death and financial deficits reported more negative emotions compared to the cases of severe internet problems and family conflicts.

The COVID 19 pandemic involved many losses that meant hard times that can negatively affect us, but in its complexity and difficulty we can also find an opportunity to develop ourselves. Pandemic has offer us a time to think about our life, we are supposed to take advantage of this time to raise ourselves with optimism, resilience and hope.

Precisely, resilience is the one needed for our four cases, because those cases were under difficult and hard situations, but resilience skills can let people with severe problems, accept and adapt to those situations. They could not maybe change the unfortunate events, but they can change their attitudes about those events. That change could also consist of acceptance, and effort to find solutions. It doesn't mean that everything is in our hands. We all need support. For students, universities should give enough support.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the university students that participated in this study for sharing their personal experiences.

8. REFERENCES

- Baticulon, R.E., Sy, J.J., Alberto, N.R.I., Baron, M.B.C., Mabulay, R.E.C., Rizada, L.G.T., Tiu, C.J., Clarion, C.A. & Reyes, J.C.B. (2021). Barriers to Online Learning in the Time of COVID-19: A National Survey of Medical Students in the Philippines. *Medical Science Educator*, 31, 615–626. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

- Chen, L., Wang, L., Qiu, X.H., Yang, X.X., Qiao, Z.X., Yang, Y.J., & Liang, Y. (2013). Depression among Chinese University Students: Prevalence and Socio-Demographic Correlates. *PLoS ONE*. 2013 Nov 6;8(11): 10.1371/annotation/e6648eb3-37d6-44d7-8052-979af14fa921. <https://doi.org/10.1371/annotation/e6648eb3-37d6-44d7-8052-979af14fa921>
- Cleofas, J.V., & Rocha, I.C.N. (2021). Demographic, gadget and internet profiles as determinants of disease and consequence related COVID-19 anxiety among Filipino college students. *Educ Inf Technol* 26, 6771–6786. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10529-9>
- Fruehwirth, J.C., Biswas, S., & Perreira, K.M. (2021). The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. *PLoS ONE*, 16(3):e0247999. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999>
- Fu, W., Yan, S., Zong, Q., Anderson-Luxford, D., Song, X., Lv, Z., & Lv, C. (2021). Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China. *Journal of Affective Disorders*, 280(PA), 7–10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.032>
- Galanza, M.A.M.C., Aruta, J.J.B.R., Mateo, N.J., Resurreccion, R.R. & Bernardo, A.B.I. (2021). Mental health of Filipino university students during the COVID-19 pandemic: the distinct associations of fear of COVID-19 and financial difficulties. *Educational and Developmental Psychologist*, <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1999168>
- Gayatri, M. & Irawaty, D.K. (2021). Family Resilience during COVID-19 Pandemic: A Literature Review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/10664807211023875>
- Hagedorn, R. L., Wattick, R. A., & Olfert, M. D. (2021). “My Entire World Stopped”: College Students’ Psychosocial and Academic Frustrations during the COVID-19 Pandemic. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0>
- Halliburton, A.E.; Hill, M.B.; Dawson, B.L.; Hightower, J.M., & Rueden, H. (2021). Increased Stress, Declining Mental Health: Emerging Adults’ Experiences in College During COVID-19. *Emerging Adulthood, Covid-19 Special Issue*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/21676968211025348>
- Harun, Z., Hamzah, F.M., Mansor, S., Mahmud, A.S., Hashim, H., Sultan, M.T.H, Mohamed, N.M.Z.N., Ibrahim, M.D., Hasini, H., Saad, M.R. & Ismail, A.R. (2021). COVID-19 Effects on Students’ Teaching and Learning Perspectives in Malaysian Varsities. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29 (4), 2729 – 2748. DOI: <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.34>

- Li, X., Fu, P., Fan, C., Zhu, M., & Li, M. (2021). COVID-19 stress and mental health of students in locked-down colleges. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 771. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020771>
- Mohammadi, F., Oshvandi, K., Shamsaei, F., Cheraghi, F., Khodaveisi, M. & Bijani, M. (2021) The mental health crises of the families of COVID-19 victims: a qualitative study. *BMC Family Practice* 22, Article 94. <https://doi.org/10.1186/s12875-021-01442-8>
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78(April), 185–193. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Peruvian Government (2020). Supreme Decree N° 008-2020-SA that declares a Health Emergency at the national level for a period of ninety (90) calendar days and dictates prevention and control measures for COVID 19. *El Peruano*, the Peruvian Official Newspaper, 6–7. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2>
- Rodrigues, M., Silva, R., & Franco, M. (2021) COVID-19: Financial Stress and Well-Being in Families. *Journal of Family Issues*, 0(0) 1–22. <https://doi.org/10.1177/0192513X211057009>
- Sharma, A., & Borah, S.B. (2020). Covid-19 and Domestic Violence: an Indirect Path to Social and Economic Crisis. *J Fam Viol.* <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00188-8>
- Tasso, A.F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1):9–15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>

¿CUÁLES HAN SIDO LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA PANDEMIA SARS-COV-2? REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL

IVÁN SYROYID SYROYID
Universidad de Castilla-La Mancha
Servicio de Salud de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 fue causa de confinamientos y restricciones de la vida social, tanto en España como a nivel global (Manchein et al., 2020, Suso-Ribera y Martín-Brufau, 2020). Numerosos estudios previos han analizado distintos efectos sociales de la pandemia (Bhattacharjee y Acharya, 2020). Se ha observado que la pandemia ha producido un aumento de la ansiedad y de trastornos mentales en la población (Wu et al., 2021) y se ha estudiado el impacto que han tenido las nuevas tecnologías en nuestra forma de interaccionar y afrontar la pandemia (Ting et al., 2020). Sin embargo, no se ha podido encontrar estudios previos que indiquen cuál ha sido el tipo de impacto social específico que más ha afectado a cada grupo de la población. El presente estudio se diseñó para profundizar el conocimiento actual sobre el efecto de la pandemia en la sociedad española.

1.1. HIPÓTESIS

Se establecen tres hipótesis:

- Hipótesis 1: El mayor efecto social de la pandemia se ha producido en la población anciana.
- Hipótesis 2: El principal efecto social de la pandemia ha sido su impacto psicológico negativo.

- Hipótesis nula: La pandemia ha afectado en igual medida a todos los grupos de la población.

2. OBJETIVOS

Se han propuesto tres objetivos.

1. Analizar la intensidad del impacto social que tuvo la pandemia en función de sexo, edad, nacionalidad, clase social, convalecencia (tanto del entrevistado como de su círculo social) y tamaño del municipio.
2. Determinar qué tipo de impacto social ha sido de mayor intensidad en cada grupo de edad.
3. Determinar en qué grupo de la población ha tenido mayor efecto cada subtipo de impacto social, así como estimar la intensidad de dicho efecto.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado un estudio analítico, a partir de la fusión de datos de tres estudios transversales ($n = 15249$) realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2021) en los meses de abril a julio del año 2021. Los microdatos de la fusión de los Barómetros del CIS se encuentran públicamente disponibles en la página web del CIS.

Como variable dependiente, se ha tomado P9 “Grado en que la pandemia le afecta en su vida social”. Se trata de una variable cuantitativa ordinal, con cinco categorías: “Me está afectando mucho”, “Me está afectando bastante”, “Regular”, “Me está afectando algo”, “No me está afectando nada o casi nada”. Esta variable se ha reconvertido a variable de cuatro categorías, debido a la muy baja tasa de respuestas en la opción “Regular”, que no se había leído según las instrucciones del cuestionario y se han reubicado a la categoría “Me está afectando algo”.

Como variables independientes se han tomado: “tamaño del municipio”, “sexo”, “edad”, “nacionalidad”, “clase social”, “infección por coronavirus del entrevistado”, “evolución del entrevistado”, “infección por coronavirus de convivientes”, “evolución de convivientes”,

“infección entre familiares no convivientes”, “infección de amigos”, “infección de conocidos”, “fallecimientos por coronavirus de familiares no convivientes”, “fallecimientos de amigos”, “fallecimientos de conocidos”.

Se ha realizado una regresión de Poisson para determinar si existe asociación estadísticamente significativa de las variables independientes con la variable dependiente. A continuación, se realizaron varias regresiones multinomiales logísticas: la primera para determinar qué características de la población se relacionan con el grado de impacto social; la segunda para determinar qué tipo de afectación social ha sido la más importante en cada grupo de edad; y las demás para estimar qué características de la población se relacionan con cada tipo de impacto social. Las asociaciones fueron estimadas en términos de odds ratios (ORs).

Las variables con asociación estadísticamente significativa y mayor OR se usaron para determinar los grupos más afectados en cada caso: (i) sociedad en general, (ii) en cada grupo de edad, (iii) los grupos más afectados por cada tipo de impacto social. El análisis estadístico fue realizado con *SPSS 28.0* licencia académica proporcionada por la UCLM.

4. RESULTADOS

La muestra a partir de la que se realizó este estudio es una muestra estratificada realizada por el CIS, de los meses abril a julio del año 2021. Las características de la muestra del estudio se pueden observar en la Tabla 1.

TABLA 1. Características de la muestra del estudio.

Tamaño muestral total	n = 15 249	
Variable	Media	Desviación estándar
Edad	50,8	16,8
Variable	Porcentaje	
Grado de afectación social por la pandemia del coronavirus (mucho/ bastante/ regular/ algo/ nada o casi nada)	28,1% / 37% / 9% / 17,5% / 16,3%	
Tipo de impacto social percibido por el coronavirus (trabajo y economía personal/ pérdida de trabajo/ cambios en la vida cotidiana/ aislamiento y confinamiento/ miedo al contagio suyo y de otras personas/ restricciones y libertad de movimiento/ estado anímico negativo (ansiedad, tristeza, ...) / distanciamiento con los seres queridos / cambios de rutina en clases)	14,4% / 3,3% / 13,1% / 11,0% / 9,5% / 26,2% / 12,5% / 27,3% / 2,6%	
Sexo (Hombres/Mujeres)	48,9% / 51,1%	
Nacionalidad (española /española y otra)	97,4% / 2,6%	
Clase social (media-alta/nuevas clases medias/ viejas clases medias/obreros cualificados/ obreros no cualificados)	6,2% / 51,6% / 15,2% / 9,3% / 8,5%	
Tamaño del municipio (>1 000 000/ 400 001 – 1 000 000/ 100 001 – 400 000/ 50 001 – 100 000/ 10 001 – 50 000 / 2 001 – 10 000/ ≤2000)	10,2% / 8,0% / 23,2% / 12,7% / 26,5% / 14,0% / 5,4%	
COVID en entrevistado (No consulto y/o no se realizó prueba/Sí/No)	78,4% / 7,4% / 14,1%	
Evolución del entrevistado (No consulto y/o no se realizó prueba y/o prueba negativa/ Leve en domicilio/Importante en domicilio/ Ingreso en el hospital/Ningún síntoma)	92,6% / 4,8% / 1,1% / 0,8% / 0,7%	
COVID en conviviente (No consulto y/o no se realizó prueba/Sí/No)	89,7% / 3,0% / 7,2%	
Evolución de conviviente (No consulto y/o no se realizó prueba y/o prueba negativa/ Leve en domicilio/Importante en domicilio/ Ingreso en el hospital/Ningún síntoma)	97% / 2,0% / 3% / ,4% / ,3%	
Conocidos fallecidos (Ningún conocido afectado/Sí/No)	17,2% / 30,2% / 52,3%	
Amigos fallecidos (Ningún amigo afectado/Sí/No)	42,2% / 9,7% / 48,1%	
Familiares no convivientes fallecidos (Ningún familiar no conviviente afectado/Sí/No)	53,3% / 9,4% / 37,3%	

Fuente: elaborado a partir de fusión de Barómetros Abril-Julio 2021 del CIS.

La regresión de Poisson ha mostrado una prueba Ómnibus con buena adecuación a los datos ($\chi^2 = 742,0$; grados de libertad = 29; $p < ,001$). Se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa con las variables: “tamaño de municipio”, “sexo”, “edad”, “nacionalidad”, “infección por coronavirus en convivientes”, “conocidos fallecidos”, “amigos fallecidos”, “infección por coronavirus del entrevistado” y “clase social” (véase Tabla 2).

TABLA 2. Asociación de las variables independientes con la variable del estudio según el modelo de regresión de Poisson

Variable	χ^2 de Wald	Grados de libertad	Significación estadística
Sexo	69,5	1	<,001
Edad	128,4	1	<,001
Nacionalidad	11,4	1	<,001
Clase social	11,8	4	,019
Tamaño del municipio	49,5	6	<,001
COVID en entrevistado	9,5	1	,002
Evolución del entrevistado	4,0	3	,259
COVID en conviviente	7,1	1	,008
Evolución de conviviente	1,87	3	,601
Conocidos fallecidos	12,0	1	<,001
Amigos fallecidos	1,9	1	,170
Familiares no convivientes fallecidos	5,4	1	,020

*Se ha tomado como punto de corte para la significación estadística $p < ,05$.

Fuente: elaborado a partir de fusión de Barómetros Abril-Julio 2021 del CIS.

En la Tabla 3 podemos observar el grado de afectación social por la pandemia según las características de la población. El grupo de población que percibió el impacto social de la pandemia de mayor manera fue la población menor de 55 años. Las mujeres percibieron el impacto social en mayor medida que los hombres. La clase social que percibió el impacto social de la pandemia de forma más marcada fue la clase social media-alta. El grado de afectación fue menor en municipios pequeños, siendo los más afectados los residentes de municipios de más de un millón de habitantes. Según la infección por coronavirus, percibieron mayor afectación social aquellos entrevistados que tuvieron síntomas compatibles con el coronavirus y tuvieron un resultado negativo en la prueba diagnóstica del coronavirus. Lo mismo ocurre en el caso

de los convivientes. Los que tuvieron conocidos, amigos o familiares no convivientes afectados por el coronavirus, percibieron un mayor impacto que quienes no. No se encontraron claras diferencias en el grado de impacto entre quienes tuvieron conocidos, amigos o familiares no convivientes fallecidos y quienes no.

TABLA 3. Regresión multinomial logística tomando como referencia de comparación la categoría de “Nada o casi nada” de la variable reconvertida “Grado en que la pandemia le afecta en su vida social”. Los valores $\exp(B)$ del modelo fueron tomados como una estimación de las ORs.

Variable	Mucho		Bastante		Algo	
	OR (CI 95%)	Sig.	OR (CI 95%)	Sig.	OR (CI 95%)	Sig.
Edad ^a						
25-34	1,51 (1,13 – 2,02)	,005*	1,16 (,89 – 1,53)	,280	1,08 (,80 – 1,45)	,609
35-44	1,95 (1,48 – 2,57)	<,001*	1,41 (1,09 – 1,83)	,010*	,97 (,73 – 1,29)	,815
45-54	1,73 (1,32 – 2,26)	<,001*	1,06 (,82 – 1,37)	,646	,95 (,72 – 1,26)	,736
55-64	1,14 (,87 – 1,49)	,350	,89 (,69 – 1,14)	,340	,77 (,58 – 1,01)	,057
65-74	,54 (,41 –, 71)	<,001*	,55 (,43 –, 70)	<,001*	,54 (,41 –, 71)	<,001*
74-85	,26 (,19 –, 36)	<,001*	,32 (,24 –, 42)	<,001*	,37 (,27 –, 51)	<,001*
85+	,35 (,18 –, 65)	<,001*	,22 (,12 –, 40))	<,001*	,28 (,15 –, 54)	<,001*
Sexo						
Hombre	,61 (,54 –, 68)	<,001*	,79 (,71 –, 88)	<,001*	,96 (,85 –, 1,09)	,545
Mujer	1,65 (1,47 – 1,85)	<,001*	1,27 (1,13 – 1,41)	<,001*	1,04 (,92 – 1,17)	,545

Nacionalidad						
Española	1,94 (1,41 – 2,67)	<,00 1*	2,42 (1,77 – 3,30)	<,00 1*	1,79 (1,27 – 2,52)	<,001*
Española y otra	,52 (,38 – ,71)	<,00 1*	,41 (0,30 – ,57)	<,00 1*	,56 (,40 – ,79)	<,001*
Estatus socioeconómico ^b						
Nuevas clases medias	,73 (,56 – ,95)	,017*	,80 (,62 – 1,04)	,091	,83 (,63 – 1,09)	,180
Viejas clases medias	,67 (,51 – ,89)	,006*	,74 (,56 – ,97)	,030*	,75 (,55 – 1,01)	,061
Obreros cualificados	,58 (,42 – ,78)	<,00 1*	,68 (,51 – ,91)	,010*	,65 (,47 – ,90)	,009*
Obreros no cualificados	,47 (,35 – ,64)	<,00 1*	,50 (,37 – ,67)	<,00 1*	,45 (,33 – ,63)	<,001*
Tamaño de municipio (habitantes) ^c						
<2000	,39 (,28 – ,54)	<,00 1*	,58 (,43 – ,79)	<,00 1*	,76 (,55 – 1,06)	,104
2001-10000	,46 (,36 – ,59)	<,00 1*	,48 (,38 – ,61)	<,00 1*	,60 (,46 – ,78)	<,001*
10001-50000	,54 (,43 – ,68)	<,00 1*	,59 (,47 – ,74)	<,00 1*	,64 (,50 – ,82)	<,001*
50001-100000	,61 (,47 – ,79)	<,00 1*	,61 (,48 – ,78)	<,00 1*	,76 (,58 – 1,00)	,051
100001-400000	,69 (,55 – ,87)	,002*	,75 (,60 – ,94)	,014*	,75 (,58 – ,96)	,022*
400001-1000000	,69 (,51 – ,91)	,010*	,77 (,58 – 1,01)	,052	,72 (,53 – ,98)	,037*
COVID-19 en el entrevistado ^d						
Sí	1,18 (,57 – 2,45)	,658	1,17 (,58 – 2,35)	,655	1,40 (,66 – 2,95)	,377
No	1,34	,002*	1,27	,009*	1,12	,235

	(1,12 – 1,61)		(1,06 – 1,51)		(,93 – 1,37)	
Evolución del entrevistado ^e						
Síntomas leves	,88 (,41 – 1,92)	,755	,87 (,41 – 1,82)	,710	,78 (,35 – 1,72)	,529
Síntomas importantes	1,10 (,43 – 2,82)	,844	1,03 (,42 – 2,56)	,946	,52 (,19 – 1,45)	,210
Ingreso hospitalario	,70 (,27 – 1,82)	,463	,80 (,33 – 1,96)	,627	,68 (,25 – 1,80)	,433
COVID-19 en convivientes ^f						
Sí	1,94 (,55 – 6,86)	,301	1,98 (,59 – 6,67)	,271	2,55 (,73 – 8,94)	,144
No	1,35 (1,06 – 1,71)	,015*	1,17 (,93 – 1,48)	,184	1,23 (,95 – 1,58)	,121
Evolución de convivientes ^g						
Síntomas leves	,61 (,16 – 2,32)	,468	,66 (,18 – 2,39)	,530	,48 (,13 – 1,83)	,282
Síntomas importantes	,59 (,12 – 2,91)	,516	,48 (,10 – 2,26)	,356	,28 (,05 – 1,53)	,142
Ingreso hospitalario	,38 (,09 – 1,69)	,204	,29 (,07 – 1,20)	,088	,28 (,06 – 1,26)	,096
Conocidos fallecidos ^h						
Sí	2,46 (2,05 – 2,96)	<,001*	2,18 (1,84 – 2,58)	<,001*	1,75 (1,45 – 2,11)	<,001*
No	1,90 (1,61 – 2,24)	<,001*	1,81 (1,56 – 2,10)	<,001*	1,53 (1,30 – 1,81)	<,001*
Amigos fallecidos ⁱ						
Sí	1,70 (1,37 – 2,11)	<,001*	1,38 (1,12 – 1,70)	,002*	,99 (,78 – 1,26)	,934
No	1,66 (1,45 – 1,90)	<,001*	1,55 (1,36 – 1,76)	<,001*	1,30 (1,13 – 1,50)	<,001*

Familiares fallecidos ⁱ						
Sí	1,47 (1,19 – 1,80)	<,00 1*	1,18 (,96 – 1,44)	,112	,96 (,76 – 1,21)	,748
No	1,32 (1,17 – 1,50)	<,00 1*	1,22 (1,08 – 1,37)	,001*	1,19 (1,04 – 1,36)	,010*
			Cox y Snell		Nagelkerke	McFadden
Pseudo R ² del modelo			,102		,110	,041
			p (Pearson)		p (Desviación)	GI
Bondad de Ajuste			,22**		1,00**	22152

*El nivel de significación estadística se ha establecido en <, 05.

**La ausencia de significación estadística de la desviación indica buen ajuste de los datos al modelo ($p >, 05$) y que tiene capacidad predictiva.

^a En comparación con el grupo 18-24 años.

^b En comparación con la clase media-alta.

^c En comparación con municipios de > 1 000 000 de habitantes.

^{d, f} En comparación con el grupo que “No contactó con los servicios sanitarios por síntomas u otras causas relacionadas con el coronavirus” y/o “No se realizó la prueba diagnóstica del coronavirus”.

^{e, g} En comparación con el grupo que “No contactó con los servicios sanitarios por síntomas u otras causas relacionadas con el coronavirus” y/o “No se realizó la prueba diagnóstica del coronavirus” y/o “Tuvo resultado negativo de prueba diagnóstica”.

^{h, i, j} En comparación con el grupo que “No familiares ⁱ/amigos ⁱ o conocidos ^h que tuvieron la enfermedad”.

Fuente: elaborado a partir de fusión de Barómetros Abril-Julio 2021 del CIS.

En la Tabla 4 podemos observar el tipo de efecto de mayor intensidad en cada grupo de edad. En los grupos de edad menores de 55 años tuvo especial importancia el impacto en el trabajo y en la economía personal. En el grupo de población más joven (18-24 años), la afectación por pérdida de trabajo fue significativamente mayor que en los mayores de 65 años. El efecto del aislamiento y confinamiento fue especialmente percibido por los mayores de 55 años. El miedo al contagio aumenta progresivamente con cada década a partir de los 35 años. El distanciamiento con los seres queridos ha afectado a casi todos los grupos de edad, pero ha tenido mayor intensidad de los 55 a los 84 años. Por

último, el cambio de rutina en las clases ha afectado predominantemente a la población entre los 18 y los 24 años.

TABLA 4. Regresión multinomial logística tomando como referencia de comparación el grupo de edad “18-24” de la variable reconvertida “Grupos de edad” (18-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65-74, 75-84, 85+). Los valores exp(B) del modelo fueron tomados como una estimación de las ORs.

	25-34		35-44		45-54		55-64	
	OR (CI 95%)	Sig.	OR (CI 95%)	Sig.	OR (CI 95%)	Sig.	OR (CI 95%)	Sig.
<i>Variable</i>								
Trabajo y/o economía personal	1,42 (1,15 – 1,75)	,001*	1,26 (1,03 – 1,54)	,025*	1,45 (1,19 – 1,17)	<,001*	1,00 (.81 – 1,23)	,968
Pérdida de trabajo	1,38 (,95 – 2,00)	,088	1,22 (,85 – 1,74)	,282	1,12 (.78 – 1,60)	,540	,79 (.54 – 1,17)	,244
Cambios en la vida cotidiana	1,27 (1,09 – 1,60)	,042*	1,36 (1,10 – 1,69)	,005*	1,33 (1,07 – 1,65)	,010*	1,19 (.95 – 1,48)	,130
Aislamiento y confinamiento	1,30 (1,00 – 1,70)	,049*	1,13 (,88 – 1,46)	,335	1,31 (1,02 – 1,67)	,034*	1,47 (1,15 – 1,89)	,002*
Miedo al contagio suyo y de otras personas	1,35 (1,00 – 1,83)	,052	1,74 (1,31 – 2,30)	<,001*	1,55 (1,17 – 2,05)	,002*	1,82 (1,37 – 2,41)	<,001*
Restricciones y libertad de movimiento	1,05 (,87 – 1,27)	,597	1,05 (.88 – 1,25)	,605	,96 (.80 – 1,14)	,601	1,02 (.86 – 1,22)	,789
Estado anímico negativo (ansiedad, tristeza...)	,82 (.65 – 1,02)	,076	,73 (.59 – ,90)	,003*	,80 (.65 – ,98)	,032*	,75 (.61 – ,93)	,008*
Distanciamiento con los seres queridos	1,49 (1,23 – 1,81)	<,001*	1,68 (1,40 – 2,01)	<,001*	1,71 (1,43 – 2,05)	<,001*	1,70 (1,42 – 2,05)	<,001*
Cambios de rutina en clases	,14 (.10 – ,20)	<,001*	,13 (,10 – ,18)	<,001*	,08 (.06 – ,12)	<,001*	,08 (.06 – ,12)	<,001*

	65-74		75-84		85+	
	OR (CI 95%)	Sig .	OR (CI 95%)	Sig .	OR (CI 95%)	Sig .
<i>Variable</i>						
Trabajo y/o economía personal	,23 (.17 – ,30)	<,001*	,25 (.17 – ,37)	<,001*	,08 (.01 – ,53)	,009*
Pérdida de trabajo	,21 (.11 – ,38)	<,001*	,39 (.20 – ,78)	,008*	–	–
Cambios en la vida cotidiana	1,18 (.94 – 1,48)	,159	,91 (.68 – 1,22)	,520	1,01 (.50 – 2,06)	,973
Aislamiento y confinamiento	1,58 (1,23 – 2,04)	<,001*	1,49 (1,10 – 2,01)	,010*	1,30 (.63 – 2,69)	,483
Miedo al contagio suyo y de otras personas	1,73 (1,30 – 2,30)	<,001*	2,17 (1,57 – 3,01)	<,001*	2,36 (1,18 – 4,69)	,015*
Restricciones y libertad de movimiento	1,03 (.86 – 1,23)	,759	1,02 (.82 – 1,28)	,835	1,04 (.60 – 1,80)	,901
Estado anímico negativo (ansiedad, tristeza...)	,96 (.78 – 1,19)	,727	1,02 (.78 – 1,33)	,882	1,00 (.53 – 1,92)	,992
Distanciamiento con los seres queridos	1,89 (1,57 – 2,28)	<,001*	1,79 (1,43 – 2,24)	<,001*	,87 (.48 – 1,61)	,664
Cambios de rutina en clases	,07 (.05 – ,11)	<,001*	,05 (.02 – ,11)	<,001*	,15 (.04 – ,61)	,008*
	Cox y Snell		Nagelkerke		McFadden	
Pseudo R ² del modelo	,096		,098		,027	
	p (Pearson)		p (Desviación)		G1	
Bondad de Ajuste	,99**		1,00**		1659	

*El nivel de significación estadística se ha establecido en <, 05.

**La ausencia de significación estadística de la desviación indica buen ajuste de los datos al modelo ($p >, 05$) y que tiene capacidad predictiva.

Fuente: elaborado a partir de fusión de Barómetros Abril-Julio 2021 del CIS.

Las variables que tuvieron mayor relación estadística en comparación con cada tipo de afectación por coronavirus:

1. Trabajo y economía personal. Relación directa: en menores de 55 años, residentes municipios de más de 1 millón de habitantes, personas con familiares no convivientes fallecidos y en obreros no cualificados. Relación inversa: en clase media-alta y nuevas clases medias.
2. Pérdida de trabajo. Relación directa: sexo mujer, viejas clases medias y obreros no cualificados. Relación inversa: en clase media-alta, nuevas clases medias, y obreros cualificados.
3. Cambios en la vida cotidiana. Relación directa: municipios de más de 1 millón de habitantes. Relación inversa: ausencia de amigos afectados por el coronavirus, municipios de menos de dos mil habitantes.
4. Aislamiento y confinamiento. Relación directa: grupo de edad entre los 55 y los 84 años.
5. Miedo al contagio suyo y de otras personas. Relación directa: sexo mujer, amigos fallecidos, familiares no convivientes que padecieron la infección por el coronavirus, entrevistados que no tuvieron que consultar por síntomas de coronavirus, obreros no cualificados. Relación inversa: clases medias-altas, nuevas clases medias.
6. Restricciones y libertad de movimiento. Relación directa: sexo varón, convivientes hospitalizados, familiares no convivientes que padecieron la infección.
7. Estado anímico negativo (ansiedad, tristeza, ...). Relación directa: sexo mujer y en obreros no cualificados. Relación inversa: entrevistados que no tuvieron que consultar por síntomas de coronavirus, en clase social media-alta, en nuevas clases medias.

8. Distanciamiento con los seres queridos. Relación directa: presencia de conocidos afectados por el coronavirus, familiares no convivientes fallecidos.
9. Cambios de rutina en clases. Relación directa: sexo mujer, amigos afectados por el coronavirus, grupo de edad entre los 18 y los 24 años.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran que la pandemia ha presentado un impacto social de diferente intensidad en cada grupo de la sociedad, con tipos de impacto social más característicos para determinados grupos de la sociedad.

Las hipótesis 1, 2, así como la hipótesis nula han sido rechazadas. Respecto a la hipótesis 1, la población menor de 55 años ha sido la que más se ha visto afectada desde el punto de vista social por la pandemia (Tabla 3). Respecto a la hipótesis 2, los dos efectos sociales más percibidos de la pandemia han sido las restricciones y la libertad de movimiento y el distanciamiento con los seres queridos, mientras que el estado anímico negativo (ansiedad, tristeza, ...) se sitúa en un quinto lugar (Tabla 1). Respecto a la hipótesis nula, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la sociedad en la forma en que han sufrido el impacto social de la pandemia (Tabla 2).

En términos de percepción de impacto social, el mayor grado de impacto se ha observado en población menor de 55 años, siendo las áreas donde más se percibió el impacto el trabajo y la economía personal, el miedo al contagio propio y de otras personas y el distanciamiento con los seres queridos. También se ha observado un mayor impacto en las mujeres. Estos hallazgos son compatibles con el estudio previo de Jacques-Aviño, et al. (2020) en el que se han detectado mayores niveles de depresión y ansiedad, en el caso de este estudio en población entre los 18 y los 24 años, según condiciones socioeconómicas y asociadas con el género femenino. Sin embargo, en nuestro estudio no hemos podido observar diferencias estadísticamente significativas respecto a los estados anímicos negativos de la población entre los 18 y los 24 años y la población mayor de 65 años, indicando que de forma adicional al efecto

psicológico percibido en la población joven este también ha sido percibido en el grupo de adultos mayores, que confirma los datos de otros estudios previos (Wong et al., 2020).

Asimismo, se ha observado una mayor afectación social por el coronavirus en los residentes de grandes municipios, que se puede explicar por mayores tasas de infección en las grandes ciudades (Stier, Berman y Bettencourt, 2021). También, el efecto ha sido mayor en quienes han tenido a sus conocidos, amigos y familiares no convivientes afectados por la pandemia. Estos hallazgos, que en el caso de este estudio son extrapolables a todos los grupos de edad, son compatibles con los resultados previos de la literatura respecto a la población de adultos jóvenes (Koçak, Koçak y Younis, 2021).

Los hallazgos relacionados con la nacionalidad de los encuestados no se discuten debido a que este grupo de la población está infrarrepresentado en la muestra del estudio (2,6%) respecto a la total de la población (11,5%) según los últimos datos disponibles del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020a; INE, 2020b).

Según el tipo de impacto social se ha observado un mayor efecto en el trabajo y la economía personal, en los cambios en la vida cotidiana en los menores de 55 años. Estos resultados son confirmados por estudios previos que muestran que la población joven con puestos de trabajo inestables ha sido la más afectada por la pandemia desde el punto de vista laboral (Almeida y Santos, 2020).

Para la población mayor de 55 años ha tenido un especial impacto el aislamiento y el confinamiento. Estos resultados fueron confirmados por estudios previos acerca del mayor aislamiento en la población de adultos mayores (Wong et al., 2020). Por otra parte, el distanciamiento con los seres queridos ha afectado a todos los grupos de población entre los 24 y los 84 años.

El miedo al contagio aumenta de forma progresiva con la edad. Se han encontrado estudios previos que muestran mayor miedo al contagio en los trabajadores sanitarios (Wu et al., 2021; Blanco-Donoso, et al. 2021), pero no se han encontrado estudios previos que muestren que el miedo al contagio aumente con la edad.

Las limitaciones de este estudio son: (i) es un estudio analítico a partir de un estudio transversal, por lo que no se pueden establecer relaciones causales, (ii) el porcentaje de la varianza que predicen los modelos es pequeña, lo que implica la existencia de otros factores desconocidos que afectan el grado de impacto social percibido por la pandemia, (iii) el grupo de población con nacionalidad no española, está infrarrepresentado en la muestra respecto al total de la sociedad, por lo que los resultados en cuanto a nacionalidad no se han discutido.

Las recomendaciones para la investigación futura del impacto social de la pandemia: (i) realizar un análisis longitudinal retrospectivo de la forma en que ha cambiado la percepción del impacto social de la pandemia a lo largo de su evolución cronológica, (ii) diseñar estudios específicos que determinen los factores que influyen en el miedo al contagio, (iii) diseñar estudios para estimar en qué medida el cambio en las restricciones de movilidad y libertad de movimientos ha influido en la percepción del impacto social por la pandemia SARS-CoV-2, (iv) realizar estudios para estimar el impacto de la pandemia en grupos de riesgo y en clases sociales desfavorecidas, y (v) diseñar y realizar intervenciones orientadas a la disminución del impacto social por la pandemia de SARS-CoV-2.

6. CONCLUSIONES

El impacto social de la pandemia ha sido distinto en diversos grupos de la población. Más de la mitad de los encuestados notaron un impacto social al menos considerable. En términos generales, el efecto fue más percibido en población joven y en población adulta menor de 55 años, las mujeres percibieron el efecto en mayor medida, así como los residentes de municipios de más de 1 millón de habitantes. La clase social que percibió el efecto en mayor medida fue la clase social media-alta. El impacto fue mayor en quienes teniendo síntomas compatibles con el coronavirus, pero dieron negativo en la prueba para el coronavirus, así como en los que tuvieron conocidos, amigos o familiares no convivientes afectados por la enfermedad. Por grupos de edad, la población menor de 55 años percibió los efectos en el trabajo y en la economía personal, mientras que el aislamiento y el confinamiento tuvieron mayor impacto en la población mayor de 55 años. El distanciamiento con los

seres queridos ha afectado a todos los grupos de la población. Por último, el miedo al contagio aumentó de forma progresiva con la edad de los encuestados. Futuros estudios son necesarios para: (i) analizar el cambio cronológico del impacto de la pandemia por SARS-CoV-2, (ii) determinar en qué grado las medidas que afectan la movilidad y libertad de movimiento tuvieron un impacto social negativo y (iii) diseñar e implementar intervenciones específicas que disminuyan el impacto social causado por la pandemia SARS-CoV-2.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo forma parte de la tesis doctoral “Intervenciones no farmacológicas para la mejora de la calidad de vida de la población anciana” programa de Doctorado en “Investigación Sociosanitaria y de la Actividad Física por la Universidad de Castilla-La Mancha”.

8. REFERENCIAS

- Almeida, F., y Santos, J. D. (2020). The Effects of COVID-19 on Job Security and Unemployment in Portugal, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40 (9/10), 995-1003. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2020-0291>
- Bhattacharjee, B., y Acharya, T. (2020). The COVID-19 Pandemic and its Effect on Mental Health in USA – A Review with Some Coping Strategies. *Psychiatric Quarterly*, 91, 1135–1145. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09836-0>
- Blanco-Donoso, L. M., Moreno-Jiménez, J., Amutio, A., Gallego-Alberto, L., Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2021). Stressors, Job Resources, Fear of Contagion, and Secondary Traumatic Stress Among Nursing Home Workers in Face of the COVID-19: The Case of Spain. *Journal of Applied Gerontology: The Official Journal of The Southern Gerontological Society*, 40(3), 244–256. <https://doi.org/10.1177/0733464820964153>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2021). *Fusión de barómetros de abril a julio de 2021* [Microdatos]. Gobierno de España. <https://bit.ly/3HNCyPL>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020a) *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://bit.ly/3t7NPXa>

- Instituto Nacional de Estadística. (2020b) *Población residente por fecha, sexo y edad*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://bit.ly/3IL9fOE>
- Jacques-Aviñó, C., López-Jiménez, T., Medina-Perucha, L., de Bont, J., Gonçalves, A. Q., Duarte-Salles, T., y Berenguera, A. (2020). Gender-Based Approach on the Social Impact and Mental Health in Spain During COVID-19 Lockdown: A Cross-Sectional Study. *British Medical Journal Open*, 10(11), e044617. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044617>
- Koçak, O., Koçak, Ö. E., y Younis, M. Z. (2021). The Psychological Consequences of COVID-19 Fear and the Moderator Effects of Individuals' Underlying Illness and Witnessing Infected Friends and Family. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1836. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041836>
- Manchein, C., Brugnago, E. L., da Silva, R. M., Mendes, C., y Beims, M. W. (2020). Strong Correlations Between Power-Law Growth of COVID-19 in Four Continents And The Inefficiency Of Soft Quarantine Strategies. *Chaos: An Interdisciplinary Journal of Nonlinear Science*, 30(4), 041102. <https://doi.org/10.1063/5.0009454>
- Stier, A. J., Berman, M. G. y Bettencourt, L. M. A. (2021). Early Pandemic COVID-19 Case Growth Rates Increase With City Size. *Urban Sustain*, 1, 31. <https://doi.org/10.1038/s42949-021-00030-0>
- Suso-Ribera, C., y Martín-Brufau, R. (2020). How Much Support Is There for the Recommendations Made to the General Population during Confinement? A Study During the First Three Days of the COVID-19 Quarantine in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4382. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124382>
- Ting, D., Carin, L., Dzau, V., y Wong, T. Y. (2020). Digital Technology and COVID-19. *Nature Medicine*, 26(4), 459–461. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0824-5>
- Wong, S., Zhang, D., Sit, R., Yip, B., Chung, R. Y., Wong, C., Chan, D., Sun, W., Kwok, K. O., y Mercer, S. W. (2020). Impact of COVID-19 on Loneliness, Mental Health, and Health Service Utilisation: A Prospective Cohort Study of Older Adults with Multimorbidity in Primary Care. *The British Journal of General Practice: The Journal of the Royal College of General Practitioners*, 70(700), e817–e824. <https://doi.org/10.3399/bjgp20X713021>
- Wu, T., Jia, X., Shi, H., Niu, J., Yin, X., Xie, J., y Wang, X. (2021). Prevalence of Mental Health Problems During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 281, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.117>

ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN MADRES DE FAMILIA EN DIFERENTES CONDICIONES DURANTE EL CONFINAMIENTO

PATRICIA BALCAZAR NAVA

Universidad Autónoma del Estado de México

VERONICA CORTES ORTEGA

Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx

ROSELIA ANASTACIO ANTONIO

Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx

MARIA FERNANDA ARZATE ZAVALA

Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, un gran número de personas han sido afectadas por los acontecimientos derivados de la pandemia COVID-19, donde la sociedad ha tenido que adaptarse a nuevos estilos de vida, siendo ésta la razón por la que este tema de investigación se enfoca en la salud mental en madres de familia que a raíz del confinamiento, se han visto forzadas a no solo velar por su salud y la de su familia, sino también por la educación de sus hijos, la realización de labores domésticas y en algunos casos, salir a trabajar o trabajar desde casa, en la modalidad denominada Home Office. De acuerdo con Hernández (2020), la incertidumbre asociada con esta enfermedad, más el efecto del distanciamiento social, el aislamiento y la cuarentena, pueden agravar la salud mental de la población.

En 2020, a raíz de la detección de un brote en la ciudad de Wuhan, China, en un mercado de alimentos, se dio a conocer que algunas personas ingresaban al hospital tras haber estado en dicho lugar. Inicialmente no se había diagnosticado como tal la COVID-19, sino hasta que en dicha ciudad se incrementaron las hospitalizaciones e ingresos de

personas con los mismos síntomas, tales como: secreción nasal, dolor de cabeza, tos, fiebre, dificultad para respirar, escalofríos, dolores musculares y dolor articular, entre otros (Frances, 2020).

1.1. DECLARACIÓN DE LA PANDEMIA

Para analizar esta problemática es necesario mencionar que según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020a), “la epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020” (párr. 1). Esto representó un gran desafío tanto en la salud física como mental de toda la población, que afecta desde infantes hasta adultos mayores.

Según la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2020b), “en México, tenemos una situación extremadamente compleja porque siguen aumentando los casos de personas por COVID-19 y los fallecimientos, pero también por el impacto social y económico de la pandemia” (párr. 1).

Frances (2020) refiere que existen cerca de 30 mil casos positivos y alrededor de 3 mil muertes confirmadas y se espera que aumenten estas cifras; es por eso por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras autoridades sanitarias, recomiendan medidas como el distanciamiento social y las cuarentenas. Al mismo tiempo, dichas medidas implican que la sociedad modifique su estilo de vida, sus rutinas, su trabajo, planes y las crecientes preocupaciones por la salud de sus hijos, de los familiares de edad avanzada y de aquéllos en condiciones de alto riesgo; además del impacto en la salud física, estas situaciones podrían estar repercutiendo en la salud mental de las personas.

Retomando la idea de la OMS (2004), la salud mental es el “estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades” (p. 7). A raíz de la pandemia, la salud mental es uno de los temas de gran interés y de importancia por parte de los investigadores en el área de la salud, ya que Ramírez-Ortiz et al. (2020), manifiestan que el miedo que se generó por la actual situación sanitaria incrementó los niveles tanto de estrés y

ansiedad en los individuos sanos y enfermos, además de incrementar síntomas en aquéllos que ya estaban diagnosticados con algún trastorno mental.

1.2. REPERCUSIÓN EN LA SALUD MENTAL

La incertidumbre que trae consigo el confinamiento para combatir la pandemia, arrastra consigo manifestaciones negativas en la salud mental de las mujeres; una de éstas es la ansiedad, que se entiende como “una reacción emocional ante una amenaza manifestada a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional” (Sierra et al., 2003, p. 50). Santiesteban et al. (2020), consideran que la ansiedad en algunas mujeres se ha convertido en pánico, ya que se vincula con efectos en el bienestar de las personas, puesto que han expresado temor en relación a dicho factor sanitario-ambiental, por ejemplo: miedo y terror a que adquiriera un familiar cercano a ella (padres, hijos o amigos) dicha enfermedad.

Brooks et al. (como se citaron en Balluerka et al., 2020), argumentan que son varias condiciones que acompañan a una pandemia debido a que influyen distintas fuentes de estrés para las personas; las principales variables implicadas en el impacto psicológico son: el miedo a la infección por el virus no poder cubrir las necesidades básicas, la manifestación de sentimientos de frustración y aburrimiento, la presencia de problemas de salud mental o problemas económicos, lo cual está provocando una afectación en general.

En relación con las actividades y los papeles que las personas desempeñan, existen cambios, ya que las mujeres desempeñan varios roles; por un lado, están aquellas que se dedican a las actividades del hogar y por otro, aquéllas que trabajan; así, esta duplicidad de roles puede hacer más vulnerable a la mujer ante la depresión, el estrés y a tener un autoestima baja (Garay, 2005).

Desde el punto de vista de Lovibond y Lovibond (como se citaron en Antúnez y Vinet, 2012), la depresión es un “trastorno compuesto por síntomas típicamente asociados con estado de ánimo disfórico (como la tristeza, desesperanza, autodependencia e inutilidad)” (p. 50). Este síndrome se caracteriza principalmente por una pérdida de la autoestima y

el incentivo, asociados a una baja probabilidad de lograr las metas vitales significativas para la persona, entre otros.

1.2.1. Confinamiento: una estrategia que no favoreció a todos

Es preciso señalar que el confinamiento a raíz de la situación sanitaria por la pandemia, está provocando en la población un deterioro físico y mental por el incremento de las actividades, tal como lo menciona Saavedra (2020), el “estrés crónico, postraumático y económico; síndrome de desgaste ocupacional, trastornos de ansiedad e incremento en la depresión, éstas serán las principales afectaciones en la población que trabaja mediante home office, al menos durante dos años derivado de la emergencia sanitaria” (párr. 1).

Según Matthews (como se citó en Santiesteban et al., 2020), considerando al estrés postraumático (EPT), como uno de los efectos de este confinamiento “se ha visto que la población asociada a EPT en mayores niveles es la femenina, siendo algunos de los efectos más adversos de la pandemia, el aislamiento y el sentido de ansiedad que se encuentran asociados con casos inclusive de suicidio” (p. 137).

Si bien toda la población ha vivido de alguna u otra forma el efecto del confinamiento, sobre todo, son las mujeres quienes están teniendo un impacto importante, debido a la sobrecarga de trabajo que esto les representa, tal como indica Mora (2020), que la emergencia derivada de la COVID-19, está provocando impactos específicos en las mujeres y profundizando desigualdades de género, tanto en el interior del hogar como fuera de éste, debido a que ha incrementado la carga de actividades; ya que el hogar se ha convertido en el espacio donde todo ocurre: el cuidado y atención de las personas, educación de los niños, el trabajo productivo, etc.; todas estas actividades indicadas en este párrafo, recaen principalmente en las mujeres y no se reconoce o valora en el ámbito social ni económicamente el esfuerzo y el tiempo invertido en ello.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (como se citó en México Evalúa, 2021), en México las mujeres mexicanas representan el 51.2% de la población y dentro del mercado laboral ganan 34% menos que los hombres, siendo así que un tercio (29%) de las mujeres,

trabajan de manera informal y el 11% trabajan en el sector doméstico, que es mal remunerado; con este panorama, puede observarse que los obstáculos que enfrentan las mujeres es que dedican 30 horas de trabajo del hogar cada semana, mientras que los hombres solo lo hacen nueve horas en promedio.

Por lo tanto, las mujeres son quienes tienen una doble o triple jornada laboral, siendo así una situación que se ha agravado con las medidas del confinamiento, particularmente en las familias con hijos que aún no pueden asumir de manera autónoma la educación a distancia (Comisión Interamericana de Mujeres, 2018).

UN NUEVO RETO PARA LAS MADRES DE FAMILIA ANTE LAS CARGAS DE TRABAJO

El desgaste psicosocial de las personas puede ser evidente, el impacto que esto tiene en la vida de las mujeres madres de familia por la excesiva carga de actividades deja ver que, desde el confinamiento declarado en México, el hogar se ha convertido no solo en un refugio, sino también en un centro de trabajo y escuela y donde todos los conflictos y dificultades que existían previo al confinamiento se han agravado.

De igual modo se han incrementado los roles ante las distintas necesidades que se presentan en el día a día por lo que las madres de familia deben adaptarse lo más rápidamente posible para resolver las problemáticas existentes dentro y fuera del hogar.

De acuerdo con la Oficina para la Salud de la Mujer (OASH, 2019) el estrés es la forma en que reacciona tu cuerpo ante ciertas situaciones de peligro repentino o un desafío por un largo periodo, es por eso que, durante los eventos estresantes, el cuerpo libera químicos llamados hormonas (la adrenalina) que afecta de manera diferente a cada persona.

Del mismo modo el estrés afecta a las mujeres de las siguientes maneras al tener dolor de espalda, dolores de cabeza, falta de energía, enojarse fácilmente, dificultades para conciliar el sueño, falta de interés en las cosas que solías disfrutar, comer en exceso o no comer lo suficiente, entre otras. Mientras que al estar ante la situación de estrés sus consecuencias son generar cefalea, migraña y dolores generales en el cuerpo,

a padecer un trastorno de ansiedad o depresión, pueden aumentar la presión arterial y frecuencia cardíaca, problemas estomacales, problemas para dormir y tener un sistema inmunológico más débil.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Comparar la salud mental en madres de familia durante el confinamiento, entre los tres grupos que se establecieron (Grupo 1, aquéllas que realizan tareas del hogar y educación de los hijos; Grupo 2, trabajo fuera de casa, Home Office y tareas del hogar; y Grupo 3, Home Office, tareas del hogar, educación de los hijos, trabajo fuera de casa).

3. METODOLOGÍA

El tipo de muestreo fue intencional, en el que participaron 254 mujeres madres de familia mexicanas, con un rango de edad entre 21 a 62 años ($M= 36.27$; $DE= 8.49$). En cuanto a los criterios de inclusión, se consideraron los siguientes: que fuesen madres de familia, de residencia mexicana, que realicen una, varias o todas de las siguientes actividades: Home Office, tareas del hogar, educación con sus hijos o trabajar fuera de casa, y tener hijos en cualquiera de los niveles educativos, además de la participación voluntaria. En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra, el 66.9% declaró estar casada, 7.9% estaba soltera, 18.1% vive en unión libre, 1.6% es viuda y 5.5% está divorciada. Al preguntarles sobre las actividades que realizan durante el confinamiento, 102 (40.15%) mujeres realizan tareas del hogar y educación de los hijos, 82 (32.28 %) trabajan fuera de casa, realizan Home Office y cumplen con tareas del hogar; y 69 (27.16 %) mujeres se dedica a Home Office, a tareas del hogar, a la educación de los hijos y realizan trabajo fuera de casa. En relación con la educación de los hijos, el 30.3% declaró que no recibe apoyo, mientras que el 69.7% declaró que sí recibe apoyo en alguna medida (25.6% reciben apoyo 2 veces a la

semana; 12.2% recibe apoyo 4 veces a la semana; 7.5% tiene apoyo 6 veces y un 28% lo recibe toda la semana).

En cuanto al instrumento utilizado, se aplicó la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (por sus siglas DASS-21) elaborada por Lovibond y Lovibond (1995), integrada por 21 reactivos en formato tipo Likert (desde 0, No me ha ocurrido, hasta 3, Me ha ocurrido mucho); consta de tres subescalas que miden depresión (ítems: 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21), ansiedad (ítems: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20) y estrés (ítems: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18). Esta escala fue validada por Gurrola et al. (2006), quienes reportan una fiabilidad de .79 para la subescala de Depresión, de .79 para la de Estrés, de .76 para la de Ansiedad y de .86 para la escala total. Para la interpretación, se deben sumar las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada subescala (Depresión: 5-6 depresión leve, 7-10 depresión moderada, 11-13 depresión severa, 14 o más depresión extremadamente severa; Ansiedad: 4 ansiedad leve, 5-7 ansiedad moderada, 8-9 ansiedad severa, 10 o más ansiedad extremadamente severa; Estrés: 8-9 estrés leve, 10-12 estrés moderado, 13-16 estrés severo, 17 o más, estrés extremadamente severo). Además de la evaluación por subescalas, la DASS-21 permite obtener una puntuación general, indicándose que, a mayor puntuación general, mayor grado de sintomatología.

Respecto al procedimiento, se utilizó la Escala DASS-21, ya definida anteriormente, en formato de auto aplicación a las madres de familia mediante un formulario de Google con el nombre “Salud mental en madres de familia durante el confinamiento”, que incluía el objetivo de la investigación, la invitación a participar de forma voluntaria, indicando que la información recabada era confidencial y que su uso era con fines académicos; este formulario se administró a través de diferentes redes sociales entre el 23 de febrero al 23 de marzo del 2021. Los datos se recabaron en Excel y fueron procesados utilizando el programa SPSS versión 21.

4. RESULTADOS

En síntesis, el objetivo del presente trabajo fue comparar la salud mental en madres de familia durante el confinamiento entre los tres grupos que se establecieron.

En primer lugar, se generaron los resultados descriptivos de las subescalas y el puntaje total de la DASS-21 para toda la muestra. Los resultados indican que el puntaje más alto, corresponde a la subescala de Estrés ($M= 7.33$; $D.E.= 4.70$), le sigue el de Depresión ($M= 4.27$; $D.E.= 4.51$); y finalmente los resultados referentes a Ansiedad ($M= 3.65$; $D.E.= 4.17$).

En la tabla 1, se presentan las subescalas que muestran la frecuencia y porcentaje de los grados de severidad de cada subescala de la DASS-21, teniendo en cuenta que la frecuencia más alta se encuentra en la subescala de Estrés.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje del nivel de severidad de la DASS-21 por subescalas.

Categorización	Frecuencia	%
Sin depresión	165	65.0
Leve	31	12.2
Moderada	32	12.6
Severa	8	3.1
Extremadamente severa	18	7.1
Sin ansiedad	159	62.6
Leve	20	7.9
Moderada	33	13.0
Severa	19	7.5
Extremadamente severa	23	9.1
Sin estrés	148	58.3
Leve	34	13.4
Moderada	36	14.2
Severa	25	9.8
Extremadamente severa	11	4.3

Fuente: elaboración propia

Además de los estadísticos descriptivos generales y de los niveles de severidad de cada subescala, se separó la muestra de acuerdo a si presentaba o no depresión, ansiedad o estrés (ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de mujeres con y sin depresión, ansiedad y estrés

	Categorización	Frecuencia	Porcentaje
Depresión	Sin depresión	165	65
	Con depresión	89	35
Ansiedad	Sin ansiedad	159	62.6
	Con ansiedad	95	37.4
Estrés	Sin estrés	148	58.3
	Con estrés	106	41.7

Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta al objetivo, se realizó un análisis de varianza, integrándose los tres grupos: Grupo 1, compuesto por madres de familia que realizan tareas del hogar y se encargan de la educación de los hijos, el cual obtuvo puntuación promedio $M= 13.30$ ($D.E.= 11.01$); Grupo 2, que realizan trabajo fuera de casa, Home Office y tareas del hogar; obtuvo un puntaje $M= 15.60$ ($D.E.= 13.33$); y Grupo 3, que realizaban Home Office, tareas del hogar, educación de los hijos y trabajo fuera de casa, con un promedio $M= 17.72$ ($D.E.= 13.20$).

Al realizar las comparaciones entre los tres grupos, el grupo 2 y 3 obtuvo un nivel de significancia $p > 1.00$; la comparación entre el grupo 1 y 3 obtuvo una significancia ($p = .02$); y por último al comparar el grupo 1 y 2, el nivel de significancia fue de $p > .24$. Así, se destaca que existe diferencia estadísticamente significativa entre el Grupo 1, que realiza tareas del hogar y se encarga de la educación de los hijos y el Grupo 3, que realiza Home Office, tareas del hogar, educación de los hijos y trabajo fuera de casa. Los puntajes promedio indican que son las mujeres del Grupo 3 quienes tienen puntajes más altos, indicando así, mayor sintomatología general evaluada mediante la DASS-21.

5. DISCUSIÓN

Los problemas psicosociales que se experimentan a raíz de la pandemia han afectado considerablemente a toda la población, desde niños hasta adultos mayores, en el ámbito educativo hasta el laboral; mismos que se pueden presentar en diversas situaciones y cuyas consecuencias van

desde altos niveles de depresión, ansiedad y estrés, durante la pandemia y ante las medidas preventivas muchas personas tuvieron que hacer cambios en sus rutinas diarias, laborales, académicas y sociales, así como otras actividades, las cuales repercuten en la salud mental de estas.

La salud mental durante la pandemia se ha vuelto un tema de investigación entre los profesionales del campo de salud y de acuerdo con Vindegaard y Benros (como se citaron en Martínez, 2020), “Los factores de riesgo que predisponían a las personas a presentar complicaciones emocionales son los siguientes: ser mujer, una vida de mucho estrés, eventos traumáticos anteriores, tener poco conocimiento de la pandemia, y tener poco apoyo social” (p. 146). Actualmente, las mujeres madres de familia se volvieron el sector de la población que realiza más actividades que van desde velar por la salud de cada uno de los integrantes de su familia así como tareas del hogar, la educación de sus hijos apoyándolos en la realización de trabajos, conectarse y/o permanecer con ellos en clase, supervisar tareas o bien, llevar con ellos las clases televisadas, muchas de ellas con la carga adicional de realizar trabajo fuera de casa o en modalidad Home Office, por lo que al cumplir con múltiples actividades día con día se ven sobrecargadas de trabajo.

La sobrecarga de trabajo en mujeres es mayor en condiciones de no confinamiento en función a los roles tradicionales que desempeñan, en este sentido la mayor fuente de estresores se da en el ámbito doméstico que inciden en las oportunidades respecto a otras actividades que tienen impacto sobre el desarrollo de las mujeres (Segura y Pérez, s.f). Lo cual, bajo este tipo de condiciones de crisis, que es el confinamiento, ha agravado su situación y ha traído como consecuencias problemas tanto de salud física como mental.

Para muchas mujeres, la vulnerabilidad que presentan hoy en día puede ser un desencadenante que conduce a la depresión, ya que abarca desde el ámbito personal, laboral, económico, social y político, pues “Ellas son las que dan a luz a los hijos y quienes los crían, y muchas de ellas realizan tareas dobles o múltiples en el seno del hogar y en el trabajo” (Gaviria, 2009. p. 321).

Por ello, es importante considerar a este sector de la población ya que en México el rol que juega la mujer es diverso y como se ha visto, existe sobrecarga de tareas que perjudican su salud física y mental por lo que se sugiere la meditación como una estrategia para combatir los efectos negativos que trae consigo el estrés y que repercute en la salud mental de las mujeres mexicanas ante el confinamiento, además de solicitar intervenciones psicosociales válidas y confiables que permitan identificar la aparición de síntomas de estrés, ansiedad o depresión y al mismo tiempo permitan un control o erradicación (Santiesteban et al., 2020).

Asimismo, es necesario implementar o diseñar campañas de información o publicitarios que busquen promover la equidad de género y una mayor participación del género masculino al redistribuirse las tareas del hogar o en la familia, debido a que es más común que la mujer es quien es la responsable de todas las tareas que el hombre; y por último sería importante ver los resultados en estudios posteriores, en este mismo tipo de muestra para identificar si bajan o se mantienen los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de investigación coinciden con lo que menciona Palafox Luévano (como se citó en Cañongo y Palafox, 2020), que estar bajo circunstancias de confinamiento genera un impacto negativo en el bienestar psicológico y físico en las mujeres, ya que dejan a un lado sus propias necesidades debido a los roles y carga de trabajo que desempeñan como madres, lo que representa un factor de riesgo para su salud física y mental al presentar niveles de estrés y ansiedad entre otros. Actualmente, las madres de familia mexicanas que se encuentran realizando mayor cantidad de tareas/actividades (Grupo 3), son más vulnerables a presentar estrés en alguno de sus niveles.

En última instancia, una vez comprobado que existe una relación entre las actividades que realizan las madres y el estrés; se considera que realizar grandes cargas de trabajo se vuelve factor de riesgo que afecta la salud mental, por consiguiente el estrés juega un rol importante al inicio

y durante la evolución de los trastornos mentales como la depresión; lo anterior hace pensar que es indispensable implementar medidas que amplíen la cobertura preventiva en la salud mental (Gaytán et al. 2019).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El grupo de investigación agradece la colaboración de las mujeres que participaron en la investigación, quienes lo hicieron de forma gratuita. Esta investigación se realizó sin apoyos económicos institucionales. Los investigadores declaran no tener conflicto de intereses con las mujeres que participaron en la investigación.

8. REFERENCIAS

- Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza
- Antúñez, Z. y Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3). 49-55.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v30n3/art05.pdf>
- Balluerka, L., Gómez, B., Hidalgo, M., Gorostiaga, M., Espada, S., Padilla, G. y Santed, H. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*.
http://www.infocop.es/pdf/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Cañongo, L. y Palafox, L. (2020, 9 de mayo). *Sobrecarga de trabajo para las madres en tiempo de COVID-19*.
[https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_412.html#:~:text=Un a%20consecuencia%20del%20aislamiento%20social,ENTS\)%2C%20de%20la%20UNAM.](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_412.html#:~:text=Un a%20consecuencia%20del%20aislamiento%20social,ENTS)%2C%20de%20la%20UNAM.)
- Comisión Interamericana de Mujeres [OIP]. (2018, 28 de junio). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*.
https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_633168/lang-es/index.htm
- Frances, S. (2020). El COVID-19 y la salud mental: ¿cuáles son las consecuencias?. *Psicología Iberoamericana*, 28(1). 1-6.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1339/133963198003/133963198003.pdf>

- Garay, J. C. (2005). *Niveles de depresión, autoestima y estrés en mujeres que tienen un trabajo remunerado y mujeres que no tienen un trabajo no remunerado (amas de casa)* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana]. Archivo digital. <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/982/014584s.pdf?sequence=1>
- Gaviria, S. (2009). ¿Por qué las mujeres se deprimen más que los hombres?. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2). 316-324. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615421008.pdf>
- Gaytán, E., García, G., Gaytán, D., Rosales, M., Reyes, H., Sanches, O. y Calderón J. (2019, 01 de diciembre). Sintomatología depresiva, estrés y funcionamiento familiar en madres adultas del norte de México. *Acta Universitaria*, 29. 5-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-626620190001001
- Gurrola, G.M., Balcázar, P., Bonilla, M.P. y Vírseda, J. (2006). Estructura factorial y consistencia interna de la escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) en una muestra no clínica. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2). 3-6. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31480201.pdf?fbclid=IwAR3yoUYCJcYowjcxZWxeZQGw7PBeZLuxvuSL6dw4ZvrM8zxBUbxyXl2oY0>
- Hernández, J. (2020, 01 de julio). Impacto de la COVID.19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*. 24(3). 578-594. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578
- Lovibond, P. y Lovibond, S. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck. Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3). 335-343. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726811/>
- Martínez, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿Qué Sabemos Actualmente?. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2). 143-152 <https://revistacaribenadepsicologia.com/index.php/rcp/article/view/4907/4335>
- México Evalúa (2021, 04 de marzo). *Las mujeres en la economía: de este tamaño es la brecha*. <https://www.mexicoevalua.org/las-mujeres-en-la-economia-de-este-tamano-es-la-brech>
- Mora, M. (2020). COVID-19 en la vida de las mujeres, Comisión Interamericana de Mujeres. <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Oficina para la Salud de la Mujer [OASH]. (2019). El estrés y tu salud. <https://espanol.womenshealth.gov/mental-health/good-mental-health/stress-and-your-health>

- Organización Panamericana de la Salud. [OPS] (2020a). *Enfermedad por el Coronavirus(COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2020b). *México se encuentra en una situación “extremadamente compleja” por la pandemia de COVID-19, dice OPS*.
https://www.paho.org/mex/index.php?option=com_content&view=article&id=1544:mexico-se-encuentra-en-una-situacion-extremadamente-compleja-por-la-pandemia-de-covid-19-dice-ops&Itemid=499
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2004). *Invertir en la Salud Mental*.
https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F. y Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Columbian Journal of Anesthesiology*, 48(4). 2-7.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rca/v48n4/2256-2087-rca-48-04-e301.pdf>
- Saavedra, D. (2020). Consecuencias negativas del trabajo en casa. *Gaceta UNAM*, 5192. <https://www.gaceta.unam.mx/consecuencias-negativas-del-trabajo-en-casa/>
- Santiesteban, N., Cerón, T. y Morales, Y. (2020). La meditación como estrategia para combatir los efectos negativos en la salud mental de las mujeres mexicanas ante la pandemia de COVID-19. *Miscelánea*, 4(8). 135-144.
<http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/graffylia/article/view/488/459?fbclid=IwAR2j0RhgO3lQsXDhvGUIng5bmKXmqHqUo9CPVSYVBLOQfvDPtYgRs-7-JXw>
- Segura, R.M. y Pérez, I. (s.f). *Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género*.
<http://alternativas.me/numeros/25-numero-36-noviembre-2016-edicion-especial/138-impacto-diferencial-del-estres-entre-hombres-y-mujeres>
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Malestar E Subjetividades*, 3(1). 10-59.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271/27130102>

EL VALOR DEL ESPACIO Y LA FELICIDAD EN LA EDUCACIÓN ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

ENRIQUE MENA GARCÍA
Universidad Católica de Murcia

1.INTRODUCCIÓN

Los estados de crisis nos brindan la oportunidad de repensar nuestra realidad social, responder de un modo creativo a las dificultades que pueda presentarnos la realidad contemporánea. Sin duda, se ponen de manifiesto nuevas formas de relación, aprendizaje, adaptación y respuesta de un modo más creativo (Correa, 2020). Estas respuestas finalmente nos ayudan a crear posibilidades en las que no hubiéramos reparado de no encontrarnos bajo esta situación de necesidad de respuesta frente a la Covid-19.

Nuestra situación actual nos propone este reto, la innovación educativa ha de dar una respuesta más humana y de felicidad. El profesorado se ha encontrado desarmado, sin herramientas a veces para aconsejar al alumnado desde casa. Además, en algunos colectivos donde la presencialidad era imprescindible para la práctica educativa, la paralización es mayor.

Así pues, con el Estado de Alarma se gestó una inquietud por el espacio donde acabamos confinados y proseguimos con clases on-line. Este espacio, sobre todo, se focalizó en el lugar donde desarrollamos nuestra labor diaria de trabajo, con prácticas o actividades que se debían cumplimentar dentro de la especialidad en Expresión Artística y Dibujo del Máster de Profesorado en la Universidad Católica de Murcia.

Pensamos que el valor e importancia del espacio de trabajo debe llevar ciertas connotaciones para que favorezca el conocimiento y aprendizaje. De ahí, que hayamos buscado como concepto principal el término

de felicidad, porque debe existir una sinergia en estos escenarios en los que transcurren gran cantidad de horas.

Sobre la felicidad han hablado muchos autores como Aristóteles que la consideraba como fin supremo del hombre o Séneca con su famoso ensayo *Sobre la felicidad*. Nos quedamos con Bertrand Russell (2019: 84) cuando afirma que “los elementos esenciales de la felicidad humana son simples, tan simples que las personas sofisticadas no son capaces de admitir qué es lo que realmente les falta”. Debemos seguir nuestros propios impulsos íntimos, que sería el camino de la libertad de espíritu, por la que consiste la verdadera felicidad, según Russell.

Entendemos esa felicidad parte del lugar donde pasamos horas sentados, porque si volvemos la mirada al teísmo dentro de la filosofía oriental del ritual del té, lo trivial cobra importancia, la belleza está en la existencia cotidiana (Okakura, 1999: 51). La suprema beatitud de lo mundano con la excusa de servir la bebida pasó al culto de la pureza, el refinamiento y la armonía, y, nosotros cogemos parte de este pensamiento, porque el asiento es lugar de eso mismo: el acontecimiento de la reflexión por la que nuestra existencia es más elevada, más humana.

Un espacio que se ha visto transformado en muchos casos, y cuya arquitectura y diseño de interior puede ser decisiva para afrontar los retos académicos, con vistas a investigar qué y cómo afecta en esos días, y cómo podemos guiar para mejorarlos.

Es más, se prevé que el hogar y su espacio de trabajo sean decisivos para el mundo del mañana, por consiguiente, el lugar donde sentarse y su espacio son los elementos esenciales de este estudio, que combina creatividad, pensamiento, reflexión y búsqueda.

2. OBJETIVOS

- Estudiar la experimentación del trabajo en casa, adecuando y aliándose a la tecnología on-line, a través de la interdisciplinariedad y el aprendizaje vivencial. Una educación activa desde la práctica y la experiencia.

- Incidir en la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje consiguiendo unos resultados permanentes, donde se rentabilice la eficiencia en el ejercicio del aprendizaje para alcanzar una idea de cambio, que es la de enseñar a pensar.
- Crear diseños de aquellos asientos en los que se basan y que poseen en casa, para iniciar un pensamiento de aquello que poseen y pueden interpretar, porque, prácticamente, a todos los humanos nos gusta dibujar desde hace unos 40.000 años. Y es algo que podemos hacer casi todos, tal y como escriben en *Scientific American*, en un estudio del beneficio del dibujo (Rubio, 2015). En nuestra filosofía de objetivos posibles, bebemos mucho de las formas de afrontar la educación de John Dewey donde apoyamos su idea de “no hay que disciplinar la mente sino dejarla que se desarrolle libremente” (citado en Larrauri, 2017: 90).

3. METODOLOGÍA

Necesitamos trabajadores felices en espacios idóneos. Apuntamos que el precedente en educación podría ser la metodología Montessori y las que llegaron después, pero desconocemos una metodología aplicada al espacio concreto del hogar para el trabajo. Sobre la escuela y el aula como motor de transformación existen investigaciones, y, ahora, las nuevas apuestas se dirigen, como la diseñadora Rosan Bosch, hacia escuelas sin paredes, al descubrir la desmotivación en sus hijos en el aula (Montero, 2017). Estas ideas pueden ser útiles para el proyecto, y entender la libertad de movimiento en alumnos universitarios de Educación, puesto que necesitan del movimiento corporal, del juego de la psicomotricidad gruesa, canalizando las artes para un fin, donde a la vez se generan ecosistemas autónomos del hogar, insólito en el alumnado debido a la irrupción de la pandemia, con la consecuente crisis en el espacio y, en definitiva, en nuestra felicidad.

Aquí podríamos citar a diseñadoras como Georgia Ezra, que revela sus claves de un hogar más feliz, como tener limpio y en orden ciertos

lugares de casa, algo por lo que apuesta también la filosofía de Marie Kondo (Palermo, 2018).

Debemos pensar que esta crisis se ha extendido con un efecto aplastante, inmediato, sin tiempo a la reflexión de los espacios y sobre ese lado o comportamiento emocional. Esto afecta al contexto amplio del lugar habitado, es decir, a la arquitectura, cuyo contenedor es el cobijo sagrado de las personas, y, del entorno próximo, su barrio o calle en la que se hace vida.

Los alumnos investigan sobre las sillas de casa, de los padres, abuelos, etc. Después, tratan de explicar cómo son (funcionalidad, estética, etc.) y se deben atrever a dibujarlas (suele existir más de una diferente, por lo que se indican) desde las herramientas básicas de dibujo, sin ningún apoyo técnico o programa. Aplican color si es necesario, y se deben sentir libres dibujando, no importa que sean perfectas en dibujo, porque se busca el cómo ellos las entienden. Luego, reflexionan y analizan su diseño y aplicación.

De manera transversal el alumnado tendrá un acercamiento a los conceptos que trabajaremos y, por tanto, debemos entender construcciones conceptuales como *Espacio vital*, *Barrio*, *Felicidad*, *Neuroeducación*, *Nesting*, etc. Valoraciones a tener en cuenta acabados sus dibujos.

Alain Botton, en su libro *La arquitectura de la felicidad* que publicó en 2006, habla de ese estado del alma debido a la arquitectura que nos rodea, que afecta a nuestro estado de ánimo y a sentirnos bien. Otro libro, que puede estar presente en estos preliminares sería el de *La felicidad en el trabajo* (2019) de Marie Kondo, ayudando con trucos y consejos, no tan útil para nuestro propósito, porque lo trata desde fuera del hogar, aplicado a la empresa, sobre todo. De esta última autora y empresaria podemos extraer una de sus aplicaciones por la que se hizo famosa con su método konmari, y es el sentido del *Feng Shui*, una filosofía oriental antigua que se basa en la ocupación armónica del espacio, entre otras cosas¹.

¹ Una técnica oriental que se empezó a practicar hace más de 5.000 años y que surgió de los agricultores, que buscaban la mejor ubicación para crear sus casas y campos de cultivo y así

Desde estos conceptos, hemos ido viendo como en los últimos años se ha despertado el interés hacia esa arquitectura que, unida a la naturaleza, a veces no somos conscientes del grado de felicidad que nos puede aportar, como asevera Luis Garrido en *Arquitectura para la felicidad* (2013), un arquitecto que apuesta por las construcciones ecológicas y bioclimáticas, cuyo trabajo se escapa de nuestra idea principal del estudio de la silla de trabajo y su reflexión.

Por tanto, si esperamos que el cuerpo de docentes y alumnos sean más resolutivos, con rendimiento y eficiencia, debemos partir por una mejora del espacio, porque hasta los colores que podamos emplear influirán. Así que, la psicología del color que estudió Kandinsky, Johannes Pawlik entre otros teóricos, influye y afecta más de lo que imaginábamos.

Se considera, por consiguiente, el espacio vital del escritorio una investigación que abre un cambio de paradigma en los métodos educativos hasta ahora conocidos. Una incertidumbre que se abre ante nosotros, y es cuestión de abordarla cuanto antes.

Buscamos una acción educativa, como afirma Acaso (2018: 80), desde la exploración, la investigación y la interacción con el medio. Tenemos que enseñar como afirma esta autora en otro de sus libros *reDUvolution. Hacer la revolución en la educación* (2017: 59) en el sentido de transformar la realidad, apostando por la creatividad como competencia necesaria para ejercer la pedagogía.

Esto trasciende más allá, porque el giro académico ha sido rotundo, desde las nuevas formas de aprendizaje, de enseñanza, cuyo entorno se ha visto alterado y modificado.

Otros conceptos que entran en juego son la neuroeducación, ya que, desde ese conocimiento que continúa en el ámbito académico no hay que perder de vista en esos espacios, a veces compartidos, donde fluyen y se canalizan lazos emocionales por los miembros que viven en ese

estos generasen más prosperidad. Crear un entorno armonioso con atracción visual puede ayudarte a entenderte y a motivarte, porque la forma en la que dispones y decoras tu lugar de trabajo o tu hogar hará mucho por ti, desde aportarte estabilidad hasta aumentar tu productividad.

hogar, y cuya reestructuración en su vertiente arquitectónica ha sido en muchos casos necesaria. De ahí que el salto se haga hacia la neuroarquitectura, cuyos estudios se dirigen hacia aquellos efectos emocionales que producen ciertas variables en el diseño de una casa.

La atmósfera del hogar se hace indispensable para alcanzar sentimientos de felicidad y tranquilidad deseados para un buen fin laboral. De Botton (2021: 17) indica que “las casas pueden invitarnos a ser partícipes de un estado de ánimo que somos incapaces de alcanzar”, por ello, propone conceptos que integra como virtudes en esos entornos que nos agradan intuitivamente como son el orden, el equilibrio, la elegancia, la coherencia, incluso el autoconocimiento, desde el sentido esté último de empatizar y comprender mejor los deseos o insatisfacciones de nuestro edificio.

La Educación no formal, se sitúa también en este paradigma, alejada de lo reglado y del sistema amparado y cobijado entre las cuatro paredes del aula. Leonard (2014) afirma que las escuelas no son lugares apropiados para el aprendizaje en esa apuesta por una reforma radical en la educación. Es cierto que, hablamos del lugar de trabajo como un santuario, pero, debemos posicionarnos con el arte como el verdadero santuario para el aprendizaje durante toda la vida, como así afirma Leonard (2014: 161)

Se ha tenido que reinventar el espacio y su confort, conforme nos adentrábamos en el Estado de Alarma, donde el diseño de ese santuario en el que pasamos el tiempo de trabajo debe primar hacia lo saludable. A veces, solo es un cambio de ubicación o movimiento de muebles y orientación lo que acaba por solucionar el bloqueo.

Existen varios expertos que recogen una serie de directrices de cómo mantener un hogar organizado, como apuntábamos en Marie Kondo o la diseñadora Georgia Erza, la cual habla de la integración de naturaleza en interiores porque “están directamente relacionadas con el desarrollo mental y emocional, la reducción del estrés y una mejor concentración”. Suelen ser rutinas esenciales para que la energía sea totalmente positiva.

La aplicación de luz natural en la medida de lo posible y la apuesta por el minimalismo y la simplicidad, frente a la no acumulación y el materialismo, son de los puntos a tener en cuenta.

Hemos descubierto en esta premisa de la investigación el concepto inglés “Nesting”, siendo “nest” nido, un bienestar y equilibrio ante el ritmo frenético y consumista, aunque no hay que confundirlo con lo contrario, la reclusión y encerramiento ante situaciones mentales negativas.

Debemos habitar en espacios felices, y existen estudios en el ámbito de la arquitectura de cómo crear edificios felices, rastreando, por ejemplo, en materiales naturales, por los cuales las pedagogías activas siempre han estado inclinadas a esa dirección en el aprendizaje, y que los conceptos como seguridad, belleza, transpirabilidad, intimidad o autosuficiencia suelen ser los más habituales.

Gabriel González (2017) lo define bien con este eslogan: “Un espacio para vivir mientras trabajas, y no un espacio donde trabajas para vivir”.

Respecto al empleo del dibujo que deben afrontar los alumnos: La ejecución exige un estado mental en el que no tienen cabida ni el estrés, ni las preocupaciones, ni las tensiones musculares, ni los pensamientos intrusivos. Estimula nuestro cerebro y nos ayuda a mejorar nuestra memoria y nuestra capacidad de introspección, al combinar nuestros procesos cognitivos y motores. Otros estudios hablan de cómo el arte puede proteger contra el declive de ciertas funciones cerebrales con la edad. Los esbozos, dibujos rápidos, diagramas improvisados y demás son “un ejercicio en pensamiento libre, sin limitaciones”. Estos dibujos rápidos también “incrementan la destreza manual y refuerzan la conexión entre tus actividades motoras y tu sistema visual” (Rubio, 2015).

Justificamos el interés de este paradigma educativo, porque, a pesar de que trabajemos en un contexto, la proyección hacia un mayor rendimiento en el hogar depende del análisis e investigación, para extraer las conclusiones adecuadas. Su proyección o puesta en marcha se ve mermada por una confusión o desconocimiento de las implicaciones de los mismos. Es necesario la visión y apoyo interdisciplinar, para un mayor conocimiento de cómo los aprendizajes se llevan a cabo y sean

efectivos. La importancia de que el docente tenga claro que depende su buena labor del grado de felicidad adquirida y la integre en su espacio vital y, así repercutir en su persona. Estos resultados serán evidenciados a través de las prácticas y, a su vez, se podría tener evidencia de ello mediante los resultados en un cuestionario, por ejemplo.

De manera transversal, el alumnado tendrá un acercamiento a los conceptos que trabajaremos; Utilizamos como punto de partida la definición o definiciones que la Real Academia de la Lengua propone para cada uno de ellos, para también desde ahí entender las construcciones conceptuales que ya tenemos de partida.

Espacio vital:

Ámbito territorial que necesitan las colectividades y los pueblos para desarrollarse.

Barrio:

Cada una de las partes en que se dividen los pueblos y ciudades o sus distritos. Grupo de casas o aldea dependientes de otra población, aunque estén apartadas de ella.

Felicidad:

Estado de grata satisfacción espiritual y física. Persona, situación, objeto o conjunto de ellos que contribuyen a hacer feliz

Neuroeducación:

En la RAE solo encontramos neurociencia. Escogemos la definición del ISEP (Instituto Superior de Estudios Psicológicos). Es una disciplina que promueve la integración entre las ciencias de la educación y la neurología donde educadores y neurocientíficos desarrollan disciplinas como la psicología, la neurociencia, la educación y la ciencia cognitiva. Es producir una mejora en los métodos de enseñanza y en los diferentes programas educativos.

Educación No Formal:

La Universidad Internacional de Valencia la define como: La educación no formal engloba toda actividad educativa realizada fuera de la estructura del sistema formal con el objeto de impartir cierto tipo de aprendizaje a algunos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños.

Nesting:

Según el Diario La Vanguardia el *nesting*, consiste en quedarse en casa en vez de salir se está erigiendo en los últimos años como tendencia en auge. Consiste en practicar cualquier actividad que nos recargue las pilas y nos reconecte con nosotros mismos: cocinar, cuidar las plantas, jugar al ajedrez, ordenar los armarios... Y descansar, lo que, según un estudio de la Universidad de Chicago, reduce la ansiedad y mejora las conexiones mentales y hasta el riesgo de padecer diabetes.

Feng Shui:

Según el Diario ABC, es una técnica oriental que se empezó a practicar hace más de 5.000 años y que surgió de los agricultores, que buscaban la mejor ubicación para crear sus casas y campos de cultivo y así estos generasen más prosperidad. Crear un entorno armonioso con atracción visual puede ayudarte a entenderte y a motivarte, porque la forma en la que dispones y decoras tu lugar de trabajo o tu hogar hará mucho por ti, desde aportarte estabilidad hasta aumentar tu productividad.

Para este proyecto es interesante acercarnos a este aprendizaje desde las didácticas y para ello es necesario el vínculo con internet, las redes sociales y la vinculación existente entre espacio-felicidad-aprendizaje-internet.

Los estudios de López, Torres y Guerrero (2017) nos aportan la apreciación del profesorado sobre el bienestar y felicidad, en este caso en la necesidad de formación permanente por un conocimiento sesgado y parcial del conocimiento de felicidad. Pero, llevarlo a una expresión que lleve la felicidad al escenario, pero que no se aleje de la ética en las instituciones de la que nos habla Spinoza (2000), para que converjan la felicidad individual y felicidad política como praxis para la

transformación de las instituciones. Consideramos que la Educación también es responsable de las transformaciones sociales pero que estas están íntimamente ligadas con el bienestar personal. A la vez, cómo llevarlo a la sociedad es parte de los objetivos de la Educación.

Altarejos, Rodríguez y Berbal (2005) nos acercan a la sociabilidad que se aprecia en las familias, y la relación existente entre la identidad familiar y la productividad si esta no se aísla con relación a otras familias, por tanto, estos autores reconocen la cercanía y la dependencia de lo familiar y la sociabilidad.

Dentro de las teorías sobre Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica, este análisis recae en cómo ir creando ciudadanía y felicidad, si es visto como un encuentro entre y para tomar conciencia de identidades en los entornos del alumnado.

La competencia de fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico puede ser aprendida en relación con la identidad del discente y su entorno, en primer lugar, de la casa y la familia, para después llevarla a la comunidad o barrio y a los objetivos de profesionalización. Desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de la realidad, con el fin de la transformación, que, a la vez, se pone en relación con el respeto y la práctica de los Derechos Humanos.

Otro ámbito para desarrollar es el de la salud mental y del espacio que nos ayuda a encontrar la felicidad. También con relación a la capacidad de resiliencia en cuanto a valorar las capacidades individuales para esa sociabilidad necesaria.

Podemos hablar de la psicología para crear un hogar feliz, donde entraría el amor como base, para fortalecer tensiones, fomentar el diálogo, cariño, etc. (Castaño, 2019), y de los que otros autores, además, como Escrivá (2020), recoge del cuidado de uno mismo, el cual debe mimarse constantemente.

En nuestro diseño propuesto, abordamos la práctica como respuesta creativa a una realidad adversa. De ahí, que entre la innovación como problemática que se quiere resolver. Para resolver los problemas se planea, se diseña el plan y se evalúan los resultados. En la investigación,

responder a la pregunta conlleva la generación de conocimientos y estos conocimientos pueden llevar a la transformación de las prácticas. De esta forma, las investigaciones de cada alumno han desarrollado enfoques distintos, con nuevos conocimientos por el estudio de su silla, cuyos modelos les han abierto una mayor perspectiva de su entorno o estudio de trabajo.

Abordamos el término “Resiliencia” como capacidad de respuesta ante las adversidades. Los autores Gary Hamel y Liisa Välikangas (2003), definen tres formas esenciales de innovación, basada en: *revolución, renovación y resiliencia*. Aunque sus teorías se enmarcan en un sistema de mercado, analizan cómo surge la resiliencia tras la necesidad de modificar aspectos a tener en cuenta para sobrevivir.

FIGURA 1. Silla de estudio de Isabel Gómez Mondragón.



Fuente: Extraída de la carpeta de entrega de los alumnos en Campus Virtual

El confinamiento puede repercutir en nuestra psique. Las limitaciones de movilidad y contacto niegan al ser humano varias de las necesidades básicas para su desarrollo (de la Serna, 2020). Los niños en cambio han

mostrado una gran capacidad de adaptación a esta nueva realidad, movidos por su forma de vivir el ahora. No quiere decir con ello que no necesiten poder salir y moverse, pero su capacidad de adaptación puede lograr que encuentren la manera de afrontar la crisis.

Revertir los efectos negativos que pueda llevar el confinamiento especialmente en la población infantil es el propósito de diferentes profesionales durante esta etapa. Pensar en estrategias, cuando nos encontramos con la obligación de permanecer en un espacio limitante, se ha hecho viral en redes sociales (Wang et al., 2020). La respuesta colectiva ha sido masiva, no obstante, quedan lugares donde esta capacidad de respuesta no se ha producido. Puede deberse a falta de competencias, a un encorsetamiento estructural, el sistema no permite capacidad de movimiento.

Existen diversas manifestaciones que son de interés analizar según el sujeto, tanto en alumnado, familias y docentes, como es el estudio que realizan M. Inmaculada Vicente de Vera y M. Inés Gabari (2019) sobre la resiliencia en docentes de secundaria. Se identifican variables como el positivismo, las estrategias de afrontamiento constructivas, la tolerancia a la frustración, el locus de control interno y la autoeficacia, como factores de protección frente al síndrome de *burnout* (Agotamiento físico y mental del trabajador o estrés laboral). Consideramos necesario llevar este análisis a los diferentes perfiles que serán analizados en este proyecto de investigación.

El primero, la necesaria competencia online: Para Área (2008), nuestros estudiantes no pueden ni deben ser ajenos a estos cambios que propone los avances de la sociedad del siglo XXI. Es por lo que, el alumnado debe de estar formado en estas competencias digitales, para que consigan acceder a la información nueva sobre los temas con los que estudian o trabajan, y para ello deben de formarse en habilidades de búsqueda, construir nuevos conocimientos, de manera autónoma, con la información encontrada y seleccionada, y dominar la comunicación de ésta, en diversos entornos tanto presenciales, como virtuales.

El profesorado debe desarrollar procesos de formación y actualización continua en lo que respecta a las aplicaciones digitales y las fuentes de

información para poder aplicarlas con el alumnado; debe ser capaz de desarrollar una metodología docente que de acuerdo con el currículum aplique las TIC, para que él y su alumnado sea capaz de generar nuevo conocimiento; y debe sensibilizarse con los riesgos que de este curso se puedan generar.

Prendes (2010) propone que las TIC, presentan un gran número de áreas de aplicación, siendo la más amplia el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, las TIC son un recurso imprescindible para poder reforzar los contenidos que se trabajan en el currículum, o para generar modalidades de formación virtual.

En todo este escenario que se ha especificado, es necesario tener en cuenta que no todo el mundo tiene acceso o sabe emplear de la misma manera los recursos TIC existentes, ni por partes del profesorado ni del alumnado. En este sentido, se conoce por brecha digital la diferencia entre los ciudadanos que tienen y saben emplear estos recursos, de los que no.

Por todo ello, se ha definido como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se diseña, implementa y evalúa a través de redes de ordenadores. Por tanto, esta formación puede ser aplicada en individuos que están geográficamente dispersos y que podrán interactuar de forma indiferida con el docente (Area y Adell, 2009). Esta modalidad educativa, se sustenta en una gran parte del trabajo autónomo, lo que le otorga al alumnado un papel protagonista dentro de su aprendizaje. De esta manera, el docente es el orientador y creador del material electrónico con el que trabajará el estudiante.

La formación online obliga a replantear la educación abriendo nuevas concepciones para la comprensión de la dimensión individual y colectiva, ritmo y tiempo de aprendizaje, formas de estructurar el conocimiento, tareas y competencias tanto del profesor como del alumno (De Pablos y Villaciervos, 2005). Como se puede observar, con esta modalidad de aprendizaje todas las ideas que poseíamos antes de educar en un centro o un lugar en el que profesorado y alumnado pasan largas horas juntos para poder construir el aprendizaje ha desaparecido, ahora solo con un ordenador y conexión a Internet podemos disponer de

infinidad de información y de un profesor con el que podemos consultar nuestras dudas a través de este.

Además, el aprendizaje virtual supone una dependencia de estudiantes y docentes a la plataforma, ya que, este aprendizaje supone una adaptación de la metodología y de los contenidos a la capacidad de la herramienta o entorno en el que se lleve a cabo (Moreno, 2009).

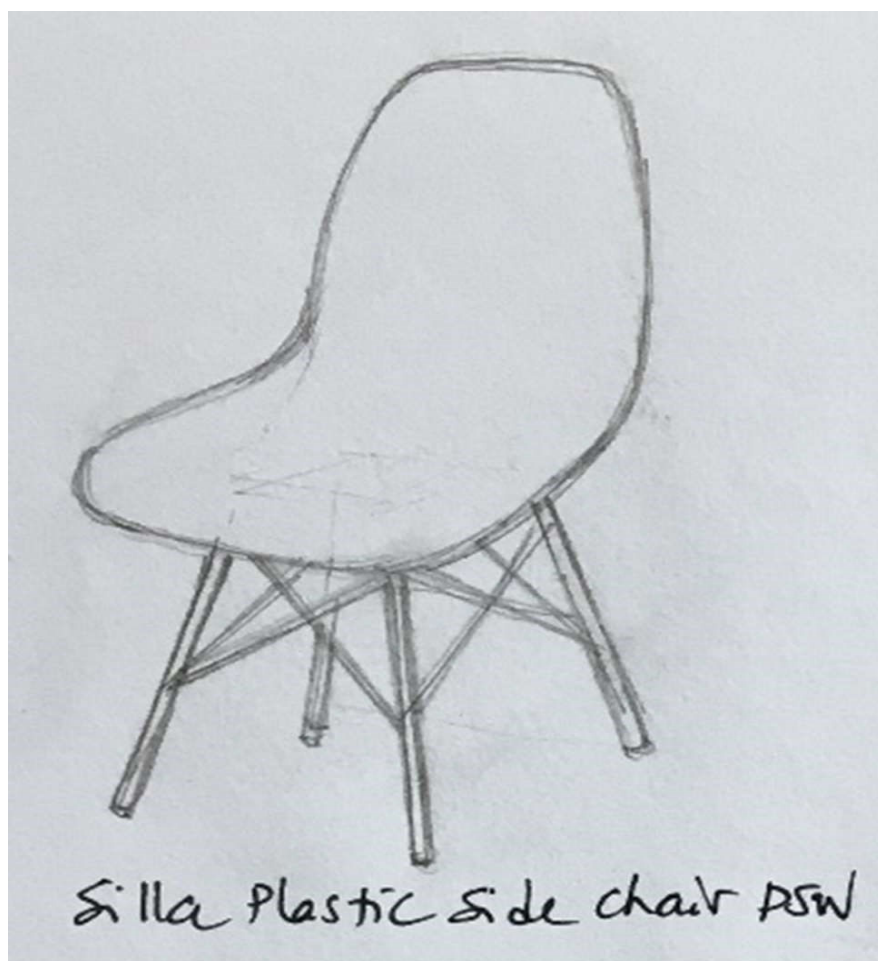
También es evidente la necesidad de profundizar en las dificultades de la formación online, en cuanto a la comunicación no verbal, la comunicación corporal, las complicidades y la necesidad de tener presente cómo está psicológicamente el alumnado sin la presencialidad. Consideramos que ante esto no hay tanta bibliografía, estrategias que debemos solventar ante cuestiones como ¿qué se puede hacer cuando tenemos alumnado que se autolesiona?, ¿quién revisa y analiza el bienestar del niño donde puede haber violencia intrafamiliar o donde no hay un ambiente saludable. En este caso, la tesis de Luis Marco (2017) analiza parte de estos estados emocionales en entornos educativos interactivos.

Y por último destacamos la necesidad de analizar el papel del profesor universitario, ya que no solo es el transmisor de información y conocimiento, sino catalizador del aspecto emocional que necesita la presencia física (Romero, 2016). En una enseñanza online no elegida por el confinamiento, el lenguaje y los significados cambian, ya que la obligatoriedad puede volver más exigente al alumnado y familias, donde lo emocional se resignifica.

4. RESULTADOS

Solventar la brecha digital repercute sobre los derechos sociales, hacia la inclusión digital como condición de una plena ciudadanía en la sociedad de la información, aunque, a la vez, la formación online produce un distanciamiento emocional, que amortiguamos con la práctica.

FIGURA 2. Silla de María Brotons Lozano

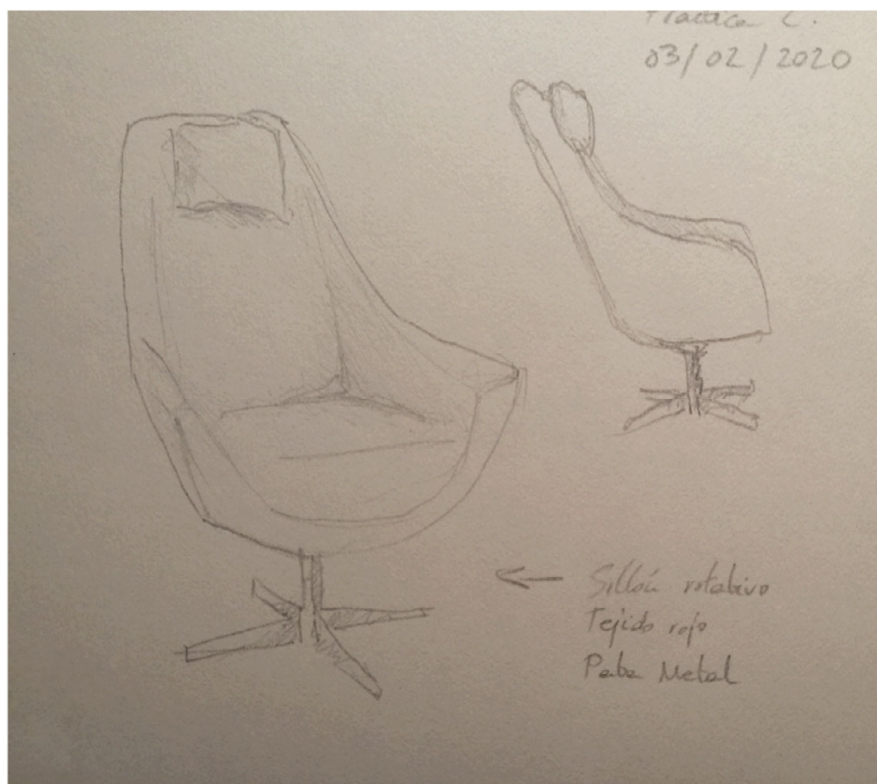


Fuente: Extraída de la carpeta de entrega de los alumnos en Campus Virtual

El alumnado ha sido consciente de analizar la luz natural, el diseño que les rodea, el lugar ideal para trabajar, crear, imaginar, unido a cierta búsqueda de felicidad desde esas sillas, interviniendo factores como su ergonomía o simplicidad donde tanto tiempo transcurre.

Recuerda a lo que afirma Will Gompertz (2016), sobre la silla del artista, donde se para no solo a crear, también a pensar. La transformadora del creador. A veces, acuden a ella los artistas, y “dejan de ser creadores y se convierten en críticos” (178).

FIGURA 3. Sillón rojo rotatorio de la alumna Rosario Gijón Bernal



Fuente: Extraída de la carpeta de entrega de los alumnos en Campus Virtual

Desde el área de las artes, se pretende con la incursión dentro de la arquitectura en el propio hogar, guiar al alumnado hacia un mejor entendimiento del espacio donde cohabitan habitualmente y en los que han tenido que definir su lugar de trabajo. Lugar por donde aquellas prácticas que se requiera de espacio físico para trabajarlas necesitan de unos recursos espaciales para cortar, pegar, ensamblar, etc., que, puede, no ser tan cómodo como el amplio espacio de un aula. Aprovechar el espacio y conocerlo mejor forma parte del estudio de nuestro sentido de la espacialidad. Descubrimos cómo ciertos lugares del hogar y utensilios reciclables desde la sostenibilidad pueden ser parte importante de la asignatura.

Para concluir, el contexto donde se desarrolla el día a día del alumno o profesor puede influir en la toma de decisiones de actividades, por lo que estas posibilidades de Educación No Formal despertarán y desarrollarán un instinto visual en los alumnos de “saber ver”, que posiblemente, desde el aula no lo hubiesen tenido.

Una revisión acerca del confinamiento y formas de trabajo será el punto de partida para comenzar el recorrido de planificación y clarificación de términos, acuerdos conceptuales, formación del profesorado y grupos dinámicos de construcción conceptual. En esta actividad quedará sobre la mesa, las experiencias vividas como referentes a la hora de definir los valores, la disparidad presente en la concepción de los mismos, y otras percepciones determinantes a la hora de querer construir un marco de referencia.

Tras dicha revisión, buscamos alcanzar la publicación de todas estas experiencias y consultas entre alumnado y profesorado. Un resultado obtenido, cuyo enfoque bajo el paradigma de la vivencia, finaliza su construcción teórica a partir de la práctica. Así que, en todo este planteamiento metodológico tan vivencial, queremos alcanzar una idea de cambio, sin perder de vista, adecuar la propuesta a través de las tecnologías online, porque son las Tics las grandes aliadas en este estudio.

FIGURA 4. Butaca o sillón de José Miguel Fernández Cuadros



Fuente: Extraída de la carpeta de entrega de los alumnos en Campus Virtual

5. CONCLUSIONES

La atmósfera del hogar se hace indispensable para alcanzar sentimientos de felicidad, paz, armonía y tranquilidad, etc., deseados para un buen fin laboral.

Hemos tenido que reinventar el espacio sagrado de estudio y pensamiento en nuestro hogar, para reflexionar sobre el lugar donde creamos, y conocer mejor nuestro mobiliario, su ergonomía, orientación, complementos que le rodean, etc., y, todo gracias a un simple diseño artesanal, sin programas ni artificios.

Debemos habitar en espacios felices, y existen estudios en el ámbito de la arquitectura de cómo crear edificios felices, rastreando, por ejemplo, en los materiales y los conceptos como seguridad, belleza, transpirabilidad, intimidad o autosuficiencia, por ejemplo.

Como decía Le Corbusier, la casa debe tener dos finalidades: comodidad y meditación (2003: 25), y, por consiguiente, debe estar hecha a nuestra medida.

Continuando con este arquitecto y pensador, por el que estamos en sintonía, “el individuo que pierde contacto con la naturaleza sufre una ruptura que debilita su cuerpo y arruina su sensibilidad” (Le Corbusier, 1999: 41)

Hemos tratado de recuperar el placer como motor de aprendizaje, como diría Acaso (2017:125), y las artes como base de la educación, un mensaje último por el que creemos firmemente y podemos alcanzar un mundo mejor. Ante esta forma de afrontar aprendizajes que sean útiles como terapia de autoconocimiento, el arte tiene esa capacidad de ayudar a entendernos a nosotros mismos, algo por lo que Alain de Botton y John Armstrong promueven en su obra *El arte como terapia*.

No podemos omitir la conciencia creadora del ser, propia de nuestro intelecto, y al servicio de una educación artística donde pedagogía y creación se dan la mano, unida a un proceso que replantea preguntas en los alumnos y se involucran.

Suele ser garantía de éxito cualquier práctica atractiva y participativa fuera del aula. Un alumnado que debemos apoyar como potencial ilimitado desde la conciencia de una sociedad que lo necesita, en una educación distinta, que absorba ideas de metodologías activas como la Waldorf, Reggio Emilia o Montessori, que apuestan por una expansión más allá de las aulas, que busquen ambientes propicios para una educación que conecte con la realidad, el medio ambiente y despierte sensaciones que en un aula no tendrán.

Sin duda, como Robinson afirmó (2020: 141), “el juego es absolutamente fundamental para el aprendizaje: es el fruto natural de la curiosidad y de la imaginación”, y desde el primer momento con la situación

a distancia de las prácticas debido a la pandemia, integrar el análisis de la propia silla, fue sin duda un juego, de cierta introspección estética y comprensión del entorno, en el que todos salimos beneficiados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2015). La REDuolution. Ruta Maestra, 1(2)
- Acaso, M. (2018). Pedagogías invisibles. Catarata.
- Altarejos Masota, F.; Rodríguez Sedano, A. y Bernal Martínez de Soria, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. Educación y educadores, 8, 173-186.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17.
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Castaño, G. (5 de marzo de 2019). ¿Cómo crear un hogar feliz?. Tnrelaciones. <https://www.tnrelaciones.com/como-crear-un-hogar-feliz/>
- Correa, S. M. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1):14-26
- De la Serna, J. M. (2020). *Aspectos Psicológicos Del COVID-19*. Tektime.
- De Botton, A. (2021). La arquitectura de la felicidad. Lumen.
- De Botton, A. y Armstrong, J. (2017). El arte como terapia. Phaidon.
- Escrivá, M. (20 de marzo, 2020). ¿Cómo encontrar la felicidad dentro de tu hogar?. El Periódico. <https://viajar.elperiodico.com/planes/encontrar-felicidad-hogar>
- González, G., (2017). Diseñar para la felicidad, Red Latinoamericana de Diseño <https://www.rldiseno.com/disenar-la-felicidad-concepto-space/>
- Gompert, W. (2015). Piensa como un artista. Taurus.
- Hamel G. Välikangas, L. (2003). En busca de la resiliencia. Harvard Business Review, Vol. 81, Nº. 9. 40-52.
- Larrauri, M. (2017). La educación según Dewey. Los libros de fronterad.
- Le Corbusier (2003). El espíritu nuevo en arquitectura. En defensa de la arquitectura. Colección de Arquilectura 7.
- Leonard, G. (2014). *Educación y Éxtasis*, Barcelona: La Llave.

- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. G., & Guerrero-Ramos, D. (2017). Estudio de la percepción del profesorado sobre el bienestar-felicidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 463-486.
- Montero, A. (5 de febrero de 2017). El diseño se cuele en las aulas. Aika. <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/diseno-se-cuele-las-aulas/>
- Okakura, K. (1999). El libro del té. Martínez Roca.
- Palermo, M. (13 de mayo de 2018). Cómo conseguir ser mucho más feliz en tu hogar: 7 datos clave. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-05-13/como-ser-mas-feliz-hogar-poner-cosas-lejos_1562374/
- Robinson, K. (2020). Escuelas creativas. Penguin Random House.
- Rubio, J. (14 de noviembre de 2015). Los beneficios de dibujar y colorear de adulto, aunque no tengas ni idea. *El País*, https://verne.elpais.com/verne/2015/10/21/articulo/1445432697_658633.html
- Russell, B. (2019). La conquista de la felicidad. Penguin Random House.
- Spinoza, B. (2000) *Ética Demostrada Según El Orden Geométrico*. Madrid: Trotta.
- Vicente de Vera, M. I. y M. Inés Gabari, M. I. (2019) La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. Vol. 9. N°. 3. EJIHPE.
- Wan C. Pan R. Wan X. Tan Y. Xu L. Ho C., (2020) Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). 1729.

OPTIMIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN INTEGRADA DE INTERVENCIONES EN QUIRÓFANOS Y CAMAS POSTOPERATORIAS MEDIANTE MODELOS DE PROGRAMACIÓN LINEAL ENTERA

ÁFRICA NIETO MEDINA

Escuela Técnica Superior de Ingeniería. Universidad de Sevilla, España

VÍCTOR FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO

Escuela Técnica Superior de Ingeniería. Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, las organizaciones de atención médica vienen soportando una presión creciente con el objetivo de proporcionar sus servicios al menor coste posible (Fei et al., 2010) debido a presupuestos restrictivos (Marques et al., 2012), una población que envejece (Roland et al., 2010) y una creciente lista de personas en espera (González-Busto et al., 1999), debiendo garantizar la calidad asistencial. En la práctica, la planificación de las cirugías se realiza con herramientas de optimización y, en la mayoría de los casos, sin el apoyo de ninguna herramienta de soporte a la toma de decisiones, basándose únicamente en la experiencia del responsable de la toma de decisiones (Molina-Pariente et al., 2015). Además, cuando se planifican las intervenciones quirúrgicas en quirófanos, el impacto en los recursos postoperatorios es ignorado (Price et al., 2011), llegando a originarse bloqueos que impiden que los pacientes sean enviados al postoperatorio ocasionando un impacto negativo en la gestión de los quirófanos (Abedini et al., 2017). Esto conduce a un bajo rendimiento en términos de tiempo de acceso de los pacientes y una utilización ineficiente de los quirófanos. Ante esta situación, diseñar y desarrollar métodos de optimización que den flexibilidad al sistema ante un entorno variable es fundamental. Esta situación se ha visto acrecentada debido a la pandemia del COVID-19, en donde

la saturación de camas, en concreto en las camas de la Unidad de Cuidados Intensivos (ICU) y las camas hospitalarias, está ocasionando un bloqueo en las listas de espera.

Esta contribución aborda de forma integrada el problema de planificación de intervenciones quirúrgicas en los quirófanos y recursos postoperatorios (camas PACU, camas ICU y camas hospitalarias) a nivel operativo. El problema se aborda en dos etapas: la primera etapa determina, para un conjunto de pacientes en la lista de espera, una fecha de intervención en un quirófano determinado; mientras que, en la segunda etapa, las camas postoperatorias se asignarán de acuerdo con las necesidades de los pacientes intervenidos. Para encontrar la solución se van a emplear dos modelos de programación lineal entera. Además, los modelos propuestos integrarán aspectos de gestión no considerados anteriormente por la literatura para el problema propuesto, como es el caso: asignación de cirujanos a quirófano y día, minimización de la tardanza total del paciente en el sistema (diferencia entre el tiempo de espera y el plazo máximo de respuesta impuesta por los sistemas sanitarios) e integración de las camas postoperatorias como parte de la función objetivo.

Para llevar a cabo esta contribución, el resto del trabajo se estructura como sigue: En la sección 2 se lleva a cabo la descripción formal del problema abordado y se revisa la literatura relacionada. En la sección 3 se presenta la metodología aplicada, cuyos resultados son analizados posteriormente en la sección 4. Finalmente, en la sección 5 se presentan las conclusiones y se plantean posibles líneas de futuro.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES

En esta sección se presenta el problema, se describen las restricciones, las variables de decisión y el objetivo establecido que caracterizan al problema de estudio.

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El trabajo se centra en el problema integrado de planificación de la etapa de intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias a nivel

operativo. El problema se divide en dos etapas: La primera etapa establece, para un conjunto de pacientes en lista de espera ($i=1 \dots |I|$), un quirófano ($j=1 \dots |J|$) y fecha de intervención ($h=1 \dots |H|$) adecuada para la realización de la cirugía, denotado por la variable X_{ijh} , mientras que la variable Z_{sjh} denota la asignación del cirujano ($s=1 \dots |S|$) a quirófanos; la segunda etapa asigna pacientes a camas postoperatorias en función de sus necesidades tras la intervención, denotado por las variables A_{ilh} , B_{inw} y C_{inw} si el paciente i requiere cama PACU, ICU u hospitalaria respectivamente.

Respecto a los recursos, existe un número limitado de quirófanos multifuncionales disponibles 8 horas cada día. Cada cirujano tiene un tiempo máximo disponible para realizar cirugías (a_{sh}), siendo 0 (Si ese día no está disponible) u 8 horas (Si ese día trabaja). El número de quirófanos a los que se puede asignar un cirujano al día está limitado (u_s) para reducir el tiempo de inactividad y evitar el solapamiento de cirugías consecutivas (Molina-Pariente et al., 2015). Además, debe considerarse en la planificación la idoneidad de los recursos asignados para la realización de la intervención del paciente i (δ_{ijh}). Por otro lado, las camas postoperatorias son un recurso de capacidad limitada que deben gestionarse de forma integrada en la planificación de las intervenciones (alh , bnw y cnw siendo las capacidades de las camas PACU, ICU y hospitalarias respectivamente), puesto que alguna de ellas, en concreto las camas ICU y las camas hospitalarias, representan un cuello de botella para este problema. Finalmente, el resto de los recursos perioperatorios humanos e instrumentales, se consideran disponibles en cualquier momento.

Respecto a los pacientes, se distinguen cuatro tipos (β_i): En primer lugar, aquellos que tras la intervención quirúrgica no necesitan cama postoperatoria ($\beta_i=0$). En segundo lugar, aquellos que tras la intervención quirúrgica necesitan cama PACU ($\beta_i=1$). En tercer lugar, a aquellos que además de la cama PACU necesitan cama hospitalaria ($\beta_i=2$). Y, por último, aquellos que tras la intervención necesitan cama ICU ($\beta_i=3$). Todos los pacientes que ingresen en la Unidad de Cuidados Intensivos ocuparán posteriormente una cama hospitalaria. La duración de la intervención es estimada por el personal encargado, en base al historial

médico y las características del paciente (Molina-Pariente et al., 2015), al igual que el tipo de cama necesaria tras la intervención.

Cada cirugía debe ser programada dentro de un periodo definido por su fecha más temprana (r_{di}) y su fecha más tardía (d_i) (Molina-Pariente et al., 2015). La realización de la intervención i solo podrá llevarse a cabo por el cirujano asignado s en función de su especialidad y carga de trabajo. Lo mismo ocurre con las camas postoperatorias, un paciente no podrá ser asignado aleatoriamente a un tipo de cama u otra, si no que dependerá de la atención médica que precise tras su intervención (β_i).

Las camas PACU e ICU serán ocupadas por aquellos pacientes que las requieran el mismo día/semana de la intervención. En cuanto a las camas hospitalarias, serán ocupadas por los pacientes el día que reciban el alta en la Unidad de Cuidados Intensivos o Unidad de Recuperación Postanestésica.

Por último, la función objetivo deriva de los indicadores de actuación empleados por el Sistema Regional de Salud de Andalucía (Molina-Pariente et al., 2015). Dada una fecha límite de cirugía para cada paciente (d_i), el objetivo es maximizar el número de intervenciones quirúrgicas planificadas minimizando el retraso o *tardiness* (T_i) en el tiempo de acceso de dichos pacientes, teniendo en cuenta su peso clínico (w_i), y maximizando a su vez la utilización de las camas postoperatorias disponibles.

2.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En la literatura, la gestión del proceso quirúrgico ha sido ampliamente estudiada en los últimos años (ver las revisiones literarias propuestas por Cardoen et al., 2010, Guerreiro et al., 2011, May et al., 2011 y Gür et al., 2018), centrándose la mayor parte de la literatura en la planificación/programación de los quirófanos. Un tema común en estos y otros artículos, cuyo objetivo es programar pacientes individuales, es la decisión de ignorar los efectos posteriores de los programas resultantes. No obstante, algunas de las contribuciones literarias que se centran en la planificación de intervenciones quirúrgicas consideran además de los quirófanos, las camas de la Unidad de Recuperación Post-Anestésica,

es decir, las camas PACU. Así, Saadouli et al. (2015) emplea la programación matemática para decidir que intervenciones se realizarán y en qué quirófanos sin considerar los recursos PACU y en una etapa posterior emplea otro modelo de simulación de eventos discretos para medir el impacto de la incertidumbre de los recursos PACU. Por otro lado, Fei et al. (2010) desarrolla una heurística de dos etapas, donde en la primera de ellas, se asigna fecha a las cirugías y en la segunda, se asignan las cirugías a los quirófanos y se secuencian mediante un algoritmo genético híbrido, modelo que respeta la asignación paciente-cirujano, considera los tiempos de recuperación post-anestésica y permite el abordaje de los quirófanos asumiendo duraciones deterministas de las cirugías y recuperaciones. Ban et al. (2017) realiza la programación de cirugías diaria de pacientes electivos, considerando cirujanos, quirófanos, y la Unidad Post-Anestesia. Otras contribuciones integran en su modelo de planificación/programación de intervenciones quirúrgicas las camas de la Unidad de Cuidados Intensivos como Jebali et al. (2006) que propone un método de dos fases para la programación de los quirófanos considerando la disponibilidad de camas ICU. Por último, Fügner et al. (2014) desarrolla un modelo de programación de cirugías incorporando de manera conjunta la demanda de camas ICU y camas de hospitalización requerida por el paciente tras la intervención quirúrgica. Sin embargo, la mayoría de las contribuciones que abordan la programación e integran las camas postoperatorias, incorporan la disponibilidad de las camas como una constante, en donde la ocupación del hospital no forma parte de su objetivo. Además, ninguna de las contribuciones mencionadas anteriormente contempla de forma conjunta las tres posibles Unidades de Gestión Clínica existentes en el proceso postoperatorio.

3. METODOLOGÍA

En esta sección se exponen los modelos de programación lineal desarrollados para la resolución del problema de planificación. Ambos modelos están compuestos por dos etapas compuestas a su vez por datos, restricciones y función objetivo idénticas que son:

3.1. DATOS

Tabla 1: Conjuntos, parámetros y variables usados en la **etapa 1** (quirófanos)

Índices y conjuntos	
$i \in I$	Conjunto de pacientes
$h \in H$	Conjunto de días dentro del horizonte de planificación
$j \in J$	Conjunto de quirófanos
$s \in S$	Conjunto de cirujanos
Parámetros	
r_{jh}	Capacidad regular del quirófano j el día h (minutos)
a_{sh}	Capacidad regular del cirujano s el día h (minutos)
u_s	Número entero no negativo de quirófanos en los que el cirujano s puede realizar cirugías en el mismo día
y_i	Cirujano a cargo del paciente i
rd_i	Fecha más temprana para realizar la cirugía del paciente i
di	Fecha más tarde para realizar la cirugía del paciente i
δ_{ijh}	Parámetro binario que toma el valor 1 si la cirugía del paciente i puede ser realizada en el quirófano j el día h ; 0 c.c
t_i	Duración esperada de la cirugía i (minutos)
w_i	Peso clínico de la cirugía i
a	Parámetro de ponderación del segundo término de la F.O. Etapa 1 (<i>Tardiness</i>)
Variables	
X_{ijh}	1 si el paciente i es operado en el quirófano j el día h ; 0 c.c
Z_{sjh}	1 si el cirujano s es asignado al quirófano j el día h ; 0 c.c

Tabla 2: Conjuntos, parámetros y variables usados en la **etapa 2** (camas postoperatorias)

Índices y conjuntos	
$i \in I$	Conjunto de pacientes
$h \in H$	Conjunto de días dentro del horizonte de planificación
$w \in W$	Conjunto de semanas dentro del horizonte de planificación
$l \in L$	Conjunto de camas PACU
$m \in M$	Conjunto de camas ICU
$n \in N$	Conjunto de camas hospitalarias
Parámetros	
$t_{i,pacu}$	Tiempo estimado del paciente i en cama PACU (horas)
$t_{i,icu}$	Tiempo estimado del paciente i en cama ICU (horas)
$t_{i,hospitalaria}$	Tiempo estimado del paciente i en cama hospitalaria (horas)
a_{lh}	Capacidad de la cama PACU l el día h (horas)
b_{mw}	Capacidad de la cama ICU m en la semana w (horas)
c_{nw}	Capacidad de la cama hospitalaria n en la semana w (horas)

X_{ijh}	1 si el paciente i es operado en el quirófano j el día h , 0 c.c
β_i	Parámetro que toma el valor: 0 si el paciente i no ocupa cama 1 si el paciente i ocupa cama PACU 2 si el paciente i ocupa cama PACU y cama hospitalaria 3 si el paciente i ocupa cama ICU
b	Parámetro de ponderación del término de la F.O. Etapa 2
Variables	
A_{ilh}	1 si el paciente i ocupa la cama PACU l el día h , 0 c.c
B_{imw}	1 si el paciente i ocupa la cama ICU m la semana w , 0 c.c
C_{inw}	1 si el paciente i ocupa la cama hospitalaria n la semana w , 0 c.c
T_i	Tardanza o <i>tardiness</i> en la fecha de operación del paciente i

3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS

Las restricciones empleadas en ambos modelos son idénticas, sin embargo se diferencian en el modo de resolución: Mientras el primer modelo propuesto (denominado **Modelo ILP 1: Por etapas**) realiza el problema de optimización en dos etapas; una primera donde asigna fecha y quirófano en el horizonte temporal para cada una de las intervenciones quirúrgicas y una segunda, donde, tras haberse realizado la planificación de las intervenciones quirúrgicas, se asignan camas postoperatorias en función de las necesidades de los pacientes cuyas cirugías se han planificado anteriormente; el segundo modelo propuesto (denominado **Modelo ILP 2: Integrado**) aborda la planificación de las intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias de manera integrada en un único problema de optimización que asigna fecha, quirófano y cama postoperatoria para cada intervención en el horizonte temporal considerando la disponibilidad de los recursos postoperatorios en la planificación.

Más específicamente, el Modelo ILP 1 se describe a continuación:

Etapla 1 (Quirófanos)

$$\text{Maximizar } \frac{1}{W_{\max}} \cdot \sum_{h \in H} \frac{1}{h} \left(\sum_{i \in I} \sum_{j \in J} w_i \cdot X_{ijh} \right) - \frac{a}{(H+1) \cdot W_{\max}} \cdot \sum_{i \in I} w_i \cdot T_i$$

Sujeto a:

Restricciones Objetivo

$$T_i \geq \sum_{j \in J} \sum_{h \in H} X_{ijh} \cdot h - d_i \quad (\forall i \in I) \textbf{(R.1)}$$

$$T_i \geq (H + 1 - d_i) \cdot \left(1 - \sum_{j \in J} \sum_{h \in H} X_{ijh} \right) \quad (\forall i \in I) \textbf{(R.2)}$$

Restricciones de la etapa 1:

$$\sum_{j \in J} \sum_{h \in H} X_{ijh} \leq 1 \quad (\forall i \in I) \textbf{(2)}$$

$$\sum_{j \in J} \sum_{h=0}^{rd_i-1} X_{ijh} = 0 \quad (\forall i \in I) \textbf{(3.1)}$$

$$\sum_{i \in I} t_i \cdot X_{ijh} \leq r_{jh} \quad (\forall j \in J, \forall h \in H) \textbf{(4)}$$

$$\sum_{j \in J} \sum_{\substack{i \in I \\ y_i=s}} t_i \cdot X_{ijh} \leq a_{sh} \quad (\forall s \in S, \forall h \in H) \textbf{(5)}$$

$$\sum_{j \in J} Z_{sjh} \leq u_s \quad (\forall s \in S, \forall h \in S) \textbf{(6)}$$

$$\sum_{\substack{i \in I \\ y_i=s}} t_i \cdot X_{ijh} \leq r_{jh} \cdot Z_{sjh} \quad (\forall s \in S, \forall j \in J, \forall h \in H) \textbf{(7.1)}$$

$$\sum_{\substack{i \in I \\ y_i=s}} X_{ijh} \geq Z_{sjh} \quad (\forall s \in S, \forall j \in J, \forall h \in H) \textbf{(7.2)}$$

$$X_{ijh} = 0 \quad (\forall i \in I, \forall j \in J, \forall h \in H \mid \delta_{ijh} = 0) \textbf{(8)}$$

$$X_{ijh} \in \{0,1\} \quad (\forall i \in I, \forall j \in J, \forall h \in H) \textbf{(9)}$$

$$Z_{sjh} \in \{0,1\} \quad (\forall s \in S, \forall j \in J, \forall h \in H) \textbf{(10)}$$

$$T_i \geq 0 \quad (\forall i \in I) \textbf{(11)}$$

$$\text{Donde } W_{\max} = \sum_{i \in I} w_{i,\max} = I \cdot w_{\max} \quad (\forall i \in I \mid w_{i,\max} = w_{\max})$$

Etap 2 (Camas postoperatorias)

$$\text{Max } \frac{b}{2} \cdot \left[\sum_{i \in I} \sum_{h \in H} \sum_{l \in L} A_{ilh} + \sum_{w \in W} \left(\sum_{m \in M} B_{imw} + \sum_{n \in N} C_{inw} \right) \right]$$

Sujeto a:

Restricciones camas PACU (Día)

$$\sum_{h \in H} \sum_{l \in L} A_{ilh} \leq 1 \quad (\forall i \in I) \quad (1)$$

$$\sum_{l \in L} t_{pacu} \cdot A_{ilh} \leq a_{lh} \quad (\forall l \in L, \forall h \in H) \quad (2)$$

$$\sum_{l \in L} A_{ilh} = \sum_{j \in J} X_{ijh} \quad (\forall i \in I, \forall h \in H \mid \beta_i = 1 \text{ ó } \beta_i = 2) \quad (3)$$

Restricciones camas ICU (Semana)

$$\sum_{w \in W} \sum_{m \in M} B_{imw} \leq 1 \quad (\forall i \in I) \quad (4)$$

$$\sum_{l \in L} t_{icu} \cdot B_{imw} \leq b_{mw} \quad (\forall m \in M, \forall w \in W) \quad (5)$$

$$\sum_{m \in M} B_{imw} = \sum_{h \in W} \sum_{j \in J} X_{ijh} \quad (\forall i \in I, \forall w \in W \mid \beta_i = 3) \quad (6)$$

Restricciones camas hospitalarias (Semana)

$$\sum_{n \in N} C_{inw} \leq 1 \quad (\forall i \in I, \forall w \in W) \quad (7)$$

$$\sum_{l \in L} t_{hospital} \cdot C_{inw} \leq c_{nw} \quad (\forall n \in N, \forall w \in W) \quad (8)$$

$$\sum_{n \in N} C_{inw} = \sum_{h \in W} \sum_{l \in L} A_{ilh} \quad (\forall i \in I, \forall w \in W \mid \beta_i = 2) \quad (9.1)$$

$$\sum_{n \in N} C_{inw} = \sum_{m \in M} B_{imw} \quad (\forall i \in I, \forall w \in W \mid \beta_i = 3) \quad (9.2)$$

$$A_{ilh} = B_{imw} = C_{inw} = 0 \quad (i \in I, \forall l \in L, \forall m \in M, \forall n \in N, \forall h \in H, \forall w \in W \mid \beta_i = 0) \quad (10)$$

$$A_{ilh} = 0 \quad (\forall i \in I, \forall l \in L, \forall h \in H \mid \beta_i \neq 1, \beta_i \neq 2) \quad (11)$$

$$B_{imw} = 0 \quad (\forall i \in I, \forall m \in M, \forall w \in W \mid \beta_i \neq 3) \quad (12)$$

$$C_{inw} = 0 \quad (\forall i \in I, \forall n \in N, \forall w \in W \mid \beta_i \neq 2, \beta_i \neq 3) \quad (13)$$

$$A_{ilh} \in \{0,1\} \quad (\forall i \in I, \forall l \in L, \forall h \in H) \quad (14)$$

$$B_{imw} \in \{0,1\} \quad (\forall i \in I, \forall m \in M, \forall w \in W) \quad (15)$$

$$C_{inw} \in \{0,1\} \quad (\forall i \in I, \forall n \in N, \forall w \in W) \quad (16)$$

En cuanto al Modelo ILP 2, como se ha comentado anteriormente, estará formado por las mismas restricciones de las dos etapas abordando la planificación de las intervenciones quirúrgicas y camas

postoperatorias en un único problema de optimización. Para la función objetivo se tomará la siguiente:

$$\text{Max } \frac{1}{W_{\max}} \cdot \sum_{h \in H} \frac{1}{h} \left(\sum_{i \in I} \sum_{j \in J} w_i \cdot X_{ijh} \right) - \frac{a}{(H+1) \cdot W_{\max}} \cdot \sum_{i \in I} w_i \cdot T_i + \frac{b}{2} \cdot \sum_{i \in I} \left[\sum_{h \in H} \sum_{l \in L} A_{ilh} + \sum_{w \in W} \left(\sum_{m \in M} B_{imw} + \sum_{n \in N} C_{inw} \right) \right]$$

3.3. EXPLICACIÓN DE LOS MODELOS

3.3.1. Etapa 1 (Quirófanos)

La función objetivo está compuesta por la suma de dos términos: el primero de ellos maximiza el nivel de servicio (definido por el coeficiente entre el peso clínico (w_i) y la fecha de la cirugía programada) de una especialidad quirúrgica priorizando la intervención de pacientes con mayor peso clínico y el segundo minimiza el *tardiness* total del conjunto de pacientes considerando el peso clínico de cada paciente.

Las restricciones (R1) y (R2) calculan el valor del *tardiness* para cada paciente. Si el paciente ha sido intervenido en el horizonte temporal, (R1) calcula el valor del *tardiness* comparando la fecha de la intervención con la fecha de entrega o *due date*, de manera que, si la intervención se realiza con posterioridad a la fecha de entrega, la diferencia entre ambas será el valor del *tardiness*. Por el contrario, si el paciente ha sido intervenido con anterioridad, tomará valor 0 (restricción 11). Si el paciente no ha sido intervenido en el horizonte temporal, la restricción (R2) obliga a que su *tardiness* sea igual a la diferencia entre el día posterior al último día del horizonte de planificación ($H+1$) y la fecha de entrega, siendo la máxima penalización posible teniendo en cuenta que, si la cirugía no se ha programado dentro del horizonte temporal, no se hará al menos hasta el día posterior al último día del horizonte de planificación. La restricción (2) asegura que la cirugía del paciente i sea programada como máximo una vez en el horizonte de planificación H . Las restricciones (3.1) definen la fecha más temprana para la realización de la cirugía del paciente i garantizando la realización previa de todas las pruebas médicas necesarias para la intervención. La restricción (4) prohíbe que la duración total las intervenciones asignadas a los distintos cirujanos en un determinado quirófano j y día h , supere la capacidad regular del quirófano j en el día h . La restricción (5) prohíbe

que la duración total de las cirugías asignadas al cirujano s sea mayor que su capacidad en el día h (a_{sh}). La restricción (6) limita el número de quirófanos diarios que pueden ser asignados al cirujano s en el día h . Las restricciones (7.1) y (7.2) definen a que quirófano j y día h se asigna el cirujano s . No se asignará un cirujano a un quirófano si no hay al menos una cirugía programada en dicho quirófano y día. El tiempo total de las cirugías realizadas por el cirujano s en el quirófano j y día h no debe superar la capacidad del quirófano en dicho día (r_{jh}). La restricción (8) garantiza que la intervención del paciente i sea realizada en un quirófano j y día h adecuado según el tipo de operación ($\delta_{ijh} = \square$). Por último, las restricciones (9) y (10) son restricciones binarias para las variables de decisión asociadas a la etapa 1.

3.3.2. Etapa 2 (Camas postoperatorias)

La función objetivo consiste en maximizar la ocupación de los tres tipos de camas existentes, es por ello por lo que está formada por el sumatorio de los tres términos correspondientes: A_{ilh} , B_{imw} y C_{imw} .

La restricción (1) asegura que la ocupación de la cama PACU l por cada paciente i sea programada como máximo un día en el horizonte de planificación H . La restricción (4) garantiza que la ocupación de la cama ICU m por cada paciente i sea programada como máximo una semana en el horizonte de planificación. La restricción (7) asegura que la ocupación de la cama hospitalaria n por cada paciente i sea programada como máximo una vez en el horizonte de planificación. Las restricciones (2), (5) y (8) prohíbe que la cantidad total de pacientes asignados a la cama aplicable en cada caso en el día h /semana w sea mayor que su capacidad regular correspondiente. La restricción (3) impide que la cama PACU l sea ocupada por el paciente i el día h , si el paciente no ha sido operado en cualquiera de los quirófanos en el mismo día. En caso contrario, además el paciente debe necesitar dicha cama ($\beta_i = \square$ ó $\beta_i = 2$). La restricción (6) garantiza que la cama ICU m no será ocupada por el paciente i en la semana w , si dicho paciente no ha sido operado en dicha semana y no necesita ingresar en la dicha unidad ($\beta_i \neq \square$). Las restricciones (9.1) y (9.2) garantiza que el paciente i ocupe la cama hospitalaria n si ha ocupado cualquiera de los otros dos tipos de cama previamente

y requiere ingreso hospitalario ($\beta_i=2$ ó $\beta_i=\square$). La restricción (10) prohíbe que el paciente i ocupe cualquier cama si no necesita ninguna ($\beta_i=0$). Las restricciones (11), (12), (13) prohíben que el paciente i ocupe cualquier tipo de cama si no necesita dicho tipo. Finalmente, las restricciones (14), (15) y (16) son restricciones binarias para las variables de decisión asociadas a la etapa 2.

4. EXPERIMENTACIÓN

En esta sección se lleva a cabo la experimentación y análisis de los resultados de los modelos descritos para la resolución del problema.

4.1. GENERACIÓN DEL BANCO DE PRUEBAS

Para generar las instancias del problema se ha tomado como referencia el artículo Molina-Pariente et al. (2015), incorporando datos relativos a las camas postoperatorias.

4.1.1. Factores principales

Los principales factores que considerar para la generación de un banco de pruebas son:

- **|H|**: número de días en el horizonte temporal
- **|J|**: número de quirófanos
- **|L|**: número de camas PACU. Tras la revisión de la literatura se ha determinado el número de camas PACU en un 50% y un 100% del número de quirófanos establecidos.
- **|M|**: número de camas ICU. Se ha establecido en un 200% del número de quirófanos establecidos.
- **|N|**: número de camas hospitalarias. Se ha establecido de manera proporcional en un 500% del número de quirófanos.
- **|I|**: número de pacientes en la lista de espera. Se establece generando el número de pacientes uno a uno hasta que la suma de sus tiempos esperados en el sistema supere un $\beta\%$ de la

capacidad total disponible de los recursos en el horizonte temporal, siendo los recursos las distintas camas y los quirófanos (Molina-Pariente, et al., 2015). Se toma un 100% y un 125% de la capacidad para el factor β .

- **|mds|**: número de días a la semana en los que un cirujano está disponible.
- **|S|**: número de cirujanos. Al igual que el número de pacientes en la lista de espera, este valor puede ser establecido según datos reales, de forma arbitraria por el autor o siguiendo la fórmula del artículo citado anteriormente que se describe a continuación (Molina-Pariente, et. al., 2015):
- $|S| = \alpha \cdot \frac{\sum_{j \in J} \sum_{h \in H} r_{jh}}{W \cdot a \cdot mds}$
- El factor de control α se ha establecido en 1.5 y 2, de forma que como mínimo, cada quirófano esté ocupado siempre por un cirujano.
- **u_s**: Número entero no negativo que determina el número de quirófanos distintos donde el cirujano s puede llevar a cabo cirugías en el mismo día.

Tabla 3: Factores considerados en la literatura para el diseño de un testbed

 H 	 J 	 L 	 M 	 N 	 mds 	u_s	α	β%
5	3,4	2,4	6,8	15,20	4	1, J	1.5, 2	100, 125

4.1.2. Datos referentes a pacientes

Tabla 4: Parámetros de pacientes considerados para la generación de datos de entrada

t_i	w_i	rd_i	d_i	y_i	t_{i,pacu}	t_{i,icu}	t_{i,hospitala- ria}
U[90,120]	$0,5 \cdot \frac{mp}{5} + 0,5 \cdot \frac{dwl}{MTBT}$	U[1,3]	$\frac{MTBT}{dwl}$	U[1, S]	U[1,3]	U[12,36]	U[1,168]

- **t_i**: El tiempo estimado de la cirugía del paciente *i* se obtiene mediante una distribución uniforme discreta dados unos

valores máximos y mínimos (en minutos) establecidos de forma arbitraria.

- w_i : El peso clínico de la cirugía de cada paciente i se obtiene como una combinación lineal de los valores normalizados de la prioridad clínica del paciente (mp) y el número de días del paciente en la lista de espera (dwl).
- $$w = a \cdot \frac{mp}{mp_{max}} + (1 - a) \frac{dwl}{dwl_{max}}$$
- Donde la prioridad médica se genera de forma aleatoria en el intervalo $[1, 5]$, siendo 5 la prioridad máxima (mp_{max}), el número de días del paciente en la lista de espera aleatoriamente en el intervalo $[1, MTBT - 1]$, siendo MTBT el máximo tiempo de tratamiento antes de la cirugía considerado por la especialidad (dwl_{max}) y a el peso de cada uno de los indicadores, que asumimos que es el mismo en ambos casos ($a = 0,5$) (Molina-Pariente, et al., 2015).
- La expresión del peso clínico de la cirugía de cada paciente i quedaría:
- $$w = 0,5 \cdot \frac{mp}{5} + 0,5 \frac{dwl}{MTBT}$$
- **rd_i**: Se establece de forma aleatoria en el intervalo $[1,3]$ el tiempo requerido para la realización de pruebas necesarias y previas a la cirugía (Ramírez Rojas et al., 2020).
- **d_i**: En la literatura se ha calculado este valor como la diferencia entre el máximo tiempo antes de tratamiento (MTBT) y el número de días en la lista de espera (dwl). Los máximos tiempos antes de tratamiento considerados por la especialidad son 45, 180 y 360 días, definidos por el Servicio Nacional de Salud según la gravedad (Molina-Pariente et al., 2015).
- **y_i**: Toma un valor aleatorio entre 1 y S, asignando un cirujano arbitrario del conjunto S.

- δ_{ijh} : Para determinar el valor del parámetro para cada paciente, se debe considerar que en la lista de espera de la unidad el 10% de las cirugías requieren quirófanos especializados, mientras que el resto pueden ser programadas en cualquier quirófano, ya sea multifuncional o especializado (Molina-Pariente et al., 2015). En la unidad, el 30% de los quirófanos están especializados.
- $t_{i,pacu}$: El tiempo estimado del paciente i tras la cirugía en Unidad de Recuperación Post Anestésica oscila entre 1 y 3 en función de la anestesia requerida por la intervención.
- $t_{i,icu}$: El tiempo estimado del paciente i tras la cirugía en la Unidad de Cuidados Intensivos está comprendido entre 12 y 36 horas.
- $t_{i,hospitalaria}$: El tiempo estimado del paciente i en la cama de hospitalización está comprendido entre 1 y 168, siendo 168 el máximo tiempo posible de permanencia en la cama de hospitalización.
- β_i : Puede valer 0, 1, 2, 3 en función de la necesidad de atención médica del paciente tras la cirugía. De forma más detallada, se define a continuación que valor tomará en cada caso:
 - $\beta_i=0$, cuando el paciente no necesite ingresar en la Unidad de Recuperación Post Anestésica tras la cirugía.
 - $\beta_i=1$, cuando el paciente ingrese en la Unidad de Recuperación Post Anestésica tras la cirugía.
 - $\beta_i=2$, cuando el paciente ingrese en la Unidad de Recuperación Post Anestésica tras la cirugía, y posteriormente ingrese en una planta de hospitalización.
 - $\beta_i=3$, cuando el paciente ingrese en la Unidad de Cuidados Intensivos tras la cirugía. Una vez que el paciente sea dado de alta en dicha unidad, ingresará en una planta de hospitalización.

Se determinará como sigue: Entre el 5- 10% de los pacientes intervenidos ingresarán en la Unidad de Cuidados Intensivos ($\beta_i=3$). Del resto de pacientes, entre el 50 y el 100% ingresarán en la Unidad de Cuidados Post Anestésica ($\beta_i=\square$ y $\beta_i=2$), de los cuales solo el 10% ingresarán en cama hospitalaria tras la recuperación en cama PACU ($\beta_i=2$), y el porcentaje restante de pacientes intervenidos no necesitarán ingresar en ninguna de las unidades tras la intervención ($\beta_i=0$).

4.1.3. Datos referentes a cirujanos

En cuanto a los cirujanos, semanalmente se elabora una planificación semanal donde se especifica que cirujanos están disponibles cada día. Con el fin de evitar que un quirófano disponible esté inutilizado, se genera la programación semanal mediante el procedimiento de dos pasos (Molina-Pariente et al., 2015):

- Para cada día, asignar de forma aleatoria tantos cirujanos, pertenecientes al conjunto S, como quirófanos disponibles existan. De esta manera se garantiza la presencia de al menos un cirujano en cada quirófano.
- Calcular la diferencia entre el número de días a la semana en los que el cirujano está disponible (mds) y el número de días asignados en la etapa anterior, añadiendo esta diferencia a cada cirujano de forma aleatoria de manera que realice cirugías todos los días en los que está disponible.

La capacidad de un cirujano s para realizar cirugías un día h (a_{sh}) dependerá de la disponibilidad del cirujano, que será igual a la capacidad del quirófano (r_{jh}), mientras que por el contrario si no trabaja se reduce a 0, o lo que es lo mismo, no está disponible. La capacidad regular de cada uno de los quirófanos para todos los días (r_{jh}) será de 8 horas.

4.1.4. Datos referentes a camas postoperatorias

En cuanto a cada uno de los tipos de cama, las capacidades se establecen como sigue:

- Capacidad cama PACU: 24h/día
- Capacidad cama ICU y hospitalaria: 168h/semana

4.2. EVALUACIÓN DE LAS ALTERNATIVAS

En esta sección se evaluará la actuación de los dos modelos ILP propuestos en cada instancia generada. La generación de instancias se llevará a cabo conforme al procedimiento descrito en la sección 4.1.1, considerando las 128 combinaciones posibles de los factores β , α , $|J|$, $|L|$, $|M|$, $|N|$ y u_s . Para cada combinación, se generarán 2 iteraciones, resultando en total 256 instancias objeto de análisis. El tamaño de la lista de espera dependerá de la combinación de los factores ($|J|$, β) (Molina-Pariente et al., 2015), siendo 69, 92, 86 y 115 el número medio de intervenciones quirúrgicas para la elección de los factores (3, 1.00), (4, 1.00), (3, 1.25) y (4, 1.25) respectivamente. La experimentación se ha llevado a cabo en un ordenador con un procesador Intel Core i7-8550U y 8 GB de memoria RAM.

Para cada una de las instancias, se ejecutarán los dos modelos de planificación planteados, obteniéndose para cada uno de ellos (en el caso del primer modelo para cada una de las etapas de planificación) si la solución ha sido hallada de manera óptima, factible o infactible, el tiempo de ejecución y los valores de las variables *óptimo*, *bound* y *gap*. Si la solución hallada es la óptima, la variable *óptima* tomará el valor de la función objetivo en el punto óptimo, y el *bound* o cota será también el valor óptimo. Si la solución encontrada es infactible, todas las variables tomarán valor 0. Por último, si la solución obtenida es una solución factible, la variable *óptimo* tomará el valor de la mejor solución encontrada durante la ejecución (*best lower bound*), y el *bound* será la cota superior o *upper bound*.

En cuanto a los resultados computacionales obtenidos, solo el segundo modelo propuesto (Modelo ILP 2: Integrado) ha sido capaz de encontrar en algunos casos solución óptima, obteniéndose en el resto de casos para los dos modelos propuestos soluciones factibles. Esto se debe al alcance del tiempo límite de ejecución en la etapa 1 (Quirófanos).

$$\text{Tiempo límite} = I \cdot J \cdot H \cdot 0,05$$

4.2.1. Análisis de los resultados en función de los recursos

En este apartado se recogen los datos de interés para el análisis de los resultados experimentales del modelo para la combinación de quirófanos, por considerarse el recurso más limitante en la literatura (Molina-Pariente et al., 2015), y camas postoperatorias, por considerarse los recursos postoperatorios limitantes en la planificación de intervenciones quirúrgicas, especialmente en la actualidad debido a la saturación que en ellos ocasiona la actual crisis sanitaria con motivo de la COVID-19.

Tabla 5: Actuación del modelo ILP (1) para la resolución del problema

Problema	J	L	M	N	Min. GAP (%)	Max. GAP (%)	GAP medio (%)	Solu- cio- nes óp- ti- mas (%)	Solu- cio- nes fac- tibles (%)	Solu- cio- nes in- facti- bles (%)	RPD (%)	Tiempo de eje- cución (s)
Modelo ILP (1): Por etapas	3	2	6	15	0,0054	0,0277	0,0159	0	100	0	13,8787	58,2339
				20	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7477	58,2252
			8	15	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7512	58,2161
				20	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7488	58,2245
		4	6	15	0,0054	0,0280	0,0153	0	100	0	13,7529	58,2284
				20	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7494	58,2209
			8	15	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7500	58,2244
				20	0,0054	0,0277	0,0152	0	100	0	13,7514	58,2255
	4	2	6	15	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	14,0627	103,6686
				20	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	13,9675	103,6754
			8	15	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	14,0619	103,6695
				20	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	14,0611	103,6673
		4	6	15	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	14,1567	103,6732
				20	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	14,0628	103,6758
			8	15	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	13,9653	103,6735
				20	0,0034	0,0106	0,0070	0	100	0	13,9675	103,6728
	Average					0,0044	0,0192	0,0112	0	100	0	13,9022

Todas las soluciones obtenidas en el modelo ILP(1) son factibles, sin embargo, estas soluciones son muy próximas a la solución óptima en cada caso, lo cual podemos comprobar mediante la variable *GAP medio* cuya media toma el valor de 0,0112%. La no obtención de una solución óptima en todos los casos se debe al alcance del tiempo límite de ejecución del modelo ILP(1) en la **Etapa 1** en cada instancia.

Si bien procedemos al análisis de la influencia de los parámetros $|J|$, $|L|$, $|M|$ y $|N|$ podemos observar que el tiempo de ejecución aumenta conforme aumenta el valor del parámetro $|J|$, siendo la influencia de los parámetros de la **Etapa 2** nula.

Tabla 6: Actuación del modelo ILP (2) para la resolución del problema

Problema	J	L	M	N	Min. GAP (%)	Max. GAP (%)	GAP medio (%)	Soluciones óptimas (%)	Soluciones factibles (%)	Soluciones infactibles (%)	RPD (%)	Tiempo de ejecución (s)
Modelo ILP (2): Integrado	2	3	6	15	0,0127	0,0655	0,0261	0	100	0	0	58,147
				20	0,0126	0,0638	0,0317	0	100	0	0	58,154
			8	15	0,0141	0,0504	0,0284	0	100	0	0	58,151
				20	0	0,0552	0,0313	12,5	87,5	0	0	54,007
		4	6	15	0,0103	0,0580	0,0256	0	100	0	0	58,15
				20	0	0,0578	0,0307	25	75	0	0	53,135
	8		15	0,0166	0,0546	0,0269	0	100	0	0	58,149	
			20	0	0,0555	0,0293	25	75	0	0	53,158	
	4	2	6	15	0	2,8231	0,4783	25	75	0	0	98,655
				20	0,0106	2,8312	0,6008	0	100	0	0	103,537
			8	15	0	2,8279	0,4809	12,5	87,5	0	0	103,026
				20	0,0134	1,8798	0,4822	0	100	0	0	103,543
		4	6	15	0	1,8692	0,3601	12,5	87,5	0	0	102,029
				20	0	2,8165	0,4805	12,5	87,5	0	0	100,413
			8	15	0	2,8331	0,6094	12,5	87,5	0	0	100,470
				20	0	3,8039	0,6030	12,5	87,5	0	0	102,978
	Average				0,0056	1,4721	0,2703	9,3750	90,6250	0	0	79,1063

Para el segundo modelo de resolución propuesto, el modelo ILP(2), el porcentaje de soluciones óptimas obtenidas en todas las instancias apenas alcanza el 9,375%, siendo en el resto de los casos soluciones factibles. Sin embargo, dichas soluciones factibles obtenidas son muy próximas a la posible solución óptima. Al igual que en el modelo anterior, el no alcance de la solución óptima se debe al alcance del tiempo límite de ejecución establecido.

En cuanto a la evaluación de la efectividad de los modelos propuestos, podemos concluir mediante el análisis de la desviación porcentual

relativa (*RPD*) realizado considerando la influencia de los quirófanos y camas postoperatorias, que el modelo ILP (2) es el más efectivo entre los propuestos en todas las instancias.

Si bien analizamos aquellas instancias donde se han hallado soluciones óptimas y sus respectivos porcentajes, podemos observar la influencia de los parámetros $|J|$, $|L|$, $|M|$, $|N|$ en dos partes como se detalla a continuación:

- Para $|J|=3$ se han encontrado soluciones óptimas en tres conjuntos de instancias, siendo el valor del parámetro $|N|=20$ en los tres casos. Luego podríamos afirmar en este caso que a mayor valor del parámetro $|N|$, mayor porcentaje de soluciones óptimas encontradas. En cuanto al parámetro $|M|$, no se aprecia relación de sus posibles valores con respecto al porcentaje de soluciones óptimas encontradas. Por último, en cuanto a la influencia del parámetro $|L|$, podríamos afirmar un mayor porcentaje de soluciones óptimas encontradas conforme su valor aumenta.
- Para $|J|=4$ se han encontrado soluciones óptimas en todas las instancias, siendo el porcentaje de soluciones óptimas en todas ellas idéntico. Sin embargo, teniendo en cuenta las influencias de los parámetros $|L|$, $|M|$ y $|N|$ encontradas en el apartado anterior donde $|J|=3$, no se evidencia que esto ocurra de la misma manera en estas instancias, ya que el valor porcentual de soluciones óptimas obtenidas es idéntico en todos los casos independientemente del valor que tomen estos parámetros.

Luego, la única hipótesis de la cual no existen evidencias para rechazarla en este modelo propuesto, es que conforme aumenta el valor de $|J|$, aumenta el número de conjuntos de instancias (clasificadas en función de $|J|$, $|L|$, $|M|$ y $|N|$ tal y como se detalla en la tabla) en las que se encuentran soluciones óptimas.

4.2.2. Análisis de los resultados en función del parámetro u_s

En esta sección se pretende analizar la influencia del parámetro u_s que determina la movilidad del cirujano. Se realizará una programación

avanzada (Molina-Pariente et al., 2015) en aquellas iteraciones donde el parámetro permita la movilidad diaria del cirujano por todos los quirófanos ($u_s = |J|$). Por el contrario, en el resto de las iteraciones donde la movilidad del cirujano quedará reducida a un quirófano diario ($u_s = 1$) se realizará la programación mediante un enfoque integrado.

Tabla 7: Influencia del parámetro u_s en los modelos propuestos

Problema	$ J $	u_s	Min. GAP (%)	Max. GAP (%)	GAP medio (%)	Soluciones óptimas (%)	Soluciones factibles (%)	Soluciones infactibles (%)	RPD (%)	Tiempo de ejecución (s)
Modelo ILP (1): Por etapas	3	1	0,0054	0,0273	0,0155	0	100	0	14,3487	58,2266
		$ J $	0,0084	0,0280	0,0151	0	100	0	13,1838	58,2231
	4	1	0,0080	0,0106	0,0091	0	100	0	14,8412	103,6693
		$ J $	0,0034	0,0066	0,0048	0	100	0	13,2351	103,6747
	Average		0,0063	0,0181	0,0111	0	100	0	13,9022	80,9484
Modelo ILP (2): Integrado	3	1	0	0,0655	0,0310	6,25	93,75	0	0	58,1140
		$ J $	0	0,0565	0,0265	9,375	90,625	0	0	54,6485
	4	1	0,0138	3,8039	0,7261	0	100	0	0	103,5390
		$ J $	0	1,8655	0,2977	21,875	78,125	0	0	100,1239
	Average		0,0035	1,4479	0,2703	9,3750	90,6250	0	0	79,1064

La efectividad del modelo ILP (2) propuesto es mayor en todas las instancias que en el modelo ILP(1) independientemente de los valores que tomen los parámetros de influencia estudiados, en este caso $|J|$ y u_s , logrando un valor nulo en la desviación relativa porcentual (RPD) en cada una de las instancias ejecutadas.

Por otro lado, podemos observar en la tabla 7 que las soluciones óptimas en el modelo ILP(2) se encuentran en mayor medida en aquellas instancias que permiten la movilidad diaria del cirujano por todos los quirófanos ($u_s = |J|$), mejorando el porcentaje de soluciones óptimas

cuanto mayor sea el número de quirófanos ($|J|$) establecidos en la instancia.

4.2.3. Análisis de los resultados en función de la lista de espera y número de cirujanos

El tamaño de la lista de espera y el número de cirujanos establecido en cada instancia ejercen una influencia en el valor de la función objetivo y en la efectividad de los modelos propuestos.

Tabla 8: Influencia de α y β en los modelos propuestos

Problema	α	$\beta(\%)$	Min. GAP (%)	Max. GAP (%)	GAP medio (%)	Soluciones óptimas (%)	Soluciones factibles (%)	Soluciones infactibles (%)	RPD (%)	Tiempo de ejecución (s)
Modelo ILP (1): Por etapas	1.5	100	0,0034	0,0273	0,0108	0	100	0	7,4468	71,9924
		125	0,0066	0,0253	0,0124	0	100	0	20,7166	89,8056
	2	100	0,0044	0,0280	0,0114	0	100	0	8,8958	71,9940
		125	0,0049	0,0125	0,0099	0	100	0	18,5497	89,9018
	Average		0,0048	0,0233	0,0111	0	100	0	13,9022	80,9235
Modelo ILP (2): Integragrado	1.5	100	0	0,0655	0,0245	6,25	93,75	0	0	71,4874
		125	0	1,0569	0,0608	3,125	96,875	0	0	89,6577
	2	100	0	0,0565	0,0162	18,75	81,25	0	0	69,0003
		125	0	3,8039	0,9798	9,375	90,625	0	0	86,2801
	Average		0	1,2457	0,0338	9,3750	90,6250	0	0	79,1064

Al igual que en los apartados anteriores, el modelo ILP(2) es el modelo más efectivo entre los propuestos debido a su nula desviación porcentual relativa (RPD) en todas las instancias, siendo el modelo que proporciona la mejor solución para cada una de las instancias entre los modelos propuestos. Tal y como ocurre en los apartados anteriores, la

mayoría de soluciones encontradas en el modelo ILP(2) y todas las soluciones encontradas en el modelo ILP(1) son soluciones factibles muy próximas al óptimo (tal y como indica la variable *GAP medio*) debido al alcance del tiempo límite de ejecución en ambos casos.

En cuanto a la influencia de los parámetros α y β , podemos afirmar que en el modelo ILP(2) las soluciones óptimas se encuentran en mayor medida en aquellas instancias con mayor valor de α ($\alpha=2$), mejorando el porcentaje de soluciones óptimas encontradas cuanto menor sea el valor de β ($\beta=100$).

Si bien recordamos la definición del tiempo límite de ejecución (sección 4.2), podemos ver que el tiempo límite de ejecución de cada modelo depende del tamaño de la lista de espera ($|I|$) y que esta, a su vez, está determinada en función del parámetro β . Luego podemos concluir que, para ambos modelos, el tiempo de ejecución será menor en aquellas instancias cuyo valor de β sea menor ($\beta=100$).

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se ha enmarcado en la planificación de intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias dentro de la gestión de la producción mediante el desarrollo de dos modelos de programación lineal entera (ILP). En ambos modelos, el proceso consta de dos etapas, una primera etapa donde se realiza la intervención quirúrgica y una segunda etapa donde tiene lugar la recuperación del paciente en las camas postoperatorias. Sin embargo, cada uno de los modelos planteados ha abordado la resolución del problema de decisión de manera diferente.

El primer modelo de programación lineal entera aborda el problema de planificación en dos etapas: Una primera etapa donde se realiza la planificación de las intervenciones quirúrgicas, y una segunda etapa donde tras la planificación de las intervenciones quirúrgicas, se planifican las camas postoperatorias. El principal inconveniente encontrado en este modelo es que, al abordarse el problema de decisión en dos etapas consecutivas, la resolución de la segunda etapa se verá condicionada por los resultados obtenidos previamente maximizando únicamente la utilización de los recursos operatorios.

A diferencia del modelo anterior, el segundo modelo de programación lineal aborda el problema de planificación de manera conjunta, es decir, realiza la planificación de las intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias simultáneamente maximizando la ocupación de los recursos operatorios y postoperatorios.

Analizada la experimentación de los dos modelos podemos concluir que el segundo modelo de programación lineal entera propuesto es el modelo más efectivo en la resolución del problema de decisión con una menor desviación porcentual relativa (*RPD*) en todas las instancias. El principal inconveniente encontrado en ambos modelos es el no alcance de soluciones óptimas debido al alcance del tiempo límite de ejecución.

Tras la experimentación se ha llegado a la siguiente conclusión: Si no existe limitación de recursos postoperatorios, ambos modelos propuestos proporcionan la misma solución puesto que todos los pacientes intervenidos pueden pasar al postoperatorio independientemente de si se ha considerado o no la disponibilidad de los recursos postoperatorios en la planificación de intervenciones, ya que siempre habrá recursos postoperatorios disponibles. Si, por lo contrario, nos encontramos ante un entorno variable, como ocurre con la actual crisis sanitaria provocada por la COVID-19, donde la disponibilidad de los recursos postoperatorios es limitada, el único modelo capaz de encontrar una solución que aborde las dos etapas del problema (intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias) es el modelo de ILP (2).

En conclusión, el modelo de planificación lineal entera que aborda de manera más efectiva la planificación de intervenciones quirúrgicas y camas postoperatorias es el modelo ILP (2).

Finalmente se propone como línea de futuro el desarrollo de un método de resolución basado algoritmos aproximados para el problema de decisión abordado y la comparación de la solución ofrecida con la de los métodos propuestos en este proyecto.

6. REFERENCIAS

- Abedini, A., Li, W., & Ye, H. (2017). An optimization model for operating room scheduling to reduce blocking across the perioperative process. *45th SME North American Manufacturing Research*. Los Angeles, Estados Unidos.
- Ban, M., Denton, B. T., Van Oyen, M., & Cowen, M. E. (2017). Surgery scheduling with recovery resources. *IIE Transactions*, 942-955.
- Cardoen, B., Demeulemeester, E., & Beliën, J. (2010). Operating room planning and scheduling: A literature review. *European Journal of Operational Research*, 201(3), 921-932.
- Fei, H., Meskens, N., & Chu, C. (2010). A planning and scheduling problem for an operating theatre using an open scheduling strategy. *Computers and Industrial Engineering*, 58(2), 221-230.
- Fügener, A., Hans, E. W., Kolisch, R., Kortbeek, N., & Vanberkel, P. T. (2014). Master surgery scheduling with consideration of multiple downstream units. *European Journal of Operational Research*, 227-236.
- García, R., & González-Busto, B. (1999). Waiting lists in Spanish public hospitals: A system dynamics approach. *System Dynamics Review*, 15(3), 201-224.
- Guerreiro, F., & Guido, R. (2011). Operational research in the management of the operating theatre: A survey. *Health Care Management Science*, 89-114.
- Gür, S., & Eren, T. (2018). Application of Operational Research Techniques in Operating. *Journal of Healthcare Engineering*, 1-16.
- Jebali, A., Hadj Alouane, A. B., & Ladet, P. (2006). Operating rooms scheduling. *International Journal of Production Economics*, 52-62.
- Marques, I., Captivo, M. E., & Pato, M. V. (2012). An integer programming approach to elective surgery scheduling. *OR Spectrum*, 34, 407-427.
- May, J. H., Sprangler, W. E., Strum, D. P., & Vargas, L. G. (2011). The surgical problem: Current research and future opportunities. *Production and Operations Management*, 392-405.
- Molina-Pariente, J. M., Fernández-Viagas, V., & Framiñan, J. M. (2015). Integrated operating room planning and scheduling problem with assistant surgeon dependent surgery durations. *Computers and Industrial Engineering*, 82, 8-20.
- Molina-Pariente, J. M., Hans, E. W., Framiñan, J. M., & Gómez-Cía, T. (2015). New heuristics for planning operating rooms. *Computers and Industrial Engineering*, 90, 429-443.

- Price, C., Golden, B., Harrington, M., Konewko, R., Wasi, E., & Herring, W. (2011). Reducing Boarding in a Post-Anesthesia Care Unit. *Production and Operations Management*, 20(3), 431-441.
- Ramírez Rojas, M. d., Fernández-Viagas, V., & Molina-Pariente, J. M. (2020). *Trabajo de Fin de Grado: Integración de planificación de consultas y quirófanos en el sector sanitario*. Sevilla: Escuela Técnica Superior de Ingeniería (Universidad de Sevilla).
- Roland, B., Riane, F., Di Martinelly, C., & Pochet, Y. (2010). Scheduling an operating theatre under human resource constraints. *Computers and Industrial Engineering*, 58(2), 212-220.
- Saadouli, H., Jerbi, B., Dammak, A., Masmoudi, L., & Bouaziz, A. (2015). A stochastic optimization and simulation approach for scheduling operating rooms and recovery beds in an orthopedic surgery department. *Computers and Industrial Engineering*, 72-79.

IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA INCIDENCIA DE FRACTURAS VERTEBRALES OSTEOPORÓTICAS DETECTADAS EN URGENCIAS HOSPITALARIAS

ANTONIO JESÚS LÁINEZ RAMOS-BOSSINI
*Departamento de Radiología. Hospital Universitario Virgen de las Nieves
Granada, España*

1. INTRODUCCIÓN

Tras la declaración de la pandemia mundial COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 [OMS, 2020], se han producido numerosos confinamientos poblacionales en diferentes partes del mundo. En España, el 14 de marzo de 2020 se promulgó el Estado de Alarma, que impuso estrictas medidas de confinamiento, aunque éstas fueron objeto de cambios en el tiempo, hasta la caída de este el 21 de junio de 2020 [R.D. 463/2020, Gobierno de España]. El consiguiente temor instaurado en la población provocó una disminución generalizada de la asistencia a los servicios de urgencias hospitalarios [Boserup et al., 2020; Hartnett et al., 2020], probablemente por el riesgo de contraer COVID-19 [Mantica et al., 2020]. Esto puede haber dado lugar a una mayor morbilidad y mortalidad debido a la menor asistencia sanitaria de la población. Sin embargo, esta tendencia a evitar la búsqueda de atención urgente no ha sido homogénea en todas las enfermedades; aunque la incidencia de la mayoría de las patologías no relacionadas con el COVID-19 disminuyó [Baugh et al., 2021], otras se han mantenido estables o incluso han disminuido, como las fracturas osteoporóticas de cadera, pelvis y columna [Murphy et al., 2020; Nuñez et al., 2020; Wong & Cheung, 2020]. Por lo tanto, deben existir otros factores que expliquen la búsqueda diferencial de atención urgente, como puede ser la variabilidad geográfica.

Uno de los motivos más comunes de las visitas a los servicios de urgencias en los hospitales de tercer nivel son las fracturas vertebrales, especialmente las de etiología osteoporótica dado el envejecimiento generalizado y creciente de la población; se estima que entre el 12 y el 25% de los pacientes de entre 50 y 60 años padecen, al menos, una fractura vertebral osteoporótica (FVO) [Majumdar et al., 2005]. De hecho, las FV representan el tipo de fractura más frecuente en los pacientes osteoporóticos y son más frecuentes en sujetos mayores y en las mujeres posmenopáusicas [López Zúñiga et al., 2021]. Suelen ser secundarias a caídas accidentales, golpes de baja energía o esfuerzos mecánicos, y su síntoma más frecuente en la fase aguda es el dolor localizado. El diagnóstico por imagen de FVO es esencial, ya que una FV tras un traumatismo menor es un signo de osteoporosis [Ruiz Santiago et al., 2020].

Las repercusiones derivadas de no diagnosticar una FV pueden ser dramáticas, pues se ha demostrado que la presencia de una o más FVO aumenta significativamente el riesgo de sufrir otras fracturas en el futuro, independientemente del índice de masa corporal del paciente, y conlleva una morbilidad y mortalidad similar a la de las fracturas osteoporóticas de cadera [Hernlund et al., 2013; Lentle et al., 2016; Ross, 1997; Wáng et al., 2017]. Además, hay que destacar la importancia del seguimiento en estos pacientes, ya que este puede influir en los distintos tipos de tratamiento, en función de las características y evolución de la FVO (por ejemplo, tratamiento conservador, cementoplastia, cirugía) [Láinez Ramos-Bossini et al., 2021; McCarthy & Davis, 2016]. En este último aspecto, el papel de los traumatólogos y radiólogos intervencionistas resulta esencial pues son ellos quienes supervisan el seguimiento, tratamiento y prevención de nuevas FVO a largo plazo.

En España hay pocos estudios que hayan explorado el impacto de la pandemia COVID-19 en la atención a los pacientes con FVO en urgencias y en su seguimiento por parte de las unidades especializadas.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto en la demanda asistencial y en el diagnóstico de FV durante los meses de la pandemia COVID-19, así como la repercusión en el seguimiento de los pacientes afectados.

3. METODOLOGÍA

Se diseñó un estudio observacional longitudinal retrospectivo (de cohortes). Se seleccionaron dos cohortes de pacientes atendidos en el Hospital de Neurotraumatología y Rehabilitación de Granada (España): el primer grupo estaba formado por los pacientes para los que se solicitó una tomografía computarizada (TC) de urgencia por sospecha de FV durante los meses de la pandemia (del 15 de marzo de 2020 al 14 de marzo de 2021) mientras que el segundo grupo estaba formado por los pacientes para los que se solicitó una TC de urgencia por el mismo motivo durante el mismo intervalo de tiempo del año anterior (del 15 de marzo de 2019 al 14 de marzo de 2020).

En España, el Sistema Nacional de Salud ofrece un acceso universal a la atención hospitalaria urgente. En nuestro centro, los pacientes diagnosticados de FVO son derivados sistemáticamente a la unidad especializada de columna vertebral en menos de 1 mes. Los especialistas de esta área evalúan al paciente, realizan modificaciones en el tratamiento en función de las circunstancias clínicas y personales de este (tratamiento conservador, corsé, técnicas intervencionistas, cirugía, etc.) y solicitan las pruebas adecuadas para el seguimiento del paciente (radiografía, densitometría ósea, resonancia magnética, etc.).

Los criterios de inclusión de nuestro estudio fueron: pacientes mayores de 18 años a los que se les realizó una TC de columna por sospecha de FV durante el episodio de urgencias. Los criterios de exclusión fueron: traumatismos de alta energía, estudios redundantes (solicitud electrónica duplicada), fractura vertebral patológica (es decir, metastásica), fracturas tipo B o C de la clasificación AO Spine [Vaccaro et al., 2013]

y fracturas crónicas ($\geq 50\%$ de la altura vertebral o signos de cronicidad como esclerosis ósea o ausencia de línea de fractura).

Las cohortes se seleccionaron a partir de la base de datos del sistema de información radiológica (SIR) de nuestro hospital utilizando el término clave "fractura" en los registros de TC de columna realizados en urgencias. Se recogió información sociodemográfica (edad y sexo) de cada paciente con diagnóstico de FV, el día y la hora en que se solicitó la TC, el número y la localización de FV, el tipo de fractura según la clasificación AO Spine, el tipo de tratamiento aplicado (tratamiento conservador, cirugía o vertebroplastia) y si se realizó un seguimiento por parte de la unidad de columna tras el episodio de urgencias en los tres meses siguientes. Los pacientes diagnosticados de una o más FVO se clasificaron en los intervalos de tiempo correspondientes a las 3 ondas epidémicas que se han producido en España. En este sentido, se consideraron periodos de alta presión asistencial como aquellos con mayor número de casos incidentes según los datos del Ministerio de Sanidad español [Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2020] hasta el final del periodo de estudio (marzo de 2021). Según estos datos, los periodos se dividieron en Primera Onda Epidémica (marzo a abril de 2020), Segunda Onda Epidémica (septiembre a noviembre de 2020), Tercera Onda Epidémica (enero a febrero de 2021) y Periodos Intermedios (mayo a agosto de 2020; diciembre de 2020 y marzo de 2021). Estos periodos intermedios se corresponden con una menor presión asistencial, ya que la media de casos incidentes fue < 50 casos/100.000 habitantes.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de ambas cohortes. A continuación, se realizaron análisis comparativos de las variables recogidas entre ambas cohortes mediante pruebas chi-cuadrado en el caso de las variables cualitativas y pruebas t de Student para las variables cuantitativas, previa comprobación de la normalidad de las variables. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo estratificando según la presión asistencial en España mediante el test chi-cuadrado para las variables cualitativas y mediante análisis de varianza de una vía (ANOVA) para las variables cuantitativas. Finalmente, se realizó un análisis comparativo para analizar las diferencias existentes dentro de

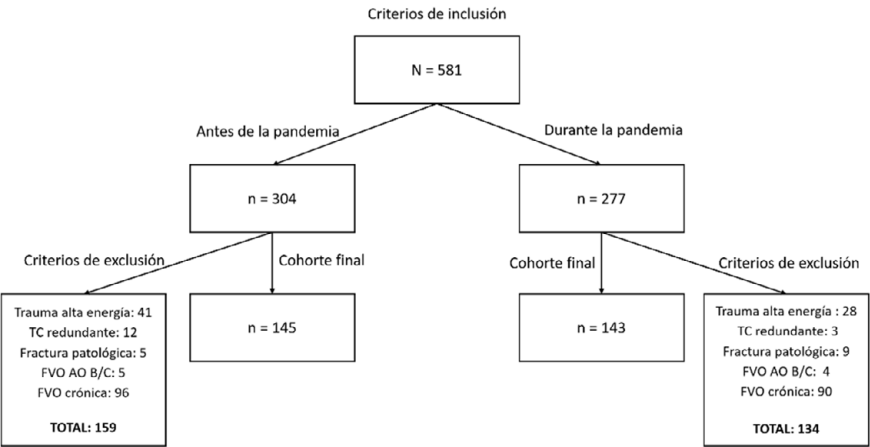
la cohorte COVID-19 en función del seguimiento y del número de FVO. El análisis estadístico se realizó con el programa informático SPSS (v. 23.0, IBM Corp, Armonk, NY, Estados Unidos). Este estudio fue aprobado por el Comité Ético Local de nuestro hospital (ref. TFG-FX-2019).

4. RESULTADOS

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS COHORTES

La Fig. 1 muestra el diagrama de flujo del estudio. Se incluyeron 581 pacientes elegibles que solicitaron un TAC urgente por sospecha de fractura vertebral, 304 de la cohorte prepandémica (pre-COVID) y 277 de la cohorte pandémica (COVID). Tras aplicar los criterios de exclusión, las cohortes analizadas incluyeron un total de 145 pacientes en la cohorte pre-COVID y 143 pacientes en la cohorte COVID.

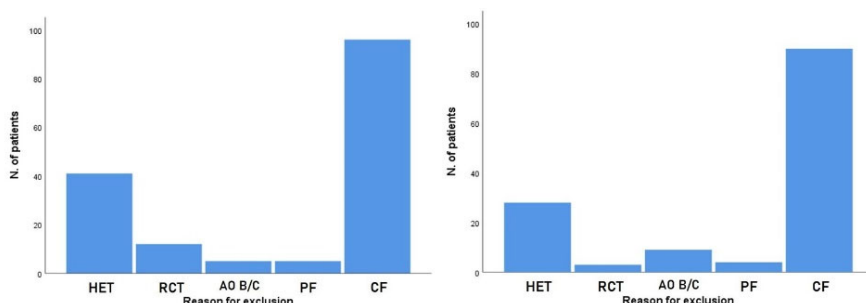
FIGURA 1. Diagrama de flujo de los pacientes seleccionados y cohortes finales incluidas en el estudio.



Los criterios de exclusión en la cohorte pre-COVID fueron: traumatismos de alta energía (41), estudios redundantes (12), fracturas patológicas (5), fracturas AO tipo B o C (5) y fracturas crónicas (96). Los criterios de exclusión en la cohorte pandémica fueron: traumatismo de alta

energía (28), estudios redundantes (3), fractura patológica (9), fractura AO tipo B o C (4) y fractura crónica (90). No hubo diferencias significativas en las causas de exclusión entre ambas cohortes ($p = 0,125$). La Fig. 2 muestra las causas de exclusión de los pacientes excluidos.

FIGURA 2. Diagrama de flujo de los pacientes excluidos de cada cohorte. HET: traumatismo de alta energía; RCT: TC redundante; AO B/C: fractura vertebral B o C según la clasificación de la AO Spine; PF: fractura patológica; CF: fractura crónica.



En cuanto a los pacientes pertenecientes a la cohorte COVID, 20 (6,9%) fueron diagnosticados durante el periodo de máxima ocupación de la primera onda epidémica en España (marzo a mayo de 2020), 31 (10,8%) durante el periodo de máxima ocupación de la segunda onda epidémica en España (octubre a diciembre de 2020) y 23 (8. 0%) durante el periodo de máxima ocupación de la tercera onda epidémica en España (enero a febrero de 2021), y 69 (24,0%) durante los periodos de ocupación baja o intermedia (junio a septiembre de 2020 y marzo de 2021). Un total de 39 (13,5%) pacientes presentaron múltiples FVO.

La muestra final incluyó 205 (71,2%) mujeres, y la edad media de la cohorte fue de 73,4 años (desviación estándar, DE = 13,8). Se ofreció tratamiento conservador a 268 pacientes (93,1%), vertebroplastia a 15 (5,2%) y cirugía a 5 (1,7%). Ciento cincuenta y tres pacientes (53,1%) recibieron atención especializada por parte de la unidad de columna en el seguimiento.

En la cohorte pre-COVID, el 89% (129) de las fracturas agudas eran fracturas simples y el 11% restante (16) eran fracturas múltiples, de las cuales el 68,8% (11) afectaban a 2 niveles vertebrales y el resto (31,2%) a 3 niveles. En la cohorte COVID, el 83,9% (120) de las FVO agudas

fueron fracturas simples y el porcentaje restante fueron fracturas múltiples, de las cuales el 78,3% (18) afectaron a 2 niveles vertebrales y el resto a 3 niveles. El número total de niveles vertebrales afectados en ambas cohortes fue de 337 FVO.

Como se muestra en la Tabla 1, que resume las características de ambas cohortes, no se observaron diferencias significativas en las variables medidas entre los dos grupos, excepto en el momento del diagnóstico, con un menor número de FVO diagnosticadas por la mañana durante la pandemia ($p = 0,029$). Se observó una tendencia a la significación en lo que respecta al seguimiento ($p = 0,100$), teniendo la cohorte COVID un seguimiento más deficiente.

TABLA 1. Características y análisis contrastivo de las dos cohortes incluidas en el estudio.

	Total n (%), x (s)	Cohorte Pre-COVID n (%), x (s)	Cohorte COVID n (%), x (s)	Valor p*
Total	288 (100)	145 (50.3)	143 (49.7)	-
Edad	73,4 (13,8)	73,4 (13,8)	73,3 (13,7)	0,941
Sexo				
Mujer	205 (71,2)	101 (49,3)	104 (50,7)	0,565
Hombre	83 (28,8)	44 (53,0)	39 (47,0)	
Seguimiento				
Sí	153 (53,1)	84 (54,9)	69 (45,1)	0,100
No	135 (46,9)	61 (45,2)	74 (54,8)	
Tratamiento recibido				
Conservador	268 (93,1)	135 (50,4)	133 (49,6)	0,301
Vertebroplastia	15 (5,2)	6 (40,0)	9 (60,0)	
Cirugía	5 (1,7)	4 (80,0)	1 (20,0)	
Momento del diagnóstico				
Mañana (8–15 h)	179 (62,2)	101 (56,4)	78 (43,6)	0,029
Tarde (15–22 h)	98 (34,0)	39 (39,8)	59 (60,2)	
Noche (22–8 h)	11 (3,8)	5 (45,5)	6 (54,5)	
Fractura				
Única	249 (86,5)	129 (51,8)	120 (48,2)	0,211^
Múltiple	39 (13,5)	16 (41,0)	23 (59,0)	
2 FVO	29 (74,4)*	11 (68,8)*	18 (78,3)*	
3 FVO	10 (25,6)*	5 (31,2)*	5 (21,7)*	
Subtipo de FVO según AO Spine				
A0	21	7	14	0,571
A1	184	92	92	
A2	10	5	5	
A3	111	56	55	
A4	11	4	7	
Nº total de FVO	337	164	173	

*Porcentaje de fracturas múltiples totales en el grupo.

[^] Valor p de la prueba chi-cuadrado para la comparación de FVO única vs múltiple.

4.2 DIFERENCIAS ENTRE ONDAS EPIDÉMICAS

El análisis contrastivo entre ondas epidémicas (Tabla 2) muestra que, durante la pandemia de COVID-19, se produjeron menos diagnósticos por la mañana (especialmente durante la segunda onda epidémica), con diferencias al límite de la significación ($p = 0,052$). Además, se observa un seguimiento más corto en la primera y tercera olas, aunque las diferencias no alcanzan significación estadística. En el resto de las variables no se encontraron diferencias significativas.

En los análisis comparativos Pre-COVID vs 1ª onda, Pre-COVID vs 2ª onda, Pre-COVID vs 3ª onda y Pre-COVID vs periodos intermedios, no se encontraron diferencias significativas en las variables analizadas (datos no mostrados).

TABLA 2. Análisis comparativo de cohortes, con la cohorte COVID estratificada según las ondas epidémicas. Interim: intervalos entre ondas durante la pandemia.

	N total (%), x (s)	n Pre-COVID (%), x (s)	n 1ª onda (%), x (s)	n 2ª onda (%), x (s)	n 3ª onda (%), x (s)	n Interim (%), x (s)	Valor p*
Total	288 (100)	145 (50.3)	20 (6.9)	31 (10.8)	23 (8.0)	69 (24.0)	-
Edad	73.4 (13.8)	73.4 (13.8)	76.9 (10.5)	71.8 (13.3)	75.8 (14.0)	72.1 (14.6)	0.556
Sexo							
Mujer	205 (71.2)	101 (69.7)	14 (70.0)	25 (80.6)	19 (82.6)	46 (66.7)	0.451
Hombre	83 (28.8)	44 (30.3)	6 (30.0)	6 (19.4)	4 (17.4)	23 (33.3)	
Seguimiento							
Sí	153 (53.1)	84 (57.9)	9 (45.0)	20 (64.5)	10 (43.5)	30 (43.5)	0.140
No	135 (46.9)	61 (42.1)	11 (55.0)	11 (35.5)	13 (56.5)	19 (56.5)	
Tratamiento recibido							
Conservador	268 (93.1)	135 (93.1)	17 (85.0)	28 (90.3)	22 (95.7)	66 (95.7)	0.506
Vertebroplastia	15 (5.2)	6 (4.1)	2 (10.0)	3 (9.7)	1 (4.3)	3 (4.3)	
Cirugía	5 (1.7)	4 (2.8)	1 (5.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	
Momento del diagnóstico							
Mañana (8–15 h)	179 (62.2)	101 (69.7)	13 (65.0)	12 (38.7)	14 (60.9)	39 (56.5)	0.052
Tarde (15–22 h)	98 (34.0)	39 (26.9)	5 (25.0)	18 (58.1)	8 (34.8)	28 (40.6)	
Noche (22–8 h)	11 (3.8)	5 (3.4)	2 (10.0)	1 (3.2)	1 (4.3)	2 (2.9)	
Fractura							
Única	249 (86.5)	129 (89.0)	18 (90.0)	28 (90.3)	19 (82.6)	55 (79.7)	0.363
Múltiple	39 (13.5)	16 (11.0)	2 (10.0)	3 (9.7)	4 (17.4)	14 (20.3)	

4.3 DIFERENCIAS EN EL SEGUIMIENTO PARA LA COHORTE COVID

Los resultados de la Tabla 3 muestran que los pacientes que recibieron tratamiento no conservador (vertebroplastia o cirugía) fueron objeto de seguimiento en todos los casos, con diferencias estadísticamente

significativas respecto al grupo que recibió tratamiento conservador ($p < 0,001$). El grupo de pacientes que recibió seguimiento tuvo una media de edad significativamente menor (6 años) que el grupo que no recibió seguimiento ($p = 0,008$). La misma tendencia a recibir un menor seguimiento se observó en los pacientes diagnosticados durante la noche, aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Las fracturas múltiples se asociaron a un periodo de seguimiento más corto, con tendencia a la significación ($p = 0,062$). Los pacientes más jóvenes recibieron más cuidados de seguimiento ($p = 0,008$) y los hombres fueron seguidos durante más tiempo, pero sin diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,232$).

TABLA 3. Diferencias en el seguimiento de los pacientes de la cohorte COVID

Variable	N total (%), x (s)	Pacientes con seguimiento n (%), x (s)	Pacientes sin seguimiento n (%), x (s)	Valor p*
Total	143 (100)	63 (48,3)	74 (51,7)	-
Edad	73,2 (13,7)	70,2 (12,7)	76,2 (14,1)	0,008
Sexo				
Mujer	104	47 (45,2)	57 (54,8)	0,232
Hombre	39	22 (56,4)	17 (43,6)	
Tratamiento recibido				
Conservador	133	59 (44,4)	74 (55,6)	<0,001
Vertebroplastia	9	9 (100,0)	0 (0,0)	
Cirugía	1	1 (100,0)	0 (0,0)	
Momento del diagnóstico				
Mañana (8–15 h)	78	33 (42,3)	45 (57,7)	0,165
Tarde (15–22 h)	59	34 (57,6)	25 (42,4)	
Noche (22–8 h)	6	2 (33,3)	4 (66,7)	
Fractura				
Única	120	62 (51,7)	58 (48,3)	0,062
Múltiple	23	7 (30,4)	16 (69,6)	

4.4 DIFERENCIAS EN EL SEGUIMIENTO PARA LA COHORTE COVID

Como se muestra en la Tabla 4, para la cohorte COVID, los factores asociados a las fracturas múltiples son la edad más joven (diferencias estadísticamente significativas, $p = 0,005$), y el sexo masculino y el seguimiento más corto, con claras tendencias a la significación ($p = 0,057$; $p = 0,062$, respectivamente).

TABLA 4. Diferencias en la cohorte COVID-19 según el número de fracturas.

	N total (%), x (s)	FVO única n (%), x (s)	FVO múltiple n (%), x (s)	Valor p*
Total	143 (100)			
Edad	73.4 (13.8)	74.7 (11.8)	65.9 (19.9)	0.005
Sex				
Mujer	104	91 (87.5)	13 (12.5)	0.057
Hombre	39	29 (74.4)	10 (25.6)	
Tratamiento recibido				
Conservador	133	111 (83.5)	22 (16.5)	1.000
Vertebroplastia	9	8 (88.9)	1 (11.1)	
Cirugía	1	1 (100.0)	0 (0.0)	
Momento del diagnóstico				
Mañana (8–15 h)	78	64 (82.1)	14 (17.9)	0.316
Tarde (15–22 h)	59	52 (88.1)	7 (11.9)	
Noche (22–8 h)	6	6 (66.7)	2 (33.3)	
Seguimiento				
Sí	69	62 (89.9)	7 (10.1)	0.062
No	74	58 (78.4)	16 (21.6)	

*Resultados de la prueba chi-cuadrado o exacta de Fisher para las variables cualitativas y de la prueba t de Student para la variable cuantitativa "edad". Porcentajes por filas. FVO, fractura vertebral osteoporótica.

5. DISCUSIÓN

El impacto de la pandemia de COVID-19 en la atención sanitaria de los pacientes con patologías distintas a COVID-19 ha sido estudiado en diversos ámbitos, pero aún existe controversia sobre su magnitud y alcance en función de la patología y la región geográfica. En el caso de la osteoporosis, varios estudios han comunicado un descenso en la atención a los pacientes, tanto en términos de diagnóstico como de tratamiento. Un estudio realizado por Peeters y cols. [Peeters et al., 2020] demostró que, durante la pandemia de COVID-19, la atención sanitaria relacionada con la osteoporosis cesó casi por completo, especialmente debido a la interrupción de las exploraciones por absorciometría dual de rayos X y al cierre de las consultas externas. Por otro lado, cada vez hay mayor evidencia de que, al contrario de lo que ocurre en el caso de las fracturas relacionadas con los traumatismos, la incidencia de las fracturas por fragilidad no se modificó significativamente durante la pandemia. Una revisión sistemática llevada a cabo por Kumar Jain y cols. [Kumar Jain et al., 2020] respaldó esta observación. Estos autores también informaron de un riesgo significativamente mayor de

mortalidad en los pacientes de edad avanzada con fracturas, por lo que recomendaron adoptar estrategias conservadoras en las fracturas donde el manejo quirúrgico no es obligatorio, limitando las necesidades quirúrgicas. Además, la relación entre COVID-19 y la mortalidad por fractura también ha sido analizada por otros autores. Un estudio de cohortes retrospectivo realizado por Battisti y cols. [Battisti et al, 2020] en Italia durante la primera onda pandémica mostró que las fracturas vertebrales no se asociaban con mayor mortalidad a corto plazo en los pacientes con COVID-19. Curiosamente, estos autores descubrieron que las FV aumentaban significativamente el riesgo de mortalidad a los 30 días en los pacientes no afectados por COVID-19, tanto en el caso de las fracturas únicas como de las múltiples, con cocientes de riesgo de 7,46 (IC del 95%: 3,12-17,8) y 6,2 (IC del 95%: 2,75-13,98), respectivamente.

En cuanto a la epidemiología de las fracturas en el ámbito de la traumatología, un estudio de Dass y cols. [Dass et al., 2021] realizado en el Reino Unido durante el confinamiento nacional por un periodo de 5 semanas, encontró que la atención urgente de los pacientes en un hospital de traumatología se redujo en un 56% en comparación con el mismo periodo del año anterior, una cifra muy similar a la disminución de la demanda de atención urgente registrada en el Servicio Nacional de Salud (NHS) durante ese periodo. Estos autores observaron que la mayoría de estos pacientes fueron tratados por fracturas de baja energía, siendo las de cadera las más frecuentes. Además, la proporción de pacientes tratados quirúrgicamente aumentó, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Curiosamente, estos autores no incluyeron las fracturas vertebrales dentro del grupo de fracturas analizadas, probablemente debido a la menor frecuencia con la que se tratan quirúrgicamente. Un estudio similar realizado en Cardiff (Reino Unido) encontró una reducción global del 48% en la atención a la patología traumatológica en comparación con el periodo análogo de 2019 [Dayananda et al., 2020]. En este caso, se registraron fracturas de columna (aunque no se menciona la etiología), pero constituyeron una pequeña fracción de las fracturas registradas, en concreto menos del 5% del total. En otros estudios realizados en el Reino Unido se observó un menor número de visitas a urgencias por patologías específicas, como los

traumatismos de la mano [Atia et al., 2020; Garude et al., 2020]. Curiosamente, un estudio multicéntrico realizado por Hampton y cols. [Hampton et al., 2020] encontró una reducción del 53,7% en los ingresos por traumatismos durante el encierro en comparación con el año 2019, pero los autores informaron de un aumento estadísticamente significativo de las lesiones por fragilidad (35% frente al 21,7%), así como de la proporción de caídas de baja energía desde la propia altura (67% frente al 44%).

Otros estudios llevados a cabo en los Estados Unidos también encontraron una disminución significativa en la frecuencia de las fracturas por traumatismo en hospitales de primer y segundo nivel. Un estudio realizado en un hospital de primer nivel de traumatología durante el periodo inicial de la pandemia COVID-19 (18-31 de marzo de 2020) encontró una reducción del 44,9% en comparación con el periodo anterior (1-14 de marzo de 2020) [DiFazio et al., 2020]. La principal limitación de este estudio es su corta duración y la proximidad de la cohorte de control al inicio de la pandemia, ya que probablemente la población ya estaba alerta en ese momento, lo que implicaría una subestimación de la reducción de la atención urgente. Otro estudio realizado en un hospital de traumatología de segundo nivel en Michigan, en el que se comparó la demanda durante el año 2020 con una cohorte retrospectiva, encontró una reducción global de la demanda asistencial del 45,1%, y no encontró diferencias significativas en la proporción de accidentes de alta energía frente a los de baja energía [Stoker et al., 2020]. En este caso, la cohorte de control se seleccionó a partir de los registros hospitalarios entre 2016 y 2019, por lo que se redujo el sesgo de selección.

En España se han realizado algunos estudios epidemiológicos sobre el impacto del COVID-19 en la patología traumática urgente. Nuñez y cols. [Nuñez et al., 2020] realizaron un análisis retrospectivo comparando los ingresos en un servicio de traumatología de un hospital terciario de Cataluña durante los primeros 20 días del Estado de Alarma en España, los periodos análogos de 2 años antes y los 20 días previos al inicio del estado de alarma. Aunque estos autores encontraron una disminución generalizada del número total de visitas hospitalarias durante la pandemia (aproximadamente una cuarta parte de los ingresos

por traumatismos que en cualquier periodo anterior), no observaron diferencias significativas en el número de fracturas osteoporóticas de cadera. Los autores no aportan datos sobre las fracturas vertebrales registradas durante este periodo. Además, Martín-Playa y cols. [Martín-Playa et al., 2020] informaron de un descenso en el número de casos de urgencias de mano percibidos por los traumatólogos a partir de una encuesta nacional en España.

Nuestros resultados no muestran diferencias significativas en el número y las características de los pacientes diagnosticados de FVO antes y durante la pandemia. Tampoco hubo diferencias en cuanto al seguimiento de estos pacientes, aunque se observó una tendencia a la significación ($p = 0,10$). Llama la atención que se hicieran más diagnósticos por la tarde que por la mañana. Hasta donde sabemos, ningún estudio anterior ha analizado el impacto que tuvo la hora en la que se diagnosticó al paciente con FVO en el seguimiento durante la pandemia. Nuestros hallazgos podrían explicarse por los cambios en los patrones de demanda asistencial urgente por parte de la población, además de los cambios en horarios y personal contratado durante la pandemia en comparación con el periodo anterior. Hay que tener en cuenta que, en España, los turnos de guardia tienen una duración de 24 horas, pero en el contexto de la pandemia, en nuestro medio no ha sido infrecuente facilitar la reducción de turnos debido a la sobrecarga asistencial.

Por otro lado, se encontraron diferencias en los perfiles de los pacientes a los que se hizo seguimiento frente a los que no dentro de la cohorte COVID. En particular, se realizó un seguimiento más errático en los pacientes tratados de forma conservadora en comparación con aquellos tratados mediante cirugía o vertebroplastia ($p < 0,001$), lo que podría explicarse por la necesidad de un seguimiento más exhaustivo relacionado con las posibles complicaciones añadidas de estos procedimientos (nuevas fracturas, aflojamiento o rotura del material de osteosíntesis, migración del cemento, etc.). También se observó un seguimiento significativamente más corto en los pacientes de mayor edad, lo que podría explicarse por las mayores precauciones de estos pacientes al acudir a los centros hospitalarios. Además, se encontraron tendencias a la significación en las siguientes variables: sexo, número de fracturas

sincrónicas y diagnóstico nocturno, lo que debería tenerse en cuenta para estudios más amplios.

El denominador común de la mayoría de los estudios publicados en la literatura en este contexto es que analizan la patología traumática de forma global, sin realizar un análisis específico de las fracturas vertebrales, y rara vez analizan el seguimiento de los pacientes. Este ha sido precisamente el objeto de nuestro estudio, que aporta información importante para planificar las actuaciones a lo largo de la pandemia, así como en futuros escenarios similares de salud pública en los que se produzcan Estados de Alarma. En el caso de los FVO, existen algunos elementos específicos que diferencian a estas fracturas de la mayoría de las patologías traumatológicas, especialmente en el ámbito de urgencias. En primer lugar, las FVO suelen ser menos graves en términos de mortalidad a corto plazo. En segundo lugar, puede aplicarse un tratamiento conservador sin necesidad de atención especializada por parte del traumatólogo en el episodio agudo. Además, el seguimiento es de enorme importancia, ya que se ha demostrado que la presencia de una FV se asocia al desarrollo de nuevas FV y a otras fracturas osteoporóticas, con una mortalidad anual similar a la de la fractura de cadera [Kanis et al., 2004]. Por último, quizás la principal razón de las diferencias encontradas en la frecuencia de diagnóstico de las FVO en nuestro estudio es que su causa, en la mayoría de los casos, es un traumatismo de baja energía. En efecto, algunos autores han observado que las fracturas típicamente asociadas a las actividades domésticas fueron las que con mayor frecuencia llevaron a los pacientes a demandar atención urgente durante la pandemia [Dass et al., 2021]. Las FVO son el prototipo fracturas ocasionadas por este tipo de mecanismos causales. Estas características distintivas de las FVO podrían explicar el bajo impacto de la pandemia en el número de pacientes no diagnosticados, así como las escasas pérdidas de seguimiento en comparación con otras enfermedades.

Las principales limitaciones de nuestro estudio residen en su diseño observacional retrospectivo y en su carácter unicéntrico, así como en el periodo de seguimiento relativamente corto. Se necesitan más estudios para evaluar otras variables como el colapso vertebral o la mortalidad a

largo plazo en los pacientes diagnosticados de FVO durante la pandemia.

6. CONCLUSIONES

La pandemia por COVID-19 ha tenido poca repercusión en el diagnóstico y manejo de los pacientes con FVO atendidos en el servicio de urgencias de nuestro hospital. Esto podría explicarse por las características específicas de las FV, especialmente su etiología (caídas o traumatismos de baja energía) y el perfil de los pacientes a los que afecta. Es necesario realizar estudios más exhaustivos centrados en aspectos concretos, como las consecuencias a largo plazo de la pandemia en la epidemiología y el manejo de las FVO, para determinar con precisión el impacto de la pandemia en la población diagnosticada de FVO.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado como parte del proyecto 'Inteligencia Artificial para el diagnóstico y pronóstico de COVID-19' (CV20-29480), financiado por la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades, Junta de Andalucía, y los fondos FEDER.

8. REFERENCIAS

- Atia, F., Pocnetz, S., Selby, A., Russell, P., Bainbridge, C., & Johnson, N. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on hand trauma surgery utilization *Aims*. 1(10). <https://doi.org/10.1302/2633-1462.110.BJO>
- Baugh, J., White, B., McEvoy, D., Yun, B., Brown, D., Raja, A., & Dutta, S. (2021). The cases not seen: Patterns of emergency department visits and procedures in the era of COVID-19. *The American Journal of Emergency Medicine*, 46, 476–481. <https://doi.org/10.1016/J.AJEM.2020.10.081>
- Boserup, B., McKenney, M., & Elkbuli, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on emergency department visits and patient safety in the United States. *The American Journal of Emergency Medicine*, 38(9), 1732–1736. <https://doi.org/10.1016/J.AJEM.2020.06.007>
- Coronavirus disease 2019 (COVID-19) situation report-51. (2020). World Health Organization . Mar 11. 2020. <https://www.who.int/docs/default->

source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=lba62e57_10

- Dass, D., Ramhamadany, E., Govilkar, S., Rhind, J.-H., Ford, D., Singh, R., Thomas, G., & Cool, P. (2021). How a Pandemic Changes Trauma: Epidemiology and Management of Trauma Admissions in the UK during COVID-19 Lockdown. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, 14(2), 75. https://doi.org/10.4103/JETS.JETS_137_20
- Dayananda, T., Yasin, T., Jemmett, P., & Trickett, R. (n.d.). COVID-19: The Impact and Changes to Trauma Services in Cardiff. Retrieved August 23, 2021, from <https://www.boa.ac.uk/resources/knowledge-hub/covid-19-the-impact-and-changes-to-trauma-services-in-cardiff.html>
- DiFazio, L., Curran, T., Bilaniuk, J., Adams, J., Durling-Grover, R., Kong, K., & Nemeth, Z. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Hospital Admissions for Trauma and Acute Care Surgery. *The American Surgeon*, 86(8), 901–903. <https://doi.org/10.1177/0003134820939904>
- Garude, K., Natalwala, I., Hughes, B., West, C., & Bhat, W. (2020). Patterns of Adult and Paediatric Hand Trauma During the COVID-19 Lockdown. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery : JPRAS*, 73(8), 1575–1592. <https://doi.org/10.1016/J.BJPS.2020.05.087>
- Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado. 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, 1.
- Hampton, M., Clark, M., Baxter, I., Stevens, R., Flatt, E., Murray, J., & Wembridge, K. (2020). The effects of a UK lockdown on orthopaedic trauma admissions and surgical cases: A multicentre comparative study. *Bone Jt Open*, 1(5):137-143. doi:10.1302/2633-1462.15.BJO-2020-0028.R1
- Hartnett, K., Kite-Powell, A., DeVies, J., Coletta, M., Boehmer, T., Adjemian, J., & Gundlapalli, A. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Emergency Department Visits - United States, January 1, 2019-May 30, 2020. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(23), 699–704. <https://doi.org/10.15585/MMWR.MM6923E1>
- Hernlund, E., Svedbom, A., Ivergård, M., Compston, J., Cooper, C., Stenmark, J., McCloskey, E. V., Jönsson, B., & Kanis, J. A. (2013). Osteoporosis in the European Union: medical management, epidemiology and economic burden. *Archives of Osteoporosis*, 8(1–2), 136. <https://doi.org/10.1007/s11657-013-0136-1>
- Kanis, J. A., Oden, A., Johnell, O., De Laet, C., & Jonsson, B. (2004). Excess mortality after hospitalisation for vertebral fracture. *Osteoporosis International*, 15(2), 108–112. <https://doi.org/10.1007/s00198-003-1516-y>
- Kumar Jain, V., Lal, H., Kumar Patralekh, M., & Vaishya, R. (2020). Fracture management during COVID-19 pandemic: a systematic review. *Journal of Clinical Orthopaedics and Trauma*, 11: S431–S441.

- Láinez Ramos-Bossini, A., López Zúñiga, D., & Ruiz Santiago, F. (2021). Percutaneous vertebroplasty versus conservative treatment and placebo in osteoporotic vertebral fractures: meta-analysis and critical review of the literature. *European Radiology*. <https://doi.org/10.1007/S00330-021-08018-1>
- Lentle, B., Trollip, J., & Lian, K. (2016). The Radiology of Osteoporotic Vertebral Fractures Redux. *Journal of Clinical Densitometry*, 19(1), 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.jocd.2015.08.009>
- López Zúñiga, D., Láinez-Ramos-Bossini, A., & Ruiz Santiago, F. (2021). Radiographic diagnosis of osteoporotic vertebral fractures. An updated review. *Medicina Clínica*. <https://doi.org/10.1016/J.MEDCLI.2021.06.019>
- Majumdar, S., Kim, N., Colman, I., Chahal, A., Raymond, G., Jen, H., Siminoski, K., Hanley, D., & Rowe, B. (2005). Incidental vertebral fractures discovered with chest radiography in the emergency department: prevalence, recognition, and osteoporosis management in a cohort of elderly patients. *Archives of Internal Medicine*, 165(8), 905–909. <https://doi.org/10.1001/ARCHINTE.165.8.905>
- Mantica, G., Riccardi, N., Terrone, C., & Gratarola, A. (2020). Non-COVID-19 visits to emergency departments during the pandemic: the impact of fear. *Public Health*, 183, 40. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2020.04.046>
- Martin-Playa, P., Calzacorta-Muñoz, P., Aparicio Elizalde, L., Carrera-Casal, O., & García Gutiérrez, J. (2020). An overview of the situation of hand surgery in Spain during the peak of COVID-19 pandemic. *Hand Surgery & Rehabilitation*, 39(5), 454–458. <https://doi.org/10.1016/J.HANSUR.2020.06.002>
- McCarthy, J., & Davis, A. (2016). Diagnosis and Management of Vertebral Compression Fractures. *American Family Physician*, 94(1), 44–50. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27386723/>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social - Profesionales - Situación actual Coronavirus. (n.d.). Retrieved August 23, 2021, from <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm>
- Morris, D., Rogers, M., Kissmer, N., Du Preez, A., & Dufourq, N. (2020). Impact of lockdown measures implemented during the Covid-19 pandemic on the burden of trauma presentations to a regional emergency department in Kwa-Zulu Natal, South Africa. *African Journal of Emergency Medicine : Revue Africaine de La Medecine d'urgence*, 10(4), 193–196. <https://doi.org/10.1016/J.AFJEM.2020.06.005>
- Murphy, T., Akehurst, H., & Mutimer, J. (2020). Impact of the 2020 COVID-19 pandemic on the workload of the orthopaedic service in a busy UK district general hospital. *Injury*, 51(10), 2142–2147. <https://doi.org/10.1016/J.INJURY.2020.07.001>

- Nuñez, J., Sallent, A., Lakhani, K., Guerra-Farfan, E., Vidal, N., Ekhtiari, S., & Minguell, J. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on an Emergency Traumatology Service: Experience at a Tertiary Trauma Centre in Spain. *Injury*, 51(7), 1414–1418.
<https://doi.org/10.1016/J.INJURY.2020.05.016>
- Peeters, J.J.M., van den Berg, P., van den Bergh, J.P., Emmelot-Vonk, M.H., de Klerk, G., Lems, W.F., Winter, E.M., Zillikens, M.C., & Appelman-Dijkstra, N. (2021). Osteoporosis care during the COVID-19 pandemic in the Netherlands: a national survey. *Archives of Osteoporosis*, 16: 11.
- Ross, P. D. (1997). Clinical consequences of vertebral fractures. *The American Journal of Medicine*, 103(2), S30–S43. [https://doi.org/10.1016/S0002-9343\(97\)90025-5](https://doi.org/10.1016/S0002-9343(97)90025-5)
- Ruiz Santiago, F., Láinez Ramos-Bossini, A. J., Wáng, Y. X. J., & López Zúñiga, D. (2020). The role of radiography in the study of spinal disorders. *Quantitative Imaging in Medicine and Surgery*, 10(12), 2322–2355.
<https://doi.org/10.21037/qims-20-1014>
- Stoker, S., McDaniel, D., Crean, T., Maddox, J., Jawanda, G., Krentz, N., Best, J., Speicher, M., & Siwiec, R. (2020). Effect of Shelter-in-Place Orders and the COVID-19 Pandemic on Orthopaedic Trauma at a Community Level II Trauma Center. *J Orthop Trauma*, 34:E336-42.
- Vaccaro, A., Oner, C., Kepler, C., Dvorak, M., Schnake, K., Bellabarba, C., Reinhold, M., Aarabi, B., Kandziora, F., Chapman, J., Shanmuganathan, R., Fehlings, M., & Vialle, L. (2013). AOSpine thoracolumbar spine injury classification system: fracture description, neurological status, and key modifiers. *Spine*, 38(23), 2028–2037.
<https://doi.org/10.1097/BRS.0B013E3182A8A381>
- Wáng, Y. X. J., Santiago, F. R., Deng, M., & Nogueira-Barbosa, M. H. (2017). Identifying osteoporotic vertebral endplate and cortex fractures. *Quantitative Imaging in Medicine and Surgery*, 7(5), 555–591.
<https://doi.org/10.21037/qims.2017.10.05>
- Wong, J., & Cheung, K. (2020). Impact of COVID-19 on Orthopaedic and Trauma Service: An Epidemiological Study. *The Journal of Bone and Joint Surgery. American Volume*, 102(14), E80.
<https://doi.org/10.2106/JBJS.20.00775>
- Wong, J. S. H., & Cheung, K. M. C. (2020). Impact of COVID-19 on Orthopaedic and Trauma Service: An Epidemiological Study. *The Journal of Bone and Joint Surgery. American Volume*, 102(14), e80.
<https://doi.org/10.2106/JBJS.20.00775>

SIDA Y COVID: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

ISRAEL BARRUTIA BARRETO
Innova Scientific, Perú

JUAN JOSE DANIELLI ROCCA
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

FELIX ALBERTO CAYCHO VALENCIA
Universidad Norbert Wiener, Perú

HECTOR MIGUEL MANRIQUEZ ZAPATA
Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Perú

1. INTRODUCCIÓN

Desde su origen, el desarrollo de la humanidad ha estado ligado a una mayor exposición a enfermedades infecciosas debido a la constante expansión de ciudades, incremento en los intercambios entre comunidades, el aumento de viajeros, entre otros factores (Piret y Boivin, 2021). Esto fue el detonante de la propagación de enfermedades en grandes áreas geográficas —conocidas como epidemias— y, producto de la globalización, algunas fueron capaces de propagarse a nivel mundial, dando paso a lo que se conoce como pandemia² (Sampath *et al.*, 2021). Esta última se caracteriza, principalmente, por: la aparición de un organismo desconocido hasta el momento, población con inmunidad mínima, alto nivel de propagación, y la producción de una enfermedad contagiosa con efectos crónicos o letales en las personas (Pitlik, 2020).

El advenimiento de una pandemia siempre ha significado un evento de gran importancia para la humanidad, ya que tendrá un impacto

² Para describir la propagación de una enfermedad infecciosa, se utilizan los términos brote, epidemia, pandemia y endemia. Grennan (2019) define a un brote como un incremento repentino de personas con una enfermedad infecciosa, mientras que una endemia ocurre cuando una enfermedad infecciosa se propaga de manera estable y predecible.

devastador en el desarrollo de la sociedad y la cultura humanas en cualquier momento (Huremović, 2019). Asimismo, una pandemia implica la propagación de un microorganismo con el potencial para causar un excesivo número de contagios y muertes alrededor del mundo; además, como producto de las medidas de contención que se implementan, se genera un importante efecto disruptivo en el ámbito social y económico de los países que la padecen (Akin y Gözel, 2020). A su vez, históricamente, los efectos de una pandemia nunca se han presentado de manera uniforme en la población, ya que tienden a afectar en mayor medida tanto a los países como a los sectores más pobres (Das *et al.*, 2021).

En la actualidad, la sociedad mundial enfrenta dos pandemias en curso: el sida y la COVID-19, la primera apareciendo en 1981, y la segunda en 2019. Ambas pandemias han tenido efectos diversos en la sociedad mundial, la cual se ha visto obligada a lidiar simultáneamente con ambas (Pitlik, 2020). Al respecto, y como era de esperarse, Latinoamérica no se ha visto exonerada de esta situación. Esta región del planeta, que cuenta con varios países en vías de desarrollo, presenta importantes inequidades en cuanto a los ingresos de su población, su acceso a servicios de salud y su situación sanitaria (García, 2020); además de presentar cierta dependencia a prácticas económicas insostenibles, como las actividades extractivas, la economía primaria y la explotación de recursos naturales (Morea, 2021).

Dada su realidad a nivel social y económico, este contexto vuelve a la región latinoamericana particularmente susceptible a situaciones de pandemia. Por ello, y dada la falta de trabajos que recopilen información actual acerca de las pandemias actuales del sida y la COVID-19, el presente trabajo buscó realizar una comparativa sobre las mismas mediante una revisión bibliográfica³. Asimismo, se enfatizó la importancia de mantener los esfuerzos en la lucha contra el sida, pese a la crisis actual que se vive debido a la pandemia COVID-19.

1.1. ANTECEDENTES

³ Esta revisión bibliográfica se realizó haciendo uso de bases de datos como Science Direct y Web of Science mediante palabras clave como “sida”, “COVID-19” y “América Latina”.

1.1.1. Sida y COVID-19: Origen de dos pandemias

Sida

El sida ha sido catalogado como una pandemia que progresa lentamente a lo largo de las décadas y atraviesa diferentes continentes y poblaciones. El sida (síndrome de inmunodeficiencia adquirida) se reconoció por primera vez entre los años 1979 y 1981 en hombres que mantenían relaciones sexuales con hombres en ciudades como Los Ángeles, Nueva York o San Francisco. Estos pacientes presentaban una neumonía causada por *Pneumocystis carinii* y, posterior a ello, se observaron síntomas similares en pacientes hemofílicos, usuarios de drogas intravenosas, haitianos y africanos en Europa (D'arc *et al.*, 2017). En mayo de 1983, se logró identificar el agente etiológico del sida: el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). Al año siguiente, se informaron casos de sida en mujeres y hombres en hospitales del África subsahariana, dándose los primeros reportes de una epidemia heterosexual.

Al cabo de unos años, los estudios seroepidemiológicos demostraron una proporción significativa de la población en ciertas regiones de África que se encontraban infectadas por VIH. A principios de los 90, tal epidemia se expandió en el sur y este de África. Al poco tiempo, estudios epidemiológicos moleculares revelaron que el epicentro de la pandemia del sida se había situado en África central, más concretamente en la zona de Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Debido a ello, se infiere que el virus se introdujo en Haití desde África alrededor de 1960, antes de que empezara a circular en Norteamérica, es decir, una década antes de que se describiera y descubrieran los primeros casos de sida (Huremović, 2019).

El origen del VIH se dio a partir de múltiples transmisiones zoonóticas del virus de la inmunodeficiencia de simios (VIS) de primates a humanos en el África occidental y central. La transmisión entre especies probablemente surgió durante la caza y matanza de primates, con el fin de obtener su carne; además de actividades como la captura, comercio y mantenimiento de primates como mascotas. Se menciona que más de 40 especies diferentes de primates presentaban infecciones por VIS y, considerando que cada una portaba un virus específico, se generaron

varios linajes de VIH, con grupos M, N o Y P del VIH tipo 1 (VIH-1) y grupos A-H del VIH tipo 2 (VIH-2). Fue el grupo M del VIH-1 el causante de la pandemia por VIH (Hemelaar, 2012).

COVID-19

El síndrome respiratorio agudo severo (SARS por sus siglas en inglés) fue el primer brote en el siglo XXI que llamó la atención del público. Fue causado por el virus Corona del SARS (SARS-CoV) que comenzó en China y afectó a menos de 10 000 personas en los países de China y Hong Kong (Huremović, 2019). Desde hace un tiempo existen precedentes de que los coronavirus presentaban un alto riesgo pandémico. El síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2) es el noveno coronavirus que infecta a los seres humanos y el séptimo en ser identificado en los últimos 20 años (Holmes *et al.*, 2021). Los eventos de emergencia de SARS-CoV estuvieron asociados con los mercados que realizan la venta de animales vivos, por esta razón Zhang y Holmes (2020) declararon que el SARS-CoV-2 tenía indudablemente un origen zoonótico.

Por otro lado, aún no se ha decretado el origen exacto del SARS-CoV-2. La primera hipótesis que se elaboró fue la de un virus creado por el hombre, planteada por Pradhan y sus colegas, quienes afirmaron haber observado la presencia de secuencias del VIH en el SARS-CoV-2. La segunda hipótesis considera que existió un origen natural como recombinante entre un Sarbecovirus de pangolines malayos y el coronavirus RaTG13 de *R. affinis*; sin embargo, hasta la fecha solo son predicciones basadas en datos metagenómicos sin algún elemento fáctico que respalde la hipótesis recombinante. La tercera hipótesis, la cual suele ser considerada como la opción más racional, enuncia que se trata de un virus de origen natural que circulaba en la naturaleza hasta que eventualmente entró en contacto con los seres humanos (Frutos *et al.*, 2021).

Otra hipótesis para la transmisión del SARS-CoV-2 a los seres humanos se relaciona con la contaminación en los entornos rurales y silvestres. Los coronavirus se encuentran circulando en diversas especies animales y el contacto con ellos preferentemente en áreas rurales representa una vía de contaminación humana; de este modo, el principal

riesgo de contaminación viral radica en los ambientes rurales antropizados. Además, el crecimiento de la población humana, el requerimiento de más tierras convertidas para la agricultura y vivienda, deforestación, entre otras, son actividades que se encuentran en aumento al igual que la probabilidad de que surjan más enfermedades infecciosas relacionadas con coronavirus (Afelt *et al.*, 2018).

1.1.2. Un marco de la realidad latinoamericana y sus principales desafíos

Los países de Latinoamérica cuentan con amplios recursos energéticos, mineros y agrícolas, convirtiéndolos en una importante fuente de recursos clave para la economía mundial. Sin embargo, durante las últimas cuatro décadas, la región ha mostrado un débil y volátil desempeño económico con períodos de auge y caída. Luego de la crisis de la deuda que ocurrió en el año 1980, se presentó un alza de porcentaje en los niveles de pobreza (del 40.5 al 48.4 %) y en los niveles de pobreza extrema (del 18.6 al 22.6 %) (Beteta, 2020). Por tanto, para establecer una vía de crecimiento económico y desarrollo equitativo, sostenible e inclusivo, se deben abordar los problemas acuciantes, como los bajos niveles de productividad y la falta de innovación empresarial.

Una de las razones por las que disminuyen las tasas de crecimiento económico y desarrollo de la región se debe, probablemente, a las bajas tasas de productividad que presenta. La productividad es un componente vital para lograr mayores niveles de riqueza y salarios más altos, una característica que entre los años 2000-2015 tuvo una expansión del 0.6 % anual, una cifra muy baja a comparación de Asia, región que tuvo una expansión del 6.1 %. A través de los años, Latinoamérica ha presentado una excesiva dependencia en las industrias, bajos niveles de adopción de la innovación y tecnología junto con una baja calidad en el nivel educativo; además de los incontables obstáculos para el desarrollo de infraestructuras. Esta compleja situación ha afectado los índices de productividad en la región (Gouvea *et al.*, 2021).

La innovación es el motor del crecimiento económico en todos los países; su difusión dentro y fuera de las fronteras nacionales explica las tasas de crecimiento económico. Sin embargo, Latinoamérica

contribuye solo marginalmente a las actividades de innovación en todo el mundo. Aunque la región presenta una larga tradición de buscar la implementación de políticas de desarrollo científico y tecnológico, no le resulta fácil revertir el déficit en dicha área mediante el fortalecimiento de la política de innovación. Dicho déficit surge por diversos desafíos, como una mala coordinación entre empresas, escasez de mano de obra calificada, limitada capacidad de acción de los gobiernos o altos niveles de corrupción, reduciendo la efectividad de las políticas que intenten implementarse (Zapata-Cantu y González, 2021).

Dicho esto, el acontecimiento de la pandemia reciente por COVID-19 encontró a Latinoamérica en una situación de gran debilidad económica y vulnerabilidad macroeconómica. Se evidenció que entre los años 2010 y 2019, la tasa de crecimiento promedio del PBI regional disminuyó de 6 a 0.2 % anual y, desde el año 1950, la región no había presentado un menor crecimiento económico como el ocurrido entre los años 2014-2019. A partir del año 2018, se evidenció una marcada desaceleración en la actividad económica: América del Sur disminuyó significativamente el aporte del consumo privado y de las exportaciones al crecimiento; mientras que, en México y Centroamérica se evidenció una caída del aporte de la inversión y las exportaciones al crecimiento (Beteta, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Realizar un análisis comparativo mediante una revisión bibliográfica entre las pandemias por sida y COVID-19 en el contexto latinoamericano.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar factores relevantes como el contexto previo en la región, las medidas de prevención y contención impuestas por los diferentes gobiernos, así como el impacto generado a nivel social, económico y político de ambas pandemias.

- Analizar el impacto ocasionado por la aparición de la COVID-19 en el desarrollo de actividades para el tratamiento de la infección por VIH.

3. RESULTADOS

3.1. UNA COMPARATIVA ENTRE EL SIDA Y LA COVID-19

3.1.1. Epidemiología

Sida

Se estima que, para el año 2016, el número de infectados por VIH era de 36.7 millones en el mundo, de las cuales el 53 % se encontraba en África oriental y meridional. Para ese mismo año, se reportaron 1.8 millones de nuevas infecciones, lo que representaba una disminución estimada del 11 % desde el 2010. En el 2016, aproximadamente un millón de personas murieron a causa del sida; a comparación de un máximo de 1.9 millones en el 2005, se trataría de una reducción general del 48 % en 11 años. Sin embargo, la tendencia a la disminución de casos o muertes por sida no ha sido constante en todo el mundo. Por ejemplo, entre 2010 y 2016 ocurrió una disminución del 29 % en la región de África oriental y meridional, y un aumento del 60 % para Europa oriental y Asia central, pero Latinoamérica no mostró cambios en las tasas de nuevas infecciones en el mismo periodo (Melhuish y Lewthwaite, 2018).

En Latinoamérica, la epidemia por VIH ha seguido concentrada en los grandes centros urbanos y en poblaciones vulnerables como los hombres que tienen sexo con hombres (HSH) y mujeres transgénero, quienes sufren la mayor carga. Las cifras regionales muestran que la prevalencia del VIH supera el 10 % en estas poblaciones y que la cobertura de la terapia antirretroviral llevó a una disminución de la mortalidad relacionada al sida (Luz *et al.*, 2019). Se estima que, para fines del año 2019, Latinoamérica tenía 2.1 millones de personas infectadas con VIH, con 120 000 infecciones ocurridas en ese mismo año, y con el 44 % de las mismas producidas por relaciones sexuales entre hombres. Otras formas de contagio como consumo de drogas intravenosas o

transmisión de madres a hijos han sido mejor controladas, aunque los porcentajes de transmisión siguen siendo altos (Sued y Cahn, 2021).

COVID-19

En las últimas dos décadas, los coronavirus habrían sido los causantes de dos epidemias de gran escala. En específico, la epidemia por SARS-CoV-1 del año 2003 ocasionó más de 8000 casos en 27 países con una letalidad del 10 %. Desde aquel entonces, no se ha vuelto a detectar este virus en los seres humanos; sin embargo, los datos epidemiológicos comprobaron que el mercado de Huanan en Wuhan fue un epicentro importante y temprano de la infección por SARS-CoV-2, causante de la actual pandemia (Melhuish y Lewthwaite, 2018).

En la primera etapa, el análisis epidemiológico mostró que el contacto cercano era el factor clave de transmisión de persona a persona. En la segunda etapa, se notificaron casos fuera de Wuhan, en Beijing y Guangdong, aumentando el número de infectados a 205; posteriormente, 29 provincias de China y seis países transmitieron 846 informes confirmados. En la tercera etapa, se agruparon en Beijing, Shanghai, Shandong y Jiangsu entre un 50 y 80 % de todos los casos confirmados el 10 de febrero de 2020. Luego, las cifras aumentaron 240 veces más y llegaron a alcanzar los 9826 casos confirmados. Por ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (PHEIC por sus siglas en inglés) el 30 de enero de 2020 (Kaye *et al.*, 2021; Meskini *et al.*, 2021).

A nivel mundial, se reportaron 132 millones de infectados y 2.8 millones de fallecidos por COVID-19 para abril de 2021 (Wong y Morales, 2021). Respecto al número de infectados en Latinoamérica al inicio de la pandemia, resalta Brasil, país que ocupó el segundo puesto de infectados a nivel mundial con 1.2 millones de infectados y 55 mil fallecidos para julio de 2020, mientras que Perú ocupó el sexto puesto con 268 mil infectados y 8.7 mil fallecidos (Abuabara, 2020). Para abril del 2021, Brasil, con más de 13 millones de infectados y 336 mil fallecidos, se mantuvo junto con Estados Unidos y la India como uno de los tres países con mayor número de infectados por COVID-19 a nivel mundial. Dentro de esta región, a Brasil le siguen Colombia, con 2.46 millones

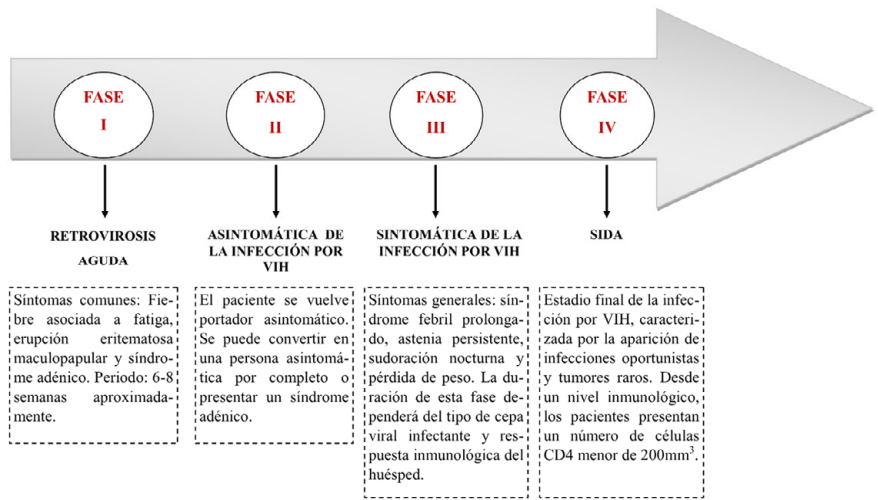
de infectados y 64 mil fallecidos, y Argentina, con 2.42 millones de infectados y 56 mil fallecidos (Wong y Morales, 2021).

3.1.2. Manifestaciones clínicas

Sida

Tras la infección, el VIH es detectable en el plasma y los individuos se vuelven virémicos: el virus no se extiende únicamente en el torrente sanguíneo, sino también a todos los órganos (Melhuish y Lewthwaite, 2018). A menudo, el término sida es empleado de manera incorrecta, ya que la infección por el VIH es caracterizada por una amplia variedad de fases clínicas con sus respectivas manifestaciones, siendo la última el sida. A continuación, se presentan las cuatro fases en una infección por VIH y los síntomas recurrentes (Figura 1).

FIGURA 1. Descripción de las cuatro fases que se presentan en una infección por VIH



Nota: Adaptado de Lamotte (2014)

La etapa crítica de la infección por VIH es el sida, ya que el portador del VIH se caracteriza por poseer un sistema inmunológico que probablemente no sea capaz de reponer los linfocitos T CD4+. Por ello, resulta importante que los pacientes que desarrollen sida tengan acceso a

tratamientos antirretrovirales, puesto que, de lo contrario, su expectativa de vida resulta muy corta, con tres años como máximo (Chávez y del Carmen, 2013). En consecuencia, se suman al portador numerosas infecciones que pueden conducirlo a la muerte (Tabla 1).

TABLA 1. *Enfermedades indicadoras clínicas del VIH en adultos*

Nivel	Condiciones que definen el Sida
Respiratorio	Tuberculosis pulmonar Neumonía por <i>Pneumocystis jirovecii</i> Candidiasis de bronquios, tráquea o pulmones
Neurológico	Toxoplasmosis cerebral Meningitis criptocócica Leucoencefalopatía multifocal progresiva Encefalopatía relacionada con el VIH
Dermatológico	Sarcoma de Kaposi
Gastroenterológico	Diarrea criptosporidial persistente Isosporiasis persistente Candidiasis esofágica
Oncológico y hematológico	Cáncer de cuello uterino (invasivo) Linfoma no Hodgkin Linfoma primario del SNC Linfoma de Burkitt
Oftalmológico	Retinitis por citomegalovirus

Nota: Tomado de Melhuish y Lewthwaite (2018)

COVID-19

Según los síntomas que desarrollen los pacientes con COVID-19, pueden ser clasificados en cinco niveles: asintomáticos, leves, moderados, graves y críticos. Los pacientes asintomáticos no presentan síntomas clínicos, pero sí una prueba de resultado positivo; pacientes que presentan síntomas como fiebre, tos seca, fatiga, disnea y sin características radiográficas se consideran leves; los pacientes moderados presentan fiebre, características radiográficas o síntomas respiratorios; en pacientes graves, se presenta una tasa respiratoria mayor a 30 veces por minuto, una saturación de oxígeno menor al 93 % en aire ambiente y un $\text{PaO}_2/\text{FiO}_2$ menor a 300 mmHg. Por último, los pacientes que se encuentran en un nivel crítico desarrollan una insuficiencia respiratoria, shock séptico e insuficiencia orgánica múltiple (Vergara *et al.*, 2020).

En tal sentido, en la infección por SARS-CoV-2, el espectro de la enfermedad sintomática abarca desde presentaciones leves a críticas, aunque en su mayoría no son graves (Garcia-Alamino, 2021). Se considera que las personas que presentan una mayor vulnerabilidad son aquellas que tienen un sistema inmunitario débil, como los ancianos y los niños (Atıroğlu *et al.*, 2021). Por tanto, la planificación del tratamiento debe realizarse según la gravedad/intensidad de la enfermedad, por lo que la decisión debe ser tomada de acuerdo con la condición específica del paciente y considerando las enfermedades comórbidas que lo acompañan.

3.1.3. Principales medidas de prevención y contención

Sida

Aunque los primeros reportes de sida aparecieron en 1981, no se registraron casos en países latinoamericanos hasta 1984, momento en el que muchos de estos empezaron a desarrollar medidas de respuesta para lidiar con esta nueva enfermedad (Sued y Cahn, 2021). Las estrategias de control en Latinoamérica para prevenir las infecciones por VIH fueron muy similares a las del resto del mundo, las cuales implicaron fomentar el uso de preservativos durante las relaciones sexuales, realizar pruebas de despistaje para VIH, brindar asesoramientos sobre el tema, evitar el intercambio de jeringas entre consumidores de droga, entre otros. Dado el modo de transmisión del VIH, se tomó como prioridad mejorar la educación que se le brinda a la población sobre estos temas para preservar su salud (Rao *et al.*, 2005).

Durante los últimos años, la OMS ha recomendado una serie de nuevas estrategias y tecnologías orientadas a la prevención del VIH y que están siendo implementadas de manera progresiva en varios países alrededor del mundo. Entre ellas, se encuentra el tratamiento como prevención (TasP por sus siglas en inglés), la profilaxis preexposición (PrEP por sus siglas en inglés) y los autotests de VIH (Coelho *et al.*, 2021). Muchos países latinoamericanos han estado interesados en estas tecnologías, especialmente en las PrEP, para lo cual se realizaron estudios en países como Brasil, Perú y México a fin de demostrar su eficacia, obteniendo resultados positivos (Sued y Cahn, 2021). Sin embargo, el

número de personas que cuentan con estas medidas no resulta significativo para frenar la propagación del virus (Coelho *et al.*, 2021).

COVID-19

Aunque era una situación de extrema urgencia, los gobiernos latinoamericanos respondieron de manera desigual a la pandemia COVID-19. Países como Perú y Argentina impusieron cierres totales al poco tiempo de detectar los primeros contagios en su territorio, mientras que países como Brasil y México tomaron medidas después de un mes y se limitaron a imponer cierres parciales (Martínez-Valle, 2021). Las medidas de respuesta adoptadas por los diferentes gobiernos de Latinoamérica se vieron influenciadas por las reacciones de los demás países, cuyas medidas incluían cuarentenas estrictas, medidas de distanciamiento social, limitación de la actividad social y económica, y medidas de apoyo e intervención para mitigar efectos económicos (Morea, 2021).

Varios países de Latinoamérica buscaron contener la pandemia de manera enérgica en un inicio, con varios países declarando estado de emergencia sanitaria, cerrando las fronteras internacionales y asegurando el distanciamiento social mediante el confinamiento voluntario u obligatorio. Asimismo, el uso de mascarillas se volvió obligatorio y se restringió la libre circulación por horarios (Acosta, 2020). Conforme avanzaba la pandemia y la situación interna de cada país se agravaba por sus efectos, las medidas implementadas se fueron tornando cada vez más estrictas, aunque también se observó una implementación desigual entre los países de la región (Martínez-Valle, 2021).

Estas medidas restrictivas resultaron complicadas de imponer en Latinoamérica, principalmente por la naturaleza de su población, caracterizada por familias extensas y por mantener relaciones interpersonales cercanas (García *et al.*, 2020). Por este motivo, los gobiernos latinoamericanos se vieron en la necesidad de hacer uso de sus fuerzas armadas para hacer cumplir de manera más eficiente las medidas restrictivas implementadas, requiriendo su apoyo principalmente en seis ámbitos: seguridad fronteriza, logística, cuidados médicos, industria militar, gestión de crisis y vigilancia. En ese contexto, países como Uruguay y Argentina hicieron uso limitado de sus fuerzas militares durante la

pandemia, mientras que países como Perú, Brasil y Honduras las desplegaron para una gran cantidad de tareas (Medeiros y Acácio, 2021).

3.1.4. Impacto social del sida y la COVID-19

A pesar de que se comprobó que era imposible transmitir el VIH durante actividades cotidianas como comer juntos, abrazarse, compartir casa, vehículo o lugar de trabajo; la población en general tendía a discriminar a las personas infectadas por el virus, principalmente por su desconocimiento acerca de esta enfermedad (Balarezo, 2017). Por esta razón, una de las principales consecuencias sociales de estar infectado con VIH es lidiar con el estigma social ligado a la misma, el cual engloba una ideología que sugiere que las personas con este virus no encajan en lo considerado “normal” por la sociedad. En consecuencia, los individuos con VIH han sufrido de discriminación y aislamiento como producto de su condición, razón por la cual también son menos propensos a practicar conductas sexuales preventivas (Billings *et al.*, 2021).

Las personas infectadas con VIH en Latinoamérica a lo largo de los años han tenido que lidiar, además, con las desigualdades sociales en esta región, así como de una fuerte discriminación y violencia contra ellos, principalmente contra grupos vulnerables como mujeres transgénero o trabajadoras sexuales (De Boni *et al.*, 2014). Las mujeres transgénero son un caso particular, ya que aparte de sufrir de discriminación y violencia, son aproximadamente 50 veces más propensas a infectarse de VIH que una persona promedio. Este grupo tiende a ser discriminado incluso en centros de salud, en los cuales un personal sanitario con poco conocimiento sobre diversidad sexual puede no referirse a ellos de la manera adecuada, estigmatizarlos o incluso negarles la atención médica sin una razón válida (Silva-Santisteban *et al.*, 2016).

Por otro lado, las medidas de aislamiento obligatorio impuestas por los diferentes gobiernos latinoamericanos tuvieron importantes repercusiones en la salud mental de la población como producto de su duración, el aburrimiento, frustración, problemas financieros y el miedo a verse infectados por el SARS-CoV-2 (Scholten *et al.*, 2020). Esta situación inesperada produjo altos niveles de estrés en la población general, los cuales han afectado varios aspectos de sus vidas, particularmente a los

estudiantes latinoamericanos. Como producto de este estrés académico, entre otros factores como la ansiedad y problemas familiares, los niños y jóvenes han visto disminuida su motivación y rendimiento académico, especialmente quienes cuentan con escasos recursos (González, 2020).

Durante este aislamiento social obligatorio establecido en Latinoamérica, en muchos países de la región se reportó un importante incremento en los índices de violencia intrafamiliar, recibiendo constantes denuncias sobre violencia física, psicológica, sexual y económica contra niños, adolescentes, mujeres y adultos mayores (Zambrano, 2021). Por ejemplo, durante los primeros meses de cuarentena en Perú se cometieron 21 feminicidios y 14 tentativas de feminicidio, y se recibieron 39 226 llamadas a la línea 100 por violencia familiar (Hawie, 2021). En el caso de Colombia, para finales del año 2020 ocurrieron 241 feminicidios, mientras que en Brasil se llegaron a registrar 648 casos solo en el primer semestre de ese mismo año (Almeida *et al.*, 2021).

3.1.5. Impacto económico del sida y la COVID-19

El impacto económico del VIH estuvo en debate por mucho tiempo, en especial en regiones con ingresos bajos y medios. Mientras que algunos estudios indican que tuvo un efecto despreciable sobre el crecimiento económico per cápita, otros concluyen que frenó el crecimiento económico y aumentó los niveles de pobreza. Los efectos económicos de este virus están ligados a su grado de prevalencia en la región (Delacruz, 2011). Aunque no afectó directamente a las actividades económicas latinoamericanas, el sector salud de la región presentó dificultades para lidiar con la pandemia por sida. El aumento de personas infectadas por VIH implicó un gasto importante, dado los elevados costos para implementar los tratamientos antirretrovirales necesarios para combatir la enfermedad (Izazola, 1999).

Producto de la situación macroeconómica de la región, los sistemas sanitarios latinoamericanos no estaban preparados para gestionar apropiadamente la crisis causada por el VIH. Haciendo uso de los escasos recursos monetarios y humanos, se intentó frenar los efectos negativos de este virus sobre el sistema económico (Delacruz, 2011). Los patrones

acerca de la composición y financiamiento del gasto para prevención y tratamiento del sida al inicio de la década del 2000 fueron variados entre los países de la región según sus prioridades respecto al sector salud. En la mayor parte de estos países se gastaba más en atención, a comparación de tareas preventivas y de salud pública, transfiriendo ese gasto a las familias afectadas y aumentando la desprotección económica de las personas infectadas (Cáceres, 2004).

Por otro lado, Latinoamérica ha sufrido efectos económicos catastróficos producto de la pandemia COVID-19. Con las medidas restrictivas iniciales, las economías de la región experimentaron la mayor recesión de los últimos 100 años y se perdieron alrededor de 85 millones de trabajos. Además del aumento en el desempleo, se esperaba experimentar una devaluación de las monedas y aumento de la inflación en la región (García *et al.*, 2020; Morea, 2021). La desaceleración económica de las potencias mundiales afectó directamente a esta región por la caída de precios que se produjo por la disminución de la demanda de materias primas. Asimismo, la caída de las exportaciones a Asia afectó principalmente a países como Brasil, Perú y Chile, quienes dependían comercialmente de esta región (Peñañiel-Chang *et al.*, 2020).

Históricamente, los altos índices de informalidad en esta región han permitido atenuar la pérdida masiva de trabajos formales que se generan durante periodos de crisis. Del mismo modo, se esperaba que, dada la recesión producida en 2020 y la restricción de varias actividades económicas, se produzca un crecimiento del sector informal en varios países de Latinoamérica (Velasco, 2021). La lenta recuperación de los empleos y los puestos de baja calidad contribuyeron a incrementar el problema de la informalidad en la región. Aunado a ello, los trabajadores informales han experimentado un descenso en sus ingresos como producto de las medidas restrictivas, lo que a su vez incrementa los niveles de pobreza y pobreza extrema en la región (Velásquez, 2021).

3.1.6. Progresos para finalizar las pandemias: propuestas de vacuna

Sida

Investigaciones para obtener una vacuna contra el VIH se vienen realizando desde la aparición del virus, aunque aún no se han obtenido resultados positivos ni por lo menos la certeza de que una vacuna de este tipo sea posible. Los conocimientos obtenidos durante los últimos años han permitido identificar puntos débiles en el virus, así como entender lo que se necesita lograr para una inmunización efectiva de la mayoría de la población, aunque se esté todavía lejos de ser llevada a la práctica (Alcamí, 2020). En ese contexto, si bien los avances recientes en servicios de tratamiento y prevención contra el sida permiten controlar el progreso de la enfermedad en los pacientes al punto de que la presencia del virus resulta prácticamente indetectable, resulta complicado pensar en acabar con esta pandemia sin obtener primero una vacuna funcional contra este virus; sin embargo, si se usa conjuntamente con herramientas de prevención y tratamiento, una vacuna contra el VIH con una tasa efectiva del 50 al 60 % puede tener un impacto importante en la trayectoria de la pandemia (Fauci, 2017).

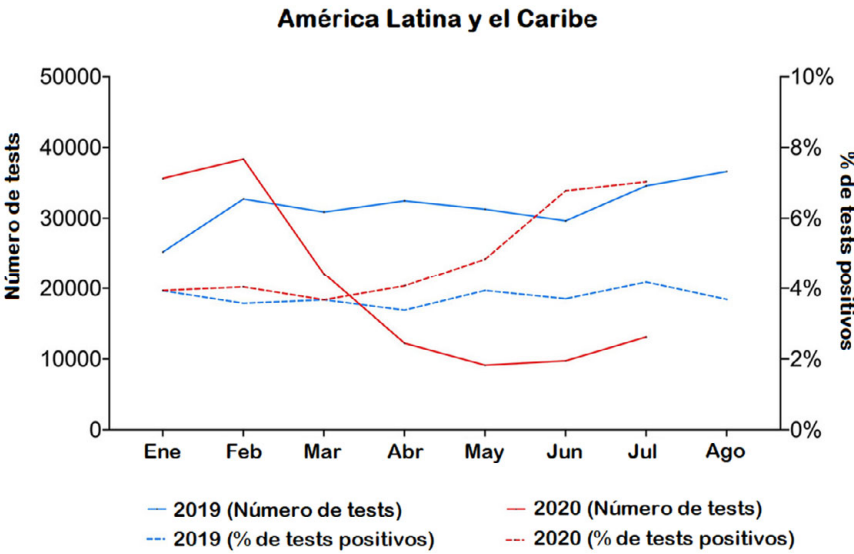
COVID-19

El desarrollo de vacunas efectivas contra la COVID-19 fue extremadamente rápido en comparación con el proceso de desarrollo de otras vacunas. Esto fue posible gracias a los últimos avances en el diseño de antígenos para vacunas e inversiones estratégicas en el desarrollo de tecnologías relacionadas (Bok *et al.*, 2021). Sin embargo, el proceso de vacunación mundial se mostró bastante desigual, ya que, para mediados del 2021, el 85 % de la población vacunada a nivel mundial se ubicaba en países de altos ingresos (Asundi *et al.*, 2021). Además, en Latinoamérica surgieron movimientos y grupos sociales que manifestaban su desconfianza hacia la vacunación contra la COVID-19, aunque ha demostrado no ser uniforme. Asimismo, la población latinoamericana que sí aprueba la inoculación presenta preferencia por vacunas específicas, en especial las occidentales, y se opone a recibir vacunas de otro tipo (Argote *et al.*, 2021).

3.2. DOS PANDEMIAS COINCIDEN EN EL SIGLO XXI

Producto del colapso de los sistemas sanitarios por la pandemia COVID-19, se paralizaron muchas actividades contra el VIH a nivel mundial (Sued y Cahn, 2021). En Latinoamérica, entre los años 2019 y 2020, se experimentó una reducción de 44.62 % en el total de test aplicados anualmente, con 140 344 test aplicados en ese último año en comparación con los 253 432 aplicados el anterior año; mientras que el porcentaje de test con resultado positivo aumentó de 3.76 a 4.48 % durante estos años, como se observa en la Figura 2 (Rick *et al.*, 2021). La ONU reportó en 2020 que, durante la pandemia, la mitad de las personas que padecían de VIH presentaron problemas para obtener su tratamiento antirretroviral como producto del desbordamiento del sistema de salud latinoamericano por la pandemia COVID-19 (Prince, 2020).

FIGURA 2. Número total y de test positivos en América Latina y el Caribe entre 2019 y 2020



Nota: Adaptado de Rick *et al.* (2021)

Aunque inicialmente fueron considerados como población vulnerable, estudios realizados en pacientes infectados con VIH determinaron que presentaban el mismo riesgo de contraer COVID-19 que las personas VIH negativas, e incluso la progresión de la enfermedad se desarrolla

de la misma manera (Paredes *et al.*, 2021). En tal sentido, ser portadores del VIH no presenta algún efecto sobre las manifestaciones clínicas de la COVID-19 que puede presentar esa misma persona. Sin embargo, las comorbilidades que suelen padecer los pacientes con VIH, tales como obesidad, dislipidemias, diabetes e hipertensión, son factores que deterioran su salud y duplican el riesgo de morir por COVID-19, a comparación de otras personas (Quishpe, 2020; Sarmadi *et al.*, 2021).

Al inicio de la pandemia, ONUSIDA recomendó enfocarse en mantener disponibles los servicios de VIH y garantizar la disponibilidad de terapias y pruebas de VIH, entre otros elementos importantes (Cassis *et al.*, 2021). Los gobiernos latinoamericanos, al igual que el resto del mundo, debieron desarrollar estrategias efectivas para lograr mantener dichos servicios en funcionamiento mientras se lidiaba con los infectados por COVID-19 (Gatechompol *et al.*, 2021). De este modo, se implementaron medidas como consultas vía telefónica o videoconferencia, provisión de antirretrovirales de manera mensual mediante sistemas de *delivery*, provisiones alimentarias y sanitarias para los pacientes más vulnerables, enfocar las pruebas de VIH a las poblaciones clave, extender el horario de atención de los hospitales, entre otras (Rick *et al.*, 2021).

3.3. LECCIONES DEJADAS POR LA PANDEMIA DEL SIDA Y LA COVID-19

A partir de la experiencia con la pandemia por VIH, se rescataron lecciones importantes que permitieron un manejo más eficiente de la importante crisis que supuso la pandemia COVID-19. En primer lugar, se ha resaltado la importancia de los trabajadores del sector sanitario para mantener informada a la población general con datos relevantes y actualizados sobre el virus y cómo combatirlo, y la importancia del altruismo entre las personas para prevenir su propagación (Halkitis, 2021). Este último punto incluye la desestigmatización de la población, uno de los principales problemas que sufrió el sector de la población infectada con VIH y que se está repitiendo con los infectados por SARS-CoV-2, resaltando la urgencia de sensibilizar y concientizar a las masas como se hizo en su momento con el VIH (Cordie *et al.*, 2021).

La alta complejidad que representa desarrollar una vacuna viable contra el VIH propició décadas de investigación e infraestructura dedicada al

desarrollo de vacunas. Esto resultó de gran utilidad durante la presente pandemia, ya que permitió a los científicos aprovechar estos avances para acelerar en gran medida el desarrollo de una vacuna contra la COVID-19 (Dawa y Narain, 2021). Cabe resaltar que de no haber sido posible este objetivo, esta experiencia previa con la pandemia por VIH también indicaba que no era completamente necesaria una vacuna para terminar con una de estas situaciones, puesto que se podía obtener un resultado similar mediante tratamientos altamente efectivos y medidas profilácticas. Sin embargo, esta podría resultar una tarea complicada al lidiar con un virus respiratorio capaz de propagarse por vía aérea (Fang *et al.*, 2021).

Por otro lado, al igual que los programas contra VIH contribuyeron a fortalecer la capacidad de los sistemas sanitarios en ámbitos como la seguridad sanguínea o los diagnósticos de laboratorio, la actual crisis sanitaria por COVID-19 puede representar una oportunidad para el cambio. De este modo, las deficiencias identificadas durante la respuesta a esta última pandemia serán útiles para lograr un sistema sanitario fuerte y robusto en la región latinoamericana y el resto del mundo (Dawa y Narain, 2021). Una lección importante que ha dejado la pandemia por COVID-19 es la necesidad de invertir en mejorar la salud pública. Al siempre darle una baja prioridad a este sector, es común que se encuentre con bajos recursos económicos y poco personal, una situación que resulta complicada en tiempos de crisis y requiere ser cambiada (Prakash *et al.*, 2021).

A su vez, quedan lecciones a nivel mundial que resultarán importantes para enfrentar la siguiente pandemia. La falta de transparencia del gobierno chino sobre los primeros reportes del coronavirus en su territorio contribuyó a la propagación del virus en una etapa temprana en la que se hubiera podido frenar de manera significativa (Forman *et al.*, 2020). Por otro lado, se han estudiado los posibles factores que podrían causar una nueva pandemia viral de origen zoonótico y que requieren de medidas para minimizarlos. Para ello, Halabowski y Rzymiski (2021) mencionan la importancia de monitorear e identificar nuevos agentes víricos en animales, así como de controlar de manera más estricta el comercio ilegal de especies que puedan transmitir agentes peligrosos para

los seres humanos. Además, proponen cambios en la producción de carne para evitar agentes víricos presentes en animales de ganado, y reducir actividades de caza.

4. CONCLUSIONES

Producto de la investigación se observó que existen diferencias importantes entre las pandemias por sida y COVID-19, las cuales han afectado de diversas maneras a la región de Latinoamérica. Aunque el VIH lleva décadas afectando a millones de personas a lo largo del mundo, no tuvo un impacto social y económico tan repentino y generalizado como el que ha causado la COVID-19. Cabe resaltar, además, el grado de dificultad que implica pensar en tratamientos o incluso una vacuna para combatir el VIH, ya que es la razón por la que, después de casi 40 años desde su aparición, solo existen métodos para controlar la enfermedad, pero no hay forma alguna de curarla. La COVID-19, por otro lado, puede ser tratada con métodos actuales y además ha sido posible el desarrollo de una vacuna contra esta enfermedad.

Se observó, además, que la pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto importante sobre los pacientes con VIH pues, aunque su condición no implica un mayor riesgo ante una posible infección por COVID-19, esta crisis ha afectado el desarrollo de actividades de prevención y tratamiento para la infección por VIH en la población latinoamericana. El colapso de los sistemas de salud en Latinoamérica por la actual crisis sanitaria causó la desatención del sector de la población contagiada de VIH, ya que centraron todos sus esfuerzos en la lucha contra el SARS-CoV-2, y no ha permitido una correcta implementación de las directivas establecidas por entidades como la ONUSIDA para minimizar los efectos de la actual crisis en los pacientes con VIH. Es aquí donde se resalta la importancia de apoyar a este sector de la población en esta situación, cuyo estado de salud se ve puesto en riesgo.

La experiencia previa combatiendo el VIH resultó de utilidad para saber cómo lidiar con la crisis que trajo la COVID-19. Producto de esto, se resaltó la importancia de mantener informada a la población y de evitar la estigmatización de las personas infectadas, e incluso se propiciaron

avances tecnológicos que resultaron útiles para el desarrollo de una vacuna contra la COVID-19. En ambos casos, la llegada del VIH y el SARS-CoV-2 a territorio latinoamericano ha puesto en evidencia las importantes deficiencias y la falta de inversión en salud pública que existe en esta región. Esto, a su vez, representa una oportunidad para reflexionar sobre esta situación y generar un cambio positivo en los sistemas de salud de la región. De este modo, no solo se logrará un mejor nivel de salud en la población, sino que se tendrá una mejor preparación para futuras crisis sanitarias.

5. REFERENCIAS

- Abuabara, Y. (2020). Ataque al personal de la salud durante la pandemia de Covid-19 en Latinoamérica. *Acta Médica Colombiana*, 45(3), 3. <https://doi.org/10.36104/amc.2020.1975>
- Acosta, L. D. (2020). Capacidad de respuesta frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.109>
- Afelt, A., Frutos, R. y Devaux, C. (2018). Bats, coronaviruses, and deforestation: Toward the emergence of novel infectious diseases? *Frontiers in Microbiology*, 9, 702. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2018.00702>
- Akin, L. y Gözel, M. (2020). Understanding dynamics of pandemics. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(3), 515-519. <https://doi.org/10.3906/sag-2004-133>
- Alcamí, J. (2020). Una vacuna preventiva frente al VIH. Situación actual y perspectivas. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 5(2), 81-90. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2020.5.2.235>
- Almeida, A., Lopes, L. y Díaz, M. (2021). La doble pandemia – violencia de género y coronavirus: un análisis comparativo entre Brasil y Colombia. *Geoconexões online*, 1(1), 102-111. <https://bit.ly/3JmJG7k>
- Argote, P., Barham, E., Zukerman, S., Gerez, J., Marshall, J. y Pocasangre, O. (2021). The shot, the message, and the messenger: COVID-19 vaccine acceptance in Latin America. *Npj Vaccines*, 6(1), 118. <https://doi.org/10.1038/s41541-021-00380-x>
- Asundi, A., O’Leary, C. y Bhadelia, N. (2021). Global COVID-19 vaccine inequity: The scope, the impact, and the challenges. *Cell Host & Microbe*, 29(7), 1036-1039. <https://doi.org/10.1016/j.chom.2021.06.007>

- Atiroğlu, A., Atiroğlu, A., Özsoy, M., Atiroğlu, V. Y Özacar, M. (2021). COVID-19 in Adults and Children, Symptoms and Treatment. *Biointerface Research in Applied Chemistry*, 12(2), 1735-1748. <https://doi.org/10.33263/BRIAC122.17351748>
- Balarezo, G. (2017). El impacto social del SIDA en el siglo XX. *Revista de Sociología*, (25), 229-243. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i25.19052>
- Beteta, H. (2020). ¿Cómo encontró la pandemia del Covid-19 a América Latina? *Economía UNAM*, 17(51), 180-193. <https://bit.ly/3pDCFXW>
- Billings, K., Cort, D., Rozario, T. y Siegel, D. (2021). HIV stigma beliefs in context: Country and regional variation in the effects of instrumental stigma beliefs on protective sexual behaviors in Latin America, the Caribbean, and Southern Africa. *Social Science & Medicine*, 269, 113565. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113565>
- Bok, K., Sitar, S., Graham, B. y Mascola, J. (2021). Accelerated COVID-19 vaccine development: Milestones, lessons, and prospects. *Immunity*, 54(8), 1636-1651. <https://doi.org/10.1016/j.immuni.2021.07.017>
- Cáceres, C. (2004). Intervenciones para la prevención del VIH e ITS en América Latina y Caribe: una revisión de la experiencia regional. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(6), 1468-1485. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000600004>
- Cassis, A., Andrade, D., Zambrano, D. Y Aguiar, J. (2021). Complicaciones clínicas del covid 19 en pacientes VIH. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1617-1633. <https://bit.ly/3eBWBnR>
- Chávez, E. y del Carmen, R. (2013). Revisión bibliográfica sobre VIH/sida. *MULTIMED*, 17(4), 189-213. <https://bit.ly/3HlzdHw>
- Coelho, L., Torres, T., Veloso, V., Grinsztejn, B., Jalil, E., Wilson, E. y McFarland, W. (2021). The Prevalence of HIV Among Men Who Have Sex with Men (MSM) and Young MSM in Latin America and the Caribbean: A Systematic Review. *AIDS and Behavior*, 25(10), 3223-3237. <https://doi.org/10.1007/s10461-021-03180-5>
- Cordie, A., AbdAllah, M., Vergori, A., Kharono, B., Karkouri, M. y Esmat, G. (2021). Human immunodeficiency virus (HIV) and coronavirus disease 2019; impact on vulnerable populations and harnessing lessons learnt from HIV programmes. *New Microbes and New Infections*, 41, 100857. <https://doi.org/10.1016/j.nmni.2021.100857>
- D'arc, M., Etienne, L., Delaporte, E. y Peeters, M. (2017). 25 – Origin and Emergence of HIV/AIDS. En M. Tibayrenc (Ed.), *Genetics and Evolution of Infectious Diseases (Second Edition)* (pp. 573-599). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-799942-5.00025-1>

- Das, P., Bisai, S. Y Ghosh, S. (2021). Impact of pandemics on income inequality: lessons from the past. *International Review of Applied Economics*, 35(6), 832-850. <https://doi.org/10.1080/02692171.2021.1921712>
- Dawa, N. y Narain, J. (2021). COVID-19 & HIV/AIDS pandemics: Parallels & lessons. *The Indian Journal of Medical Research*, 153(1-2), 214-218. https://doi.org/10.4103/ijmr.IJMR_2598_20
- De Boni, R., Veloso, V. y Grinsztejn, B. (2014). Epidemiology of HIV in Latin America and the Caribbean. *Current Opinion in HIV and AIDS*, 9(2), 192-198. <https://doi.org/10.1097/COH.0000000000000031>
- Delacruz, J. (2011). The State of the HIV Epidemic in Latin America and the Caribbean: Policy Recommendations. *Global Journal of Health Science*, 3(2), 56-68. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v3n2p56>
- Fang, F., Benson, C., del Rio, C., Edwards, K., Fowler, V., Fredricks, D., Limaye, A., Murray, B., Naggie, S., Pappas, P., Patel, R., Paterson, D., Pegues, D., Petri, W. y Schooley, R. (2021). COVID-19—Lessons Learned and Questions Remaining. *Clinical Infectious Diseases*, 72(12), 2225-2240. <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa1654>
- Fauci, A. (2017). An HIV Vaccine Is Essential for Ending the HIV/AIDS Pandemic. *JAMA*, 318(16), 1535-1536. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.13505>
- Forman, R., Atun, R., McKee, M. y Mossialos, E. (2020). 12 Lessons learned from the management of the coronavirus pandemic. *Health Policy*, 124(6), 577-580. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2020.05.008>
- Frutos, R., Gavotte, L. y Devaux, C. (2021). Understanding the origin of COVID-19 requires to change the paradigm on zoonotic emergence from the spillover to the circulation model. *Infection, Genetics and Evolution*, 95, 104812. <https://doi.org/10.1016/j.meegid.2021.104812>
- García, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garcia, P., Alarcón, A., Bayer, A., Buss, P., Guerra, G., Ribeiro, H., Rojas, K., Saenz, R., Salgado de Snyder, N., Solimano, G., Torres, R., Tobar, S., Tuesca, R., Vargas, G. y Atun, R. (2020). COVID-19 Response in Latin America. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(5), 1765-1772. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0765>
- Garcia-Alamino, J. (2021). Aspectos epidemiológicos, clínica y mecanismos de control de la pandemia por SARS-CoV-2: Situación en España. *Enfermería Clínica*, 31, S4-S11. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.001>

- Gatechompol, S., Avihingsanon, A., Putcharoen, O., Ruxrungtham, K. y Kuritzkes, D. (2021). COVID-19 and HIV infection co-pandemics and their impact: A review of the literature. *AIDS Research and Therapy*, 18(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s12981-021-00335-1>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gouvea, R., Gutierrez, M., Montoya, M. y Terra, B. (2021). Latin America: Chartering a new economic and business pathway. *Thunderbird International Business Review*, 63(4), 451-461. <https://doi.org/10.1002/tie.22201>
- Grennan, D. (2019). What Is a Pandemic? *JAMA*, 321(9), 910. <https://doi.org/10.1001/jama.2019.0700>
- Halabowski, D. y Rzymiski, P. (2021). Taking a lesson from the COVID-19 pandemic: Preventing the future outbreaks of viral zoonoses through a multi-faceted approach. *Science of The Total Environment*, 757, 143723. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.143723>
- Halkitis, P. (2021). Managing the COVID-19 Pandemic: Biopsychosocial Lessons Gleaned from the AIDS Epidemic. *Journal of Public Health Management and Practice*, 27, S39-S42. <https://doi.org/10.1097/PHH.0000000000001267>
- Hawie, I. (2021). La doble pandemia: Violencia de género y COVID-19. *Advocatus*, (39), 103-113. <https://doi.org/10.26439/advocatus2021.n39.5120>
- Hemelaar, J. (2012). The origin and diversity of the HIV-1 pandemic. *Trends in Molecular Medicine*, 18(3), 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.molmed.2011.12.001>
- Holmes, E., Goldstein, S., Rasmussen, A., Robertson, D., Crits-Christoph, A., Wertheim, J., Anthony, S., Barclay, W., Boni, M., Doherty, P., Farrar, J., Geoghegan, J., Jiang, X., Leibowitz, J., Neil, S., Skern, T., Weiss, S., Worobey, M., Andersen, K., ... Rambaut, A. (2021). The origins of SARS-CoV-2: A critical review. *Cell*, 184(19), 4848-4856. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2021.08.017>
- Huremović, D. (2019). Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History). En D. Huremović (Ed.), *Psychiatry of Pandemics: A Mental Health Response to Infection Outbreak* (pp. 7-35). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5_2
- Izazola, J. (ed.) (1999). *El SIDA en America Latina y el Caribe: Una visión multidisciplinaria* (1.^a ed.). Fundación Mexicana para la Salud, AC.

- Kaye, A., Cornett, E., Brondeel, K., Lerner, Z., Knight, H., Erwin, A., Charipova, K., Gress, K., Urits, I., Urman, R., Fox, C. y Kevil, C. (2021). Biology of COVID-19 and related viruses: Epidemiology, signs, symptoms, diagnosis, and treatment. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 35(3), 269-292.
<https://doi.org/10.1016/j.bpa.2020.12.003>
- Lamotte, J. (2014). Infección por VIH/sida en el mundo actual. *MEDISAN*, 18(7), 993-1013. <https://bit.ly/3eDoMTi>
- Luz, P., Veloso, V. y Grinsztejn, B. (2019). The HIV epidemic in Latin America: Accomplishments and challenges on treatment and prevention. *Current Opinion in HIV and AIDS*, 14(5), 366-373.
<https://doi.org/10.1097/COH.0000000000000564>
- Martinez-Valle, A. (2021). Public health matters: why is Latin America struggling in addressing the pandemic? *Journal of Public Health Policy*, 42(1), 27-40. <https://doi.org/10.1057/s41271-020-00269-4>
- Medeiros, A. y Acácio, I. (2021). The militarization of responses to COVID-19 in Democratic Latin America. *Revista de Administração Pública*, 55(1), 261-272. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200475>
- Melhuish, A. y Lewthwaite, P. (2018). Natural history of HIV and AIDS. *Medicine*, 46(6), 356-361. <https://doi.org/10.1016/j.mpmed.2018.03.010>
- Meskini, M., Rezghi, M., Maroofi, P., Ghosh, S., Siadat, S. y Sheikhpour, M. (2021). An Overview on the Epidemiology and Immunology of COVID-19. *Journal of Infection and Public Health*, 14(10), 1284-1298.
<https://doi.org/10.1016/j.jiph.2021.07.021>
- Morea, J. (2021). Post COVID-19 Pandemic Scenarios in an Unequal World Challenges for Sustainable Development in Latin America. *World*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/world2010001>
- Paredes, J., Navarro, R., Cabrera, D., Diaz, M., Mejia, F. y Caceres, C. (2021). Los desafíos en la continuidad de atención de personas viviendo con VIH en el Perú durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 38(1), 166-170.
<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6471>
- Peñañiel-Chang, L., Camelli, G. y Peñañiel-Chang, P. (2020). Pandemia COVID-19: Situación política-económica y consecuencias sanitarias en América Latina: *CIENCIA UNEMI*, 13(33), 120-128.
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol13iss33.2020pp120-128p>
- Piret, J. y Boivin, G. (2021). Pandemics Throughout History. *Frontiers in Microbiology*, 11, 3594. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2020.631736>

- Pitlik, S. (2020). COVID-19 Compared to Other Pandemic Diseases. *Rambam Maimonides Medical Journal*, 11(3), e0027. <https://doi.org/10.5041/RMMJ.10418>
- Prakash, J., Sodani, P. y Kant, L. (2021). COVID-19 Pandemic: Lessons for the Health Systems. *Journal of Health Management*, 23(1), 74-84. <https://doi.org/10.1177/0972063421994982>
- Prince, Á. (2020). Implicaciones de la Covid-19 sobre pacientes con VIH/Sida en Latinoamérica. *Revista MERCOSUR de Políticas Sociales*, 4, 63-77. <https://doi.org/10.28917/ism.2020-v4-63>
- Quishpe, G. (2020). VIH/SIDA e infección por SARS Cov 2 en pandemia Covid 19. *Mediciencias UTA*, 4(4), 8-12. <https://doi.org/10.31243/mdc.uta.v4i4.415.2020>
- Rao, B., Gotuzzo, E., Gilman, R. y Evans, C. (2005). HIV in South America. *Medicine*, 33(6), 44-45. <https://doi.org/10.1383/medc.33.6.44.66003>
- Rick, F., Odoke, W., van den Hombergh, J., Benzaken, A. y Avelino-Silva, V. (2021). Impact of coronavirus disease (COVID-19) on HIV testing and care provision across four continents. *HIV Medicine*. <https://doi.org/10.1111/hiv.13180>
- SamPATH, S., Khedr, A., Qamar, S., Tekin, A., Singh, R., Green, R. y Kashyap, R. (2021). Pandemics Throughout the History. *Cureus*, 13(9), e18136. <https://doi.org/10.7759/cureus.18136>
- Sarmadi, M., Ghodrati-Torbati, A., Gazerani, A., Yaghoobi, H. y Bakhtiari-Dovvombaygi, H. (2021). Association of HIV/AIDS and COVID-19 variables: an ecological study. *HIV & AIDS Review. International Journal of HIV-Related Problems*, 20(2), 71-77. <https://doi.org/10.5114/hivar.2021.107233>
- Scholten, H., Quezada-Scholz, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N., Molina, R., García, J., Juliá, M., Marinero, A., Zambrano, A., Gómez, E., Cheroni, A., Caycho-Rodríguez, T., Reyes, T., Pinochet, N., Binde, P., Uribe, J., Rojas, C., Bernal, J. y Somarriva, F. (2020). Psychological Approach to COVID-19: A Narrative Review of the Latin American Experience. *Revista Interamericana De Psicología*, 54(1), e1287. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1287>
- Silva-Santisteban, A., Eng, S., de la Iglesia, G., Falistocco, C. y Mazin, R. (2016). HIV prevention among transgender women in Latin America: Implementation, gaps and challenges. *Journal of the International AIDS Society*, 19(3S2), 20799. <https://doi.org/10.7448/IAS.19.3.20799>
- Sued, O. y Cahn, P. (2021). Latin America Priorities after 40 years of the beginning of the HIV pandemic. *The Lancet Regional Health - Americas*, 1, 100024. <https://doi.org/10.1016/j.lana.2021.100024>

- Velasco, J. (2021). Los impactos de la pandemia de la Covid-19 en los mercados laborales de América Latina. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 8(2), 99-120.
<https://doi.org/10.46677/compendium.v8i2.935>
- Velásquez, M. (2021). *La protección social de los trabajadores informales ante los impactos del COVID-19*. CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46753>
- Vergara, J. y Tolosa, C. (2020). Covid 19: Manifestaciones neurológicas. *Acta Neurológica Colombiana*, 36(2), 7-10.
<https://doi.org/10.22379/24224022288>
- Wong, R. y Morales, J. (2021). Generalidades, aspectos clínicos y de prevención sobre COVID-19: México y Latinoamérica. *Universitas Medica*, 62(3).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed62-3.gacp>
- Zambrano, C. (2021). Revisión sistemática: Violencia intrafamiliar en tiempos de confinamiento por COVID 19. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 14.
<https://bit.ly/3pF3cUV>
- Zapata-Cantu, L. y González, F. (2021). Challenges for Innovation and Sustainable Development in Latin America: The Significance of Institutions and Human Capital. *Sustainability*, 13(7), 4077.
<https://doi.org/10.3390/su13074077>
- Zhang, Y.-Z. y Holmes, E. (2020). A Genomic Perspective on the Origin and Emergence of SARS-CoV-2. *Cell*, 181(2), 223-227.
<https://doi.org/10.1016/j.cell.2020.03.035>

SECCIÓN II

RETOS EDUCATIVOS DURANTE LA PANDEMIA

ENSEÑANZA PRESENCIAL FRENTE A LA VIRTUAL EN TIEMPOS DE COVID-19: VENTAJAS Y DESVENTAJAS

MARÍA TERESA COSTADO DIOS

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

JOSÉ CARLOS PIÑERO CHARLO

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

2020 será recordado en la historia de la humanidad como el año de la pandemia mundial provocada por el Covid-19. Esta situación de alarma sanitaria hizo que lo que conocíamos hasta el momento como “normalidad” dejara de serlo en todos los ámbitos de nuestras vidas. En la educación, el simple hecho diario de ir a clase se convertía en un “quedarse en casa” delante de un ordenador con el consiguiente estrés y cansancio tecnológico. Dicha situación cambió nuestra forma de percibir y ver la educación, de cómo enseñar, cómo aprender y cómo evaluar la adquisición de competencias y habilidades por parte del alumnado.

Es precisamente conocer la manera de ver la educación que tienen los estudiantes universitarios el propósito de nuestra investigación. Conocer de primera instancia sus percepciones y opiniones de cómo ha sido su proceso de aprendizaje, lo que valoran de la educación presencial y de la educación online, que ellos mismos experimentaron a partir del decreto del estado de alarma en España el 14 de marzo de 2020 (BOE, 2020).

Desde esa fecha han sido numerosas las ideas, propuestas, artículos de prensa e investigaciones sobre el Covid-19 y su impacto en la educación y de cómo debería afrontarse el curso próximo. Entre todas las investigaciones destacamos la de Trujillo et al. (2020) y la de Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza (2020). Estos últimos, por un lado, muestran la

brecha digital, educativa y social durante el confinamiento, así como las políticas educativas adoptadas en España, y, por otro lado, realizan una investigación encuestando a unidades familiares de toda España. Igualmente, Trujillo et al. (2020) realizan un estudio a docentes, familias y estudiantes para aportar conclusiones clave para entender la posición de la comunidad educativa ante la situación de estado de alarma y ofrece un plan de actuación y recomendaciones de cara al próximo curso escolar a un nivel educativo inferior a la universidad. Relacionado con el Covid-19 encontramos los estudios de Demuyakor (2020), Muthuprasad et al. (2020) y Nguyen, Pham y Nguyen (2020), donde también analizan las percepciones de estudiantes, en este caso universitarios, acerca de su formación durante la pandemia.

También se han realizado estudios previos sobre las opiniones de los estudiantes en dos situaciones de aprendizaje diferentes, mostrando sus preferencias y aversiones (Altunay, 2013; Altunay, 2019; Gunes, 2019; Lizzio, Wilson y Simons, 2002; Noviana, Sukardi y Suryanti, 2020). Todos muestran conclusiones similares o centran su atención en las mismas ideas, hablando de la relación del alumno con el profesor y otros compañeros, materiales manipulativos, mala conectividad o problemas con internet o falta de dispositivos tecnológicos en los hogares de los alumnos. Altunay (2013) y Gunes (2019) concluyen que la mayoría de los estudiantes no quiere recibir instrucción a través de métodos de educación a distancia en línea, mientras que Altunay (2013), específicamente, muestra que la falta de autonomía en la educación a distancia está condicionada por cómo los estudiantes fueron enseñados sin ser autónomos en la educación secundaria previa. Noviana, Sukardi y Suryanti (2020) muestran en su estudio que el proceso de aprendizaje se ve afectado por diferentes aspectos, como el género, la edad y el tipo de escuela (urbana o rural). Concluyen que las alumnas fueron mejores que sus homólogos masculinos porque están más motivadas y tienen mejores habilidades en la gestión del tiempo. Asimismo, afirman que los jóvenes de dieciocho años sufren una disminución de la función cognitiva en la memoria asociativa, lo que afecta a la capacidad de aprendizaje, y que el proceso de aprendizaje se ve afectado por la

disponibilidad de acceso a la tecnología, mientras que la falta de recursos e infraestructura también jugó un papel importante.

El objetivo de la presente investigación ha sido identificar cuáles han sido las percepciones de los estudiantes universitarios ante dos modelos educativos de enseñanza diferentes que han vivido a causa de la pandemia mundial generada por el Covid-19, para poder establecer las directrices o diseñar un plan metodológico docente adecuado relacionado con las prácticas de enseñanza y aprendizaje para ser usado en el próximo curso. Se trata por lo tanto de hacer una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, de constatar cómo ha influido el confinamiento en dicho proceso.

1.1. MODELOS EDUCATIVOS

Los modelos educativos de enseñanza vividos por los estudiantes universitarios dentro de un mismo cuatrimestre y asignatura pueden identificarse con el modelo presencial y con el modelo *e-learning* (Rosenberg, 2001; Area y Adell, 2009).

El primer modelo educativo de enseñanza, que denominaremos MP, es totalmente presencial en las aulas, tanto para clases teóricas como clases de prácticas, combinando dicha práctica pedagógica con otras realizadas virtualmente en la plataforma Moodle de la asignatura. Hoy en día, el modelo MP se enriquece con el uso de Internet en el sentido de que profesores y alumnos tienen clases en horarios y aulas tradicionales, pero también utilizan la plataforma o aula virtual, donde el profesor puede subir información diversa necesaria para la enseñanza, y que es un soporte de aprendizaje para el alumno en casa. El aula virtual es concebida como un espacio de información que contiene el programa de la asignatura, horario, diferentes documentos para el aprendizaje y clases prácticas, reuniones, etcétera (Area y Adell, 2009). Esto representa el modelo educativo básico en el uso de clases virtuales, planificándolo como anexo a la modelo tradicional MP, en el que los profesores no cambian las actividades, el tipo de la comunicación y la metodología de la enseñanza. En definitiva, el profesor continúa con la metodología habitual, pero apoyada con un recurso tecnológico.

El segundo modelo educativo, identificado como *e-learning*, que denominaremos ME, corresponde a una enseñanza totalmente virtual u online de formación a distancia apoyado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), sin ninguna presencialidad en las aulas. Las clases teóricas y de prácticas, así como las tutorías se realizan de manera síncrona usando la plataforma Moodle de la asignatura, y/o google meet y/o youtube, o de forma asíncrona con videos explicativos del temario o de la práctica en cuestión. Con respecto al *e-learning*, en primer lugar, Rosenberg (2001) define dicho aprendizaje como el proceso mediante el cual las personas adquieren nuevas habilidades o conocimientos con el fin de mejorar su rendimiento; y también dice que hay una migración de información a la red entorno, que se puede actualizar continuamente. Aunque el aprendizaje presencial continúa desempeñando un papel importante, más personas exigen acceso al aprendizaje en cualquier momento y en cualquier sitio. Rosenberg define el *e-learning* como un fenómeno en red que permite revisiones y distribución de información y herramientas para mejorar el aprendizaje. El *e-learning* es potente cuando se integran la formación y la gestión del conocimiento, pero aún más poderoso cuando se integra con la formación en el aula en una arquitectura de aprendizaje, que es el diseño, secuenciación e integración de todos los componentes electrónicos y no electrónicos de aprendizaje. Area y Adell (2009) afirman que la principal característica del *e-learning* es que es un proceso de formación que se produce total o parcialmente a través de un entorno virtual donde tanto la interacción profesor-alumno se lleva a cabo, así como las actividades de los estudiantes. Estos autores muestran los beneficios del *e-learning*, y algunos de ellos son los siguientes, como también cita Rosenberg (2001):

1. Ampliar y facilitar el acceso al aprendizaje para grupos y / o personas que no pueden acceder a la modalidad presencial.
2. Incrementar la autonomía y responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
3. Flexibilidad en tiempos y lugares educativos.
4. Acceso a muchos recursos y datos que ofrece el profesor en cualquier momento y lugar.

El primer modelo MP fue vivido por los estudiantes entre el 10 de febrero y el 13 de marzo de 2020; y el segundo modelo ME fue experimentado entre el 16 de marzo y el 29 de mayo de 2020.

El modelo educativo de aprendizaje combinado o mixto (que denominaremos MB), también llamado *b-learning*, se ubica a medio camino entre ME y MP. Es un modelo combinado de docencia con presencia en el aula física y en la clase virtual (Piñero Charlo y Canto López, 2019). La clase virtual no solo es una fuente de apoyo, sino que es un lugar donde el docente desarrolla diversas acciones para el aprendizaje del alumno. Este nuevo modelo MB crea nuevas formas de comunicación e interacciones profesor-alumno y en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Chandra y Fisher (2009) realizaron un estudio de las percepciones de los estudiantes de un ambiente de aprendizaje mixto, donde obtuvieron percepciones positivas, tales como la accesibilidad y el ambiente de autonomía de aprendizaje, permitió a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y mantuvo el interés en el tema. Sin embargo, en el lado negativo, detectaron que muchos estudiantes prefirieron la opción de preguntar al profesor en un ambiente presencial, donde su pregunta podría ser respondida en ese momento, en lugar de por correo electrónico, que podría retrasarse o malinterpretarse. En general, el modelo MB tiene los aspectos positivos y negativos de los otros dos modelos, siendo un modelo mixto de ambos. A modo de ejemplo, en el uso de dicho modelo MB, Piñero y Costado (2020) presentan los resultados obtenidos con actividades co-diseñadas enfocadas al desarrollo de competencias vinculadas al desarrollo de conocimientos geométricos en estudiantes de profesorado. Concluyen que la experiencia implementada en el aprendizaje de MB contribuyó a generar problemas geométricos más complejos, ricos y variados, preservando los objetivos de contenido y procedimientos.

Finalmente, en cuanto a los modelos educativos, se puede destacar el estudio de Johnson et al. (2000). Sus resultados revelaron que sus alumnos tenían percepciones más positivas sobre el docente y todo el curso en el modelo presencial en comparación con el modelo en línea, aunque no hubo diferencia en la medida del aprendizaje. Destacan como características de calidad del modelo MP: la capacidad de los estudiantes

para dialogar con el instructor y otros, y la oportunidad de recibir múltiples y diversos ejemplos e ilustraciones del docente, que fueron de mala calidad en el entorno online. Además, en esta investigación, enfatizan que los estudiantes en el modelo MP pueden reunirse más fácilmente para discutir proyectos de clase, resolver diferencias de opinión y construir relaciones sociales, en contraste con el modelo ME. Por lo tanto, es razonable suponer que la relación entre los estudiantes y la interacción con el instructor se encuentran entre las más importantes para los estudiantes.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de la investigación es conocer las percepciones de estudiantes universitarios de dos modelos educativos de enseñanza experimentados por ellos mismo en situación de pandemia mundial
- Como objetivos secundarios de la investigación sería conocer las ventajas y desventajas de los modelos educativos presencial y online, así como el modelo educativo con el cual los estudiantes deseaban continuar su formación en el curso 2020/2021, y como de efectivo había sido cada uno de los modelos educativos en la realidad vivida.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de nuestros objetivos, se ha optado por un método cualitativo descriptivo (Rodríguez, Gil y García, 1996) donde se recaban los testimonios y/o opiniones de los estudiantes en un cuestionario cualitativo (Jansen, 2012) de preguntas abiertas estructurada en tres bloques para conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes respecto a cada uno de las modelos educativas presentados anteriormente y de cuál es la preferida a seguir en su formación.

La posición teórica inicial de esta investigación cualitativa es el interaccionismo simbólico (Hernández Carrera, 2014). Éste nos dice que el punto de partida de la investigación central para la investigación

cualitativa está formado por las diferentes maneras que los individuos dan significado a sus propias experiencias o acontecimientos. Nuestra premisa es analizar la interpretación que un grupo de alumnos hace de la realidad que le ha tocado vivir a causa de la pandemia. Por ello, analizamos las percepciones que ellos tienen de los dos modelos educativos de enseñanza que han experimentado en un mismo cuatrimestre y asignatura, y los comparamos. De las propias palabras de los estudiantes, como veremos en el apartado de resultados, se pueden extraer un tercer modelo educativo preferido.

El cuestionario estaba formado por tres bloques de preguntas abiertas a modo de cuestionario autobiográfico para que los estudiantes expresaran sus propias percepciones y opiniones sobre los dos modelos educativos de enseñanza vividos. Los bloques fueron los siguientes:

- a) Bloque 1 para conocer la opinión de los estudiantes acerca del modelo MP, teniendo en cuenta su experiencia individual y fueran capaces de argumentar aspectos positivos y negativos del modelo, de dar alguna recomendación de mejora para dicho modelo de cara al próximo curso, así como valorar si había sido efectivo o no en su caso personal.
- b) Bloque 2 para conocer las percepciones de los estudiantes del modelo ME.
- c) Bloque 3 con dos cuestiones, donde se les preguntaba acerca de con que modelo educativo les gustaría continuar su formación en la universidad y para conocer las preocupaciones u otros aspectos que los discentes quisieran expresar acerca de la situación generada por el covid-19 y no hubieran expresado con anterioridad en los bloques de cuestiones previas.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio han sido estudiantes de la Universidad de Cádiz, de la Facultad de Ciencias de la Educación del Grado de Educación Primaria. La muestra está formada por dos sub-muestras dado que han participado alumnos/as de dos asignaturas diferentes del área de matemáticas. Un total de 100 discentes han participado, donde 47 estaban matriculados en la asignatura de Conocimiento matemático I

(primer curso) y 53 pertenecían a la asignatura de Didáctica de la matemática I (segundo curso). De los 100 alumnos/as que han respondido la encuesta 72 eran mujeres y 28 hombres con un rango de edades entre los 18 y 20 años en su gran mayoría.

La encuesta fue elaborada por el profesorado en abril de 2020 usando un formulario de google anónimo y puesto a disposición del alumnado en mayo de 2020. Durante el mes de junio se ha procedido al análisis de las respuestas de los estudiantes por parte del profesorado. Se ha procedido a la lectura de las respuestas en reiteradas ocasiones de cada uno de los bloques que formaban parte del instrumento de recogida de datos. Se ha procedido a la extracción y agrupación de fragmentos de los textos autobiográficos originales que dan información acerca de las categorías estudiadas, buscando concepciones o formas de pensamiento compartido entre los entrevistados. Todo ello para identificar las percepciones de los estudiantes universitarios respecto a los dos modelos educativos de enseñanza presentados y analizados.

4. RESULTADOS

El análisis del instrumento de recolección de datos, es decir, de la encuesta, pasó por los siguientes procesos. Se realizó una primera extracción de fragmentos relevantes (Paker-Muti, 2009; Khan, 2014) de los textos autobiográficos originales del cuestionario, donde dan información sobre los dos modelos educativos. Estos fragmentos fueron posteriormente analizados por los autores del trabajo para ser codificados e identificar cada categoría. Estas categorías son las concepciones y formas de pensar compartidas por los entrevistados de una misma realidad. La primera subsección muestra los resultados para el modelo MP, la segunda subsección presenta los resultados con respecto al modelo ME, y la tercera subsección muestra qué modelo educativo es el preferido por los estudiantes para la continuación de su formación.

4.1. MODELO EDUCATIVO PRESENCIAL (MP)

Lo que más valoran los estudiantes del modelo MP es la comunicación directa con el profesorado dentro del misma aula, puesto que si surgen

dudas personales o de otros compañeros se resuelven en el momento. Esto permite al profesorado explicar en el momento en que surge la duda, bien sea con otro ejemplo, dando otras explicaciones, pidiendo a otro compañero que lo haya entendido que lo explique o incluso pudiendo usar material manipulativo para explicar la duda surgida. Igualmente, el alumnado recalca como aspecto positivo el poder trabajar en grupo de manera presencial, con un aprendizaje colaborativo que fomente discusiones y debates, y no un mero reparto de tareas de la práctica que deben realizar y entregar. También, destacan como ventaja la realización de las prácticas debido al carácter práctico de la asignatura de matemáticas usando material manipulativo en el aula dado por el docente que ellos no tienen en sus casas o no lo pueden imprimir por falta de medios.

Como aspectos negativos del modelo MP, los alumnos hablan del desplazamiento hasta la universidad, con medios de transporte insuficientes y costosos. En este caso prima la economía antes que el propio aprendizaje. Otro punto negativo que mencionan es que en clase deben tomar apuntes de las explicaciones del profesor porque no tienen videos para volver a visualizar dichas explicaciones tantas veces como quieran o como necesiten, aunque tienen a su disposición todo el temario en el campus de la asignatura mediante documentos de lectura en PDF y presentaciones de clase. Por otro lado, comentan como negatividad el gran número de alumnos por clase, es decir, la ratio del aula, puesto que algunos compañeros hablan, generan ruido y que se atiende menos, algo que en el modelo ME no ocurre, por ser totalmente clase virtual donde todos los alumnos tienen el micro en silencio y se escucha mejor al profesor sin interrupciones.

En cuanto a recomendaciones que los alumnos/as expresan para mejorar la docencia en el modelo MP, vuelven a argumentar usando los puntos positivos y negativos ya anteriormente mencionados. Por un lado, proponen como recomendación la reducción del número de alumnos por clase, con clases más cortas y deteniéndose más en cada concepto o idea explicada y menos contenido por clase, para no tener una sobrecarga de información. Piden más horas de prácticas, con trabajos cooperativos y manipulando más material. En general, piden que las clases

sean más dinámicas y participativas, así como clases grabadas y subidas a la plataforma de la asignatura para poder escuchar las explicaciones o clases teóricas en su casa de nuevo.

En cuanto a la efectividad, casi todo el alumnado encuestado (88%) ha mencionado que si fue efectiva la docencia en el modelo MP. Sus respuestas se remiten a explicar que prefieren la comunicación directa con el profesorado, incluso la no verbal, puesto que el emisor recibe señales del receptor para saber si se está comunicando bien o sino modificar la forma de expresarse o explicarse en el momento. El alumnado defiende la idea de que se trata de una carrera de aprender a enseñar y que para ellos la mejor forma de desarrollar habilidades sociales es ver ejemplos de sus propios profesores actuando en el aula y aprendiendo de ellos. Lo mismo que el trabajar con material manipulativo y con el resto de los compañeros de manera presencial y no a través de una cámara.

4.2. MODELO EDUCATIVO ONLINE (ME)

Como ventajas del modelo educativo ME, los alumnos comentan como punto positivo la flexibilidad de horarios, puesto que el horario de clase online se podía extender sin limitaciones atendiendo a sus necesidades y que al tener el micro en silencio no hay interrupciones de otros estudiantes, mucho menos ruido y se oye perfectamente y con claridad las explicaciones del profesorado, así como que las mismas son más concretas. El aspecto positivo que más destacan es que la clase online es grabada y la pueden volver a ver cuándo, cómo y cuantas veces quieran, y tomar apuntes con tranquilidad. Otro aspecto que mencionan es respecto al ámbito económico, al no tener que desplazarse hasta la universidad en medio público o compartido con otros compañeros, igual que el no tener que gastar dinero en un piso de alquiler aquellos alumnos que no viven cerca del campus. Incluso hablan de su propia disponibilidad, al no tener desplazamientos que generan pérdida de tiempo, tienen más tiempo para poder estudiar.

Como opiniones negativas, el alumnado destaca varias ideas importantes. A la hora de impartir las clases online repiten la idea de “problemas de conexión” o que “la plataforma Moodle de la universidad no iba bien y se colgaba todo el tiempo” con los correspondientes problemas de no

ser seguida la clase online por todo el alumnado conectado o teniendo que perder tiempo de clase para esperar por todos los alumnos o teniendo que cambiar de recurso para seguir con la clase online. Otra idea que mencionan es la difícil comunicación directa con el profesor a la hora de poder preguntar alguna duda mientras se imparte la clase online. Reiteran la idea de falta de material manipulativo para poder hacer las prácticas, necesarias para el aprendizaje de las matemáticas como futuros maestros, el reparto de tareas para realizar cada miembro del equipo de trabajo en el grupo en lugar de aprendizaje colaborativo, igual que también hacen hincapié en la falta de recursos digitales, o tener que compartirlos con otros miembros del núcleo familiar o de buena/mala conexión en sus propias casas.

En cuanto a las recomendaciones para mejorar la docencia del modelo educativo ME, sobre todo mencionan el uso de meet o youtube en lugar de la plataforma de la universidad debido a los problemas técnicos que ocasionó o incluso de usar otras aplicaciones online para impartir las clases. Igualmente solicitan reducción de volumen de trabajos para entregar o eliminación de contenidos del temario a impartir. Pero lo que más demandan es la comprensión por parte del profesorado ante la situación de aislamiento domiciliario, falta de medios o recursos digitales en sus casas y una mayor adaptación a la situación individual de cada alumno.

Para finalizar el análisis de las respuestas del alumnado respecto al modelo ME, trataremos la efectividad, habiendo tres respuestas generales: “sí”, “a medias” y “no”. Los que responden que “sí” es siempre pensando en el profesorado concreto de las asignaturas de matemáticas (quienes realizan este estudio) y alabando la implicación, esfuerzo y adaptación de la asignatura y medios por parte del profesorado de estas. En segundo caso, aquellos que responden “a medias” o “regular” o “sí y no” es porque aunque el profesorado se haya adaptado bien prefieren las clases presenciales por motivos ya argumentados anteriormente. Y por última opción, aquellos que directamente dicen que “no” porque prefieren las clases presenciales, es decir, el modelo MP, para un contacto directo con el profesor o compañeros y demás argumentaciones ya dadas con anterioridad. En concreto, 68% contestan que si fue

efectiva, pero muchos condicionan su respuesta a la implicación por parte del profesorado de estas asignaturas o los medios existentes, o dicen que “sí” pero que prefieren la presencial.

4.3. MODELO EDUCATIVO PREFERIDO

Casi la mayoría de los alumnos, 49 de 100, prefieren el modelo educativo MP sobre todo para poder realizar las prácticas en grupo de trabajo de manera presencial puesto que el aprendizaje de las matemáticas incluye como parte indispensable de los logros manejar materiales manipulativos que el día de mañana como maestros usarán en sus aulas con sus alumnos para un mejor aprendizaje. Igualmente prefieren las clases presenciales para un contacto social con sus compañeros y poder realizar dichas prácticas en equipos de trabajo con un aprendizaje realmente colaborativo y no un mero reparto de tareas o partes del trabajo grupal a entregar que es justamente lo que han hecho en el modelo. También mencionan el contacto presencial con el profesorado para entender mejor las explicaciones, poder preguntar en el momento las dudas y que el profesor pueda poner más ejemplos y dar más explicaciones o realizarlas de otro modo puesto que en el modelo.

Por otro lado, 44 de 100 alumnos prefieren clase “mixta” (modelo MB) entendida como presencial las clases prácticas para poder sociabilizar, trabajar en grupo y contar con material manipulable; y como virtual las clases de teoría siendo estas síncronas, y/o asíncronas grabadas en video para poder visualizarlas cuando, como y las veces que quieran o incluso llegar a pararlas para poder “tomar apuntes”. Por lo tanto, se puede deducir un tercer modelo educativo de enseñanza que se corresponde con el *b-learning*, que corresponde con una docencia mixta (Piñero Charlo y Canto López, 2019), de ir unos días a clase de manera presencial, y otros días con docencia desde casa usando las TIC, es decir, un modelo semipresencial que combina prácticas pedagógicas clásicas con otras realizadas virtualmente. Solo 7 personas de 100 quisieran tener una docencia totalmente online, es decir, seguir su formación con el modelo ME en su completitud.

5. DISCUSIÓN

Componentes importantes del aprendizaje en el aula son los aspectos sociales y comunicativos, la interacción activa entre el alumno y el profesor, y entre los propios alumnos. La capacidad de los estudiantes para hacer una pregunta, compartir una opinión o estar en desacuerdo con un punto de vista de interacción activa entre el alumno y el profesor, y entre los propios alumnos. es una actividad de aprendizaje fundamental. A través de la conversación, el discurso y el debate, la capacidad de los estudiantes para hacer una pregunta, compartir una opinión o estar en desacuerdo con un punto de vista es una actividad de aprendizaje fundamental (Medina, 2015).

Los resultados muestran que al no tener la oportunidad de interacción cara a cara, la mayoría de los estudiantes no estaban satisfechos con el modelo educativo ME, el mismo resultado encontrado por Johnson et al. (2000). Igualmente, la falta de interacción e instrucción cara a cara afectó a su motivación y disposición para seguir las asignaturas, así pues, los estudiantes no estaban satisfechos con el modelo educativo ME. Este resultado es consistente con los estudios de Altunay (2013) e Gunes (2019). Además, Muzammil, Sutawijaya y Harsası (2020) concluyen que la interacción cara a cara es una importante variable y tiene un efecto positivo en la satisfacción del estudiante.

Asimismo, expresan su descontento por el exceso de tareas y trabajos que los docentes les exigen que presenten, así como la falta de participación o seguimiento o atención por parte del docente hacia los alumnos. Esta conclusión también se extrae en los estudios de Trujillo et al. (2020) y Demuyakor (2020). Asimismo, Landrum, Guilbeau y Garza (2017) también hablan de esta interacción profesor-alumno, donde este diálogo “Implicó una tensión constante entre el yo y el otro, la actividad y la pasividad, el dar y el recibir, la preparación y la espontaneidad, instruir y aprender, dirigir y seguir, afirmar y retraer”.

En términos de resultados a favor del modelo educativo ME, los estudiantes indican su flexibilidad de tiempo, lo que significa que pueden estudiar en su propio tiempo y desde su propio lugar, lo que también fue encontrado por Bagriacık (2019), y en los beneficios del modelo

ME por Rosenberg (2001) y Area y Adell (2009). La reducción de los gastos económicos, las lecciones menos ruidosas y la disponibilidad de lecciones grabadas, son mencionadas por los estudiantes como ventajas del modelo educativo ME. Sin embargo, también centran su atención en los problemas técnicos de la plataforma universitaria, la falta o mala conectividad a Internet desde sus hogares, o la falta de gadgets tecnológicos (ordenadores, tabletas o móviles). Los mismos resultados se muestran en los trabajos de Altunay (2019), Demuyakor (2020), Muthuprasad et al. (2020), Noviana, Sukardi y Suryanti (2020) y Trujillo et al. (2020). En particular, es fundamental mencionar el estudio de Rodicio-García et al. (2020), donde realizan un estudio sobre la brecha digital en estudiantes universitarios.

Finalmente, cabe destacar que si bien los estudiantes prefieren un modelo MP (49%), existe un alto porcentaje (44%) de estudiantes que, para continuar con su proceso formativo, estarían a favor de un modelo MB, y solo el 7% estaría feliz de continuar su educación con un modelo ME completamente remoto. Sin embargo, queremos enfatizar que sus respuestas al cuestionario están condicionadas por la pandemia, en el sentido de que ellos y el profesorado pensaron que la situación internacional del Covid-19 no estaría bajo control, y que en el próximo curso académico todos tendríamos que hacer más adaptaciones. Los autores creen que esta es la verdadera razón por la que la segunda opción de modelo educativo para los estudiantes fue el modelo MB. Para ellos, el modelo MB se entiende como tener acceso a lecciones teóricas grabadas o sincrónicas en línea, y a otros documentos o materiales disponibles en línea, y más horas de lecciones prácticas presenciales para poder tener acceso a materiales manipulativos, para interactuar con el profesor y el resto de los compañeros. Ésta es la misma conclusión que hacen Gunes (2019) y Chandra y Fisher (2009) en sus estudios. Hussein y Al-Chalabi (2020) afirman que muchos estudiantes todavía prefieren el enfoque de aprendizaje tradicional MP, pero el número de estudiantes en el campo del *e-learning* está aumentando y que un enfoque adaptativo del *e-learning* no solo mejora la construcción de contenido sino también el conocimiento y la pedagogía del dominio.

6. CONCLUSIONES

La situación de la pandemia de Covid-19 ha afectado muchas áreas de la vida, incluida la educación en todos los niveles. Las universidades y otras instituciones se vieron obligadas a cerrar y cambiar su forma de enseñar de un modelo MP a un modelo ME. Consideramos que es importante conocer las percepciones y opiniones que los estudiantes tienen de su proceso de formación si queremos que este proceso sea efectivo y significativo, tanto en una situación de pandemia como simplemente como modelo de aprendizaje futuro. En resumen, nuestra investigación, una encuesta sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes universitarios, produce las siguientes ideas principales.

En primer lugar, a favor del modelo MP, los alumnos demandan interacción social con el profesor y entre ellos, para hacer preguntas o expresar dudas directamente en clase, o tener la posibilidad de manipular material físico y trabajar en grupo con aprendizaje colaborativo. Hasta el 88% de los estudiantes dice que el modelo MP fue efectivo y al 49% de ellos le gustaría continuar su formación con este modelo. Los aspectos negativos del modelo MP fueron que las lecciones no se graban y que las clases pueden ser ruidosas y tener interrupciones.

En segundo lugar, a favor del modelo ME, los alumnos notan la idea de flexibilidad horaria, más silencio durante la clase (se escuchan perfectamente las explicaciones del profesor), aspectos económicos, lecciones grabadas y más tiempo para estudiar en casa. Sus ideas negativas se enfocan en problemas técnicos, asignaciones excesivas y la falta de atención del maestro. De los estudiantes, el 68% dice que el modelo ME fue efectivo, pero solo el 7% continuaría su proceso de aprendizaje usándolo.

Otro 44% de los becarios continuaría su proceso de enseñanza / aprendizaje con un modelo MB. Consiste en un modelo mixto entre MP y ME, con lecciones teóricas sincronizadas o grabadas, y clases prácticas MP para socializar, trabajar en grupo y manipular materiales.

7. REFERENCIAS

- Altunay, D. (2013) Language learning activities of distance EFL learners in the Turkish open education system as the indicator of their learner autonomy. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 296–307. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16898/176109>
- Altunay, D. (2019). EFL Students' Views on Distance English Language Learning in a Public University in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 7(1), 121-134. <http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt/article/view/1882>
- Area, M.; Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. *La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pags. 391-424. <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LFI/e-Learning.pdf>
- Bagriacık Yılmaz, A. (2019). Distance and Face-To-Face Students' Perceptions Towards Distance Education: A Comparative Metaphorical Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/43090/522705>
- BOE (2020). 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, num. 67, de 14 de marzo de 2020, páginas 25390 a 25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Chandra, V.; Ficher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environ Res*, 12, 31-44. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-008-9051-6>
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018. <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286>
- Diez-Gutierrez, E.; Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Gunes, S. (2019). What are the perceptions of the students about asynchronous distance learning and blended learning? *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 230-237. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/wjet/article/view/4274>

- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Hussein A. M.; Al-Chalabi, H. K. M. (2020). Pedagogical agents in an adaptive e-learning system. *SAR journal*, 3(1), 24-30.
https://www.researchgate.net/publication/340257768_Pedagogical_Agents_in_an_Adaptive_E-learning_System
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Johnson, S. D.; Aragon, S. R.; Shaik, N.; Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Jl. Of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49. <https://www.learntechlib.org/p/8371/>
- Khan, S.N. (2014). Qualitative research method: grounded theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224-233.
<http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>
- Landrum, B.; Guilbeau, C.; Garza, G. (2017) Why Teach? A Project-ive Life-world Approach to Understanding What Teaching Means for Teachers. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 327-351.
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2947>
- Lizzio, A.; Wilson, K.; Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. *Stud. High. Educ.*, 27, 27-52.
- Medina, M. B. E. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Muthuprasad, T.; Aiswarya, S.; Aditya, K. S.; Girish K. J. (2020). Students' Perception and Preference for Online Education in India during COVID-19 Pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*. First Look: Under Review. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3596056
- Muzammil, M.; Sutawijaya, A.; Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: the role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (Special Issue-IODL), 88-96.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/56079/770928>

- Nguyen, D. V.; Pham, G. H.; Nguyen D. N. (2020). Impact of the Covid-19 pandemic on perceptions and behaviors of university students in Vietnam. *Data in Brief*, 31, 105880.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352340920307745?via%3Dihub>
- Noviana, M.; Sukardi, S.; Suryanti, N. M. N. (2020). Learning process during Covid-19 pandemic from various variables in senior high school. *SAR Journal*, 3(4), 160-165.
http://www.sarjournal.com/content/34/SARJournalDecember2020_160_165.html
- Packer-Muti, B. (2009). A Review of Corbin and Strauss' Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 14(2), 140-143. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.2838>
- Piñero Charlo, J.C.; Canto López, M.C. (2019). Eficacia comparativa de métodos de aprendizaje mixto en la enseñanza de nuevos algoritmos a maestros en formación: Estudio de un caso para la elaboración de directrices de diseño. *Braz. J. Dev.*, 5, 7431–7444.
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2066/2082>
- Piñero Charlo, J.C.; Costado Dios, M.T. (2020) Codiseño de problemas geométricos apoyados en TICs: Estudio de un caso con estudiantes de maestros bajo un modelo de aprendizaje mixto. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educ.*, 74, 94–113.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1807>
- Rodicio-García, M. L.; Ríos-de-Deus, M. P.; Mosquera-González, M. J.; Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12571>
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
https://cesaraguiar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-Learning. Strategies for delivering knowledge in the Digital Age*. New Cork, McGraw-Hill.
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J.; Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fad.
<https://observatoriofiex.es/panorama-de-la-educacion-en-espana-tras-la-pandemia-de-covid-19-la-opinion-de-la-comunidad-educativa/>

EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE COVID-19: ANÁLISIS DE UNA REALIDAD EDUCATIVA HÍBRIDA

MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA
Universidad de Málaga

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos mundiales, y, con ellos, los universitarios, atraviesan momentos de perplejidad originados por la irrupción de una crisis socio-sanitaria motivada por la COVID-19, lo que ha llevado a la necesidad de reformular los parámetros docentes, desplegando todo un conjunto de soluciones de educación en una modalidad híbrida con la que asegurar la continuidad pedagógica en las mejores condiciones posibles (Barzola-López et al., 2020; Iglesias et al., 2020; Tarabini, 2020).

En los momentos más devastadores de la expansión de la cadena vírica, los gobiernos de los diferentes países decretarían el Estado de Alarma que llevó al confinamiento de la población, en cuyo proceso los colegios y las universidades cerrarían sus puertas y comenzarían a trabajar en formatos de docencia virtual. Todo ello limitaría en cierta medida las posibilidades de aprendizaje de ciertos alumnos y alumnas, provocando desinterés e incluso abandono progresivo de los estudios. Aunque la mayor parte de los centros educativos implementaron fórmulas alternativas para asegurar la continuación de los procesos formativos, no todas las soluciones fueron realmente viables ni llegaron con el mismo éxito a aquellos estudiantes que se encontraban atravesando

diferentes situaciones especialmente problemáticas (García-Morales et al., 2021).

De acuerdo con los datos proporcionados por la Unesco (2020), la clausura temporal de las instituciones educativas afectó de forma significativa a la población estudiantil, siendo el 90% de estudiantes los que se vieron obligados a trabajar desde sus domicilios en formatos virtuales de enseñanza ante la supresión temporal de la docencia presencial.

En la educación superior, el impacto de la pandemia ha sido transformador, con una clara tendencia común al diseño de protocolos denominados “e-learning de emergencia” (Rashid & Singh, 2020), marcado por la rápida transición de las clases presenciales a los sistemas de aprendizaje en línea. Cómo veremos más adelante esta modalidad educativa impulsa las desigualdades estructurales entre el alumnado e impide garantías de éxito educativo en muchos casos (Murphy, 2020).

Esta situación sin precedentes ha generado un gran impacto en todos los agentes educativos, afectando de forma significativa a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que puede analizarse atendiendo a factores académicos, sociales y económicos (Aristovnik et al., 2020; Reimers, 2021).

En lo referente a cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la situación de perplejidad vivida daría lugar, entre otros fenómenos, al tránsito vertiginoso de la docencia presencial a la docencia en línea, al cierre de las bibliotecas universitarias, al cambio en los canales de comunicación establecidos con el profesorado y el grupo de iguales con los que se compartía el conocimiento y al predominio de nuevas metodologías y nuevos sistemas de evaluación (Santos-Villalba et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el alumnado tuvo que adaptarse a una amplia variedad de estilos docentes (Hargreaves, 2021; Reimers & Schleicher, 2020), marcados por la confluencia del profesorado con cierto dominio de las herramientas tecnológicas en general y con capacidad para planificar de forma óptima los contenidos a trabajar en el espacio de las asignaturas impartidas, frente a aquellos docentes que presentaron serias dificultades en el diseño de espacios virtuales de aprendizaje,

careciendo así de las competencias digitales imprescindibles para transitar de la docencia presencial a la docencia en línea (Cleland et al., 2020; Said-Hung et al., 2021).

En relación con la perspectiva social, con objeto de reducir los efectos más negativos de la enfermedad, fue necesario arbitrar medidas de confinamiento forzoso, con las consiguientes implicaciones en la dimensión afectivo-emocional, siendo frecuentes los episodios de soledad, ansiedad, temor al contagio y situaciones de duelo ante la pérdida de familiares y de seres queridos.

En cuanto a la dimensión laboral, fueron muchos los estudiantes que perdieron sus empleos, de la misma forma que en sus familias la enfermedad también llegó a causar estragos económicos, lo que llevó a muchos alumnos y alumnas a encontrarse en situaciones de especial vulnerabilidad, con su correspondiente impacto educativo.

De la situación de crisis sanitaria vivida desde marzo del año 2020, ha derivado un nuevo desafío educativo que va en la línea de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado con el fin de superar las brechas socioeducativas existentes antes de la pandemia y que se vieron acusadas debido al tránsito de lo presencial a lo virtual para evitar la propagación de los contagios. De este modo, no podía hacerse posible la igualdad de oportunidades educativas ya que ciertos estudiantes carecían de los recursos económicos suficientes con los que poder continuar su proceso formativo de manera óptima en esos entornos virtuales de aprendizaje. Si nos situamos en el siguiente curso académico 2020-2021, en el contexto de la educación superior, se propiciaron también ciertas desigualdades debido a que en algunas universidades (como fue el caso de la Universidad de Málaga) se dio una realidad educativa híbrida, es decir, se daba una combinación de lo presencial con lo virtual, que generó una serie de barreras para el alumnado en situación de vulnerabilidad o el que carecía de medios económicos para asistir a las clases de manera presencial durante un corto periodo de tiempo y cuyos domicilios estaban alejados de los campus universitarios (Extremera, 2020; Pardo & Cobo, 2020). En este contexto, las instituciones de educación superior tenían que seguir asumiendo su compromiso formativo, desde un prisma inclusivo, de responsabilidad e intentando reducir las

consecuencias negativas que provocaron la situación anteriormente descrita, a partir del trabajo coordinado de los diversos agentes de la comunidad educativa universitaria con el fin de asegurar el acceso a la educación superior en las mejores condiciones posibles (Dicker et al., 2019).

El poder replicar modelos formativos virtuales típicos de las universidades a distancia se presentó como una verdadera dificultad porque no se contaba ni con la suficiente formación ni con los recursos necesarios para ello. No obstante, las universidades tuvieron la oportunidad de inspirarse en las actuaciones desarrolladas por otras instituciones que ya laboraban en la virtualidad. Fueron diversas las investigaciones (García-Morales et al., 2021; Pérez-López et al., 2021; Reimers, 2021; Said-Hung et al., 2021) que se llevaron a cabo analizando los obstáculos que había generado el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, pero llegados a este punto, se hace preciso plantear ciertas recomendaciones pedagógicas y tecnológicas innovadoras que permitan paliar las consecuencias negativas de una posible situación similar a la descrita anteriormente.

Las herramientas digitales utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tendrían que mejorarse y actualizarse atendiendo a las necesidades de la sociedad digital. Además de que el alumnado tenga la posibilidad de continuar utilizando de manera activa los entornos virtuales de aprendizaje en los que tengan acceso continuado a la información de las asignaturas, posibilidad de descargar contenidos, de entregar tareas y de mantener una interacción constante a través de los chats y foros de discusión de esta.

Otra propuesta sería que la universidad ofrezca cursos formativos de las aplicabilidades prácticas de ciertos programas y software educativos que ayude al profesorado realizar un uso eficaz y que de esta forma quede asegurada la alfabetización digital. Todo ello permitirá conocer los entresijos de las aplicaciones informáticas que pueden resultar más beneficiosos para la construcción de aprendizajes y la promoción de competencias por parte de los estudiantes, por ejemplo, la grabación de las sesiones teóricas para que el alumnado pueda visionarlo y recurrir a ellas en cualquier momento, mejorando así la asimilación de contenido

y las oportunidades de aprendizaje. No obstante, las instituciones educativas deben asegurar el apoyo técnico y pedagógico al profesorado para que se pueda hacer efectiva la aplicabilidad práctica de las tecnologías y la adquisición de competencias digitales que van a garantizar una formación universitaria de calidad (Benito et al., 2021).

Desde el paradigma de la educación inclusiva, por tanto, el reto consiste en propiciar acciones de flexibilización y adaptación curricular que permitan responder de forma óptima a la diversidad, situando la mirada en una educación personalizada, con la que conocer la realidad de cada estudiante y responder a sus principales necesidades educativas de forma holística e integral (Alcalá del Olmo et al., 2021).

El objetivo de esta investigación fue analizar las debilidades y fortalezas del proceso formativo durante el periodo educativo híbrido que tuvo lugar el último trimestre del curso académico 2020-2021 desde las voces de los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación fue de tipo cualitativo, a partir del desarrollo de entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo en formato virtual. Para ello, se contó con la participación de 18 estudiantes pertenecientes al segundo curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga (11 del género femenino y 7 del género masculino).

Para poder acceder a los participantes y explicarles la finalidad del estudio se llevó a cabo una reunión virtual en la que se solicitó la participación voluntaria de un grupo de alumnos. Al principio se ofrecieron a colaborar 22 estudiantes, pero debido a la casuística del momento, finalmente se contó con 18 participantes. Con ellos tuvo lugar otro encuentro en el que se les especificó cómo sería el proceso de las entrevistas y que la información recogida era para fines investigadores. Se les pidió permiso para poder grabar cada una de las entrevistas, para ello firmaron un consentimiento informado donde quedaba asegurada la confidencialidad de los datos aportados.

Para llevar a cabo las entrevistas en profundidad, se fue reuniendo a cada estudiante a partir del día seleccionado en la plataforma *doodle* con el propósito de atender a las preferencias horarias manifestadas por el alumnado. Estas tuvieron lugar a través de la plataforma Google Meet, teniendo en cuenta su aplicabilidad y su uso predominante en esos momentos en la Universidad de Málaga. Este estudio tuvo lugar en junio del año 2021, momento en el que nos encontrábamos en una realidad educativa híbrida en el contexto universitario debido a la situación sociosanitaria.

Las entrevistas tuvieron una duración media de 30 minutos en los que se fueron abordando distintas cuestiones y en las que iban emergiendo otras durante el discurso. Algunas de las preguntas abordadas fueron las siguientes:

1. ¿Qué ha significado para ti el convivir académicamente en una realidad educativa híbrida?
2. ¿Has contado con los recursos suficientes para que tu recorrido académico en la modalidad híbrida fuese óptimo?
3. ¿En qué medida piensas que se vio afectada la adquisición de competencias en cada una de las asignaturas cursadas durante ese periodo?
4. Con relación a las competencias digitales, ¿consideras que tenías adquiridas las competencias suficientes para llevar a cabo tu proceso de aprendizaje en una modalidad virtual?
5. Durante esta realidad académica híbrida, ¿has mantenido una comunicación y un contacto fluido con tus docentes?
6. En cuanto a las herramientas virtuales empleadas por los docentes, ¿piensas que eran las más idóneas para facilitar el aprendizaje?
7. A nivel personal, ¿ha afectado esta realidad educativa híbrida a tu nivel de dedicación y motivación en las diferentes asignaturas cursadas?

8. Para finalizar, en tu opinión, ¿cuáles han sido las fortalezas y debilidades de esta realidad educativa híbrida?

Para llevar a cabo el análisis de contenido de las transcripciones de las diferentes entrevistas se utilizó el programa Atlas. ti 8.4 (2014). Asimismo, se clasificaron y categorizaron las evidencias que se extrajeron de los discursos aportados por los estudiantes.

En la tabla 1, se muestran las categorías deductivas procedentes del análisis de las entrevistas de esta investigación.

TABLA 1. *Categorías deductivas del análisis de contenido de los discursos de las entrevistas*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Realidad Educativa Híbrida	RH
Recursos Disponibles	RD
Competencias	CP
Acompañamiento Docente	AD
Prácticas Docentes	PD

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

A lo largo de este apartado se van exponer los resultados más reveladores de esta investigación teniendo presentes las categorías deductivas expuestas anteriormente.

Con relación a la categoría “*Realidad Educativa Híbrida*”, los estudiantes manifestaron que su proceso de aprendizaje se vio beneficiado, ya que las carencias de lo virtual se compensaban con la presencialidad. También expusieron que en las clases virtuales el docente impartía clases expositivas acerca de los contenidos principales de las asignaturas y luego en las clases presenciales, se realizaban actividades prácticas relacionadas con los aspectos didácticos ya dados. Al poner todo ello en común tanto con el grupo como con la propia docente, vieron enriquecido todo el proceso, dejando atrás las dificultades relativas, por ejemplo, a la conectividad propia de la virtualidad y de la situación personal que tenían algunos alumnos y alumnas.

“cuando volví a la clase presencial, tuve mucha tranquilidad, porque las dudas que me habían surgido, pensé, que tendría la posibilidad de compartirla con el docente y poder explicarme de manera más concreta y precisa, que no sea todo a través del correo, que no me expreso igual” (AL 3)

“gracias a esta realidad educativa híbrida he dejado atrás mis miedos de no poder superar las asignaturas de una manera óptima, debido en parte a la carga de trabajo que tuvimos durante el confinamiento” (AL 7)

En la categoría “*Recursos Disponibles*”, los estudiantes afirmaron que durante el periodo de confinamiento tuvieron que aprender el funcionamiento de diversas aplicaciones informáticas de manera autodidacta. Aunque también expusieron que muchos de ellos no contaban con los recursos necesarios para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual, bien porque vivían en zonas rurales donde el nivel de conectividad no era satisfactorio o bien porque no tenían los suficientes medios económicos para poder disponer de soportes tecnológicos apropiados para una formación superior virtual. Otra cuestión emergente entre el alumnado fue las dificultades de acceso al campus universitario de manera presencial dada la lejanía de sus viviendas, esto es, algunos provenían de otros municipios lejanos o incluso de otras ciudades y no les era rentable buscar una vivienda cercana a la universidad para tan poco tiempo.

“yo vivo en un pueblo, Humilladero y me suponía un gran gasto económico tener que desplazarme para sólo tener dos horas de clase diariamente, verás imagínate cuánto tardaba en ir y venir, más que lo que iba a estar en clase... Además, no me daba tiempo a llegar a casa de nuevo para conectarme a tiempo a la clase virtual” (AL 18)

“qué locura ha sido esto para mí, yo soy de Córdoba, tenía un piso en Málaga alquilado, pero debido al confinamiento lo tuve que dejar, la verdad, es que no podía pagarlo, y ahora para dos horas hay docentes que no entendían mi situación de poder continuar de manera online para solo tres meses de clase presencial, lo he pasado realmente mal, por suerte una compañera me acogió en su casa” (AL 2)

En relación con la categoría de “*Competencias*”, el alumnado verbalizó en su totalidad que la adquisición de competencias se había visto mermada debido a la virtualidad, ya que a muchos les daba la sensación de que, en las diversas asignaturas, no se profundizaba lo suficiente, además de que se proporcionaban los mismos recursos, por ejemplo,

mismos vídeos, artículos, etc., se repetían ciertos contenidos, lo que reflejaba la no existencia de una adecuada coordinación docente. A ello se le unía, según los estudiantes, que algunos docentes que debido a su situación de vulnerabilidad ante la COVID-19 no se acogieron a esa modalidad educativa híbrida, tenían dificultades para poder atenderlos e impartir clases de manera virtual, según comentaban por una falta de alfabetización digital, reconocida abiertamente, compensando todo ello, con diversas tareas, como realización de trabajos, de ensayos e incluso con la realización de exámenes tipo test.

“tuvimos un docente X, una persona mayor, que me daba mucha cosa, no podía ir a clase por su situación y tampoco se llevaba bien con las tecnologías, para que me entiendas, así que nos atiborró de trabajos, lecturas de libros, ensayos, preparación de exámenes, ¡fue un horror!” (AL 5).

“hay docentes que nos daban ciertos contenidos como ya impartidos y que ya teníamos supuestamente que tener asimilados, cuando realmente esto no era así en todas las asignaturas, déjame que te cuente un ejemplo, en una asignatura X no nos habían explicado ningún contenido teórico, todo se trabajó con la lectura de artículos, documentales, cortos y poco más. Pero en otra asignatura X, la verdad, que la docente lo tenía todo bien organizadito, de forma que nos explicaba el material y después realizábamos tareas prácticas en grupo, poniendo todos los recursos a nuestra mano” (AL 7).

La categoría “*Acompañamiento Docente*”, se explica en la línea de cómo los docentes atendían al alumnado de manera personalizada a través de la acción tutorial. En este punto, los participantes tenían diversidad de opiniones atendiendo a los diferentes estilos docentes, esto es con algunos mantuvieron una comunicación fluida, teniendo tutorías a diferentes horarios adaptándose a las necesidades personales del alumnado. Otros incluso se quedaban con el alumnado al finalizar las clases presenciales para aclarar posibles dudas, intercambiar dificultades, etc. Sin embargo, otros participantes manifestaron que se han encontrado prácticamente “solos” en algunas materias porque el docente no mantenía con ellos una interacción sirviendo lo virtual como pretexto para abandonar progresivamente la acción tutorial.

En este sentido, también expusieron que se encontraban muy reconocidos y comprendidos, con ciertos docentes que antes de comenzar las

clases ya fuesen virtuales o presenciales dedicaban unos minutos a preguntarles por su situación personal, emocional y esto es algo que agradecieron enormemente, puesto que permitía compartir vivencias, identificar formas de resolver situaciones problemáticas y sobre todo de sentirse acompañados en un momento de incertidumbre como el que se estaba viviendo.

“tuvimos una docente maravillosa, dedicaba veinte minutos por lo menos a preguntarnos cómo estábamos, si teníamos algún problema, para poder ayudarnos, eso en estos momentos se agradece tío” (AL 8)

“todavía me acuerdo con tristeza y rabia como algún docente le costaba hasta contestar los correos, o cuando nos daba respuesta, estos eran muy fríos y cuando ya había pasado bastante tiempo” (AL 10)

Con respecto a la categoría “*Prácticas Docentes*” los estudiantes entrevistados manifestaron que en algunas materias se utilizaban metodologías de corte tradicionalista, encargándose el docente de exponer los contenidos y luego se realizaba algún examen, esto coincidía con aquellos que tenían dificultades con el uso de plataformas virtuales. No obstante, otros docentes recurrieron a metodologías más innovadoras y participativas dentro de las limitaciones de la virtualidad, lo que facilitó la construcción de conocimientos y aprendizajes compartidos. Por ejemplo, se utilizaron la gamificación o el Aprendizaje Basado en Problemas, donde se le daba mayor protagonismo al estudiante, se favorecía la adquisición de competencias y se incrementaba la motivación.

“qué difícil ha sido el estar aguantando dos horas delante de la pantalla y sin tener la posibilidad de interactuar o preguntar dudas en ningún momento, así que te cuento, que a veces dejaba al profesor hablando solo” (AL 9)

“había profesores que se lo curraban, menos mal, nos hacían las clases súper amenas, incluyendo actividades como el Kahoot que a modo de concurso nos dejaba repasar los aspectos dados o que planteaba algún problema y entre todos les teníamos que dar alguna solución, así si se pasaba la clase antes” (AL 12)

Es por ello, que los participantes mostraban opiniones diversificadas, por un lado, reconocían que algunas metodologías eran más satisfactorias que otras para optimizar su aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el propósito de esta investigación y según los resultados obtenidos, los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga, por lo general, manifestaron que tanto en el periodo de confinamiento en el que estaba establecida una modalidad virtual de emergencia como en los meses en los que tuvo lugar una realidad educativa híbrida se volvieron a perpetuar muchas de las dificultades que ya estaban presentes antes de la pandemia y a las que no supieron dar una respuesta óptima en tiempo y forma.

Antes de la pandemia la enseñanza virtual era propia de universidades a distancia que tenían planificadas todas y cada una de las acciones a llevar a cabo con el estudiante, siendo algo desconocido para la comunidad educativa que conforma las universidades presenciales. Es por ello, que era impensable el poder recurrir a ello, hasta que surgió de manera obligada y de emergencia la imposición de esta nueva modalidad para la que no se había previsto un protocolo con anterioridad. Las investigaciones (Barzola-López et al., 2020; Iglesias et al., 2020; Llorens-Largo & Fernández, 2020; Pérez-López et al., 2021; Said-Hung et al., 2021; Tarabini, 2020) que se llevaron a cabo una vez pasado el confinamiento, pusieron a relucir una serie de ventajas, como el poder seguir dando continuidad al proceso educativo de los estudiantes y el que se llevase a cabo la utilización de las TIC dando la oportunidad de innovar en el contexto universitario, pero desde el prisma de los estudiantes también hubo inconvenientes, que van desde la falta de alfabetización digital, de planificación y la carencia de una formación previa al respecto. Cuando se dio una mejoría, se comenzó a acercar al alumnado a la presencialidad de las aulas emergiendo un formato educativo híbrido, que, aunque también originó ciertas dificultades, supuso una leve mejoría con respecto a etapas anteriores, como se analizará a continuación.

En las diferentes asignaturas que se impartieron en esta modalidad híbrida los estudiantes manifestaron que se combinaban las clases teóricas dadas de manera virtual con las actividades prácticas que se daban en lo presencial para fomentar el aprendizaje compartido. No obstante,

hubo estudiantes que hicieron hincapié en que había docentes que no seguían este patrón, esto es, exigiéndoles un gran volumen de trabajos académicos que los llevó a situaciones de estrés, desmotivación e incluso de abandono de algunas materias. También les resultó difícil mantener la atención en las clases virtuales que los llevó a tener sensación de aislamiento, falta de tiempo para seguir los diferentes temas y dificultades en la organización del estudio de las materias (Liang et al., 2020).

Estos resultados están en la línea de otras investigaciones en las que se hacía referencia a la carga de trabajo y a la falta de planificación previa para organizar el modo de proceder con sus materias (García-Morales et al., 2021; Gil-Villa et al., 2020; Pérez-López et al., 2021).

Otro de los hallazgos de este estudio radica en que el alumnado señaló que la modalidad formativa híbrida conllevaba una serie de ventajas como la flexibilidad en cuanto a los tiempos de aprendizaje y el hecho de poder retornar a las aulas de manera presencial, superando en gran parte el aislamiento social. Otros estudiantes, en cambio, manifestaron una serie de dificultades que se les presentó durante este periodo relativas sobre todo a los medios económicos que les impidió tanto poder conectarse online de forma satisfactoria como el acceso a los campus universitarios (Aristovnik et al., 2020; Mishra et al., 2020; Reimers, 2021). Algunos autores también ponen de relieve que la educación en línea puede influir de manera positiva en mitigar los efectos derivados de la brecha digital. Para lograrlo hay que contar con los recursos e infraestructuras tecnológicas adecuadas, junto con el apoyo específico para resolver problemas técnicos (Carolan et al., 2020).

A ello puede sumarse que algunos estudiantes pusieron de relieve la falta de competencias digitales de algunos docentes que los llevó a ver reducido su proceso formativo en algunas asignaturas, compensando esta falta de alfabetización digital con la sobrecarga de trabajos académicos y realización de exámenes. En la presencialidad, la metodología utilizada era de corte tradicionalista, los contenidos se daban de manera superficial y no pudieron trabajar la aplicabilidad práctica de los mismos. Ante estos resultados, sí había estudiantes que expusieron todo lo contrario, por tanto, dependía del perfil docente y de sus buenas

prácticas que estos tuvieran acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. En este sentido, García-Peñalvo (2020) reconocen la necesidad de avanzar hacia modelos de aprendizaje interactivos y capaces de promover un aprendizaje autónomo significativo, práctico y tecnológico.

Con relación al acompañamiento docente, ha habido una disparidad de opiniones entre los participantes, haciendo referencia a que variaba según el docente y su estilo educativo, de forma que con unos existía la posibilidad de mantener una comunicación fluida a través de las herramientas digitales y de manera presencial, dejando un tiempo antes de comenzar las sesiones para preguntar al alumnado, cómo se sentían, qué dificultades podían tener, permitiendo todo ello entrever el trabajo que se estaba realizando a través de la educación emocional e inclusiva. Pero, por otra parte, también han puesto de relieve carencias en el marco de la acción tutorial, ausencia de retroalimentación ante las tareas entregadas y de un acercamiento socioafectivo, lo que permitió evidenciar la falta de habilidades emocionales que algunos docentes tenían al respecto.

Atendiendo a los resultados obtenidos relacionados con las prácticas docentes, los estudiantes verbalizaban que en algunas asignaturas las metodologías que utilizaba el docente eran innovadoras, activas y participativas tanto de manera virtual como presencial, aumentando la motivación e incrementado el aprendizaje significativo. En este caso, en el aula se realizaban trabajos prácticos de manera cooperativa, recurriendo a propuestas gamificadoras, dando protagonismo al alumnado. Ante esta realidad, se pone de manifiesto que la modalidad híbrida necesita de una planificación adecuada para que el alumnado construya aprendizajes relevantes tanto en el trabajo virtual como presencial, disminuyendo cualquier tipo de dificultad que pueda estar derivada de esta complejidad pedagógica que se fue gestando. Para lograrlo y poder perpetuar esta forma de trabajar en el contexto educativo universitario se hace preciso una intervención pedagógica coordinada con una adecuada interacción entre el docente y el estudiante para favorecer la adquisición de competencias que vienen reflejadas en el espacio curricular de las diferentes asignaturas (Llorens-Largo & Fernández, 2020). Además de

que las instituciones y organismos educativos tengan en cuenta cada uno de los obstáculos que acontecieron en los cursos académicos pasados y establecer estrategias adecuadas para poder superarlos de manera satisfactoria.

5. REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo, M.J., Gutiérrez- Sánchez, J.D., & Sousa, C.S. (2021). Efectos de la pandemia originada por la COVID-19 en los estudiantes universitarios más vulnerables. Retos de la educación inclusiva, en J.J. Leiva y A. Matas (Coords). *Claves para una educación inclusiva en tiempos COVID en el escenario universitario* (pp. 61-77). Narcea.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Barzola-López, L. H., Suárez-Véliz, M. F., & Arcos-Coba, J. A. (2020). La influencia de las TIC en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 370-386.
- Benito, A., Yenisey, K. D., Khanna, K., Masis, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., Araya, L. D. V., & Vig, R. (2021). Changes that should remain in higher education post COVID-19: A mixed-methods analysis of the experiences at three universities. *Higher Learning Research Communications*, 11, 51–75. <https://doi.org/10.5590/10.18870/hlrc.v11i0.1195>
- Carolan, C., Davies, C. L., Crookes, P., McGhee, S., & Rox-Burgh, M. (2020). COVID 19: disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education In Practice*, 46,102807. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102807>
- Cleland, C., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., & Janczukowicz, J. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757635>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8),1425–1441.<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Extremera, N. (2020). Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: Futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 2-12.

- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021) The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Gil-Villa, F., Urchaga, J.D., & Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *FACETS*, 6, 1835-1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J.L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. Manifiesto en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Liang, S.W., Chen, R. N., Liu, L. L., Li, X. G., Chen, J. B., Tang, S. Y., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on Guangdong College students: the difference between seeking and not seeking psychological help. *Frontiers in Psychology*, 11, 2231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02231>
- Llorens-Largo, F. & Fernández, A. (2020). *Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital*. (<https://bit.ly/2Rm917X>).
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Murphy, M. (2020) COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. http://outliersschool.net/wpcontent/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf

- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Rashid, S. & Singh, S. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-343. <https://doi.org/10.1177/0973703020946700>
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted. Schooling Rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/How-coronavirus-covid-19-pandemic-changing-education-Saudi-Arabia.pdf>
- Reimers, F.M. (2021). *COVID-19 y educación. Las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Camilo José Cela.
- Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R., & Marcano, B. (2021) Ibero-American higher education institutions facing COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31,1-4, 497-511.<https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1842835>
- Santos-Villalba, M. J., Franco-Caballero, P. D., & González-Sodis, J. L. (2021). Análisis de entornos virtuales de aprendizaje inclusivo durante los tiempos de Covid-19, en J.J. Leiva y A. Matas (Coords). *Claves para una educación inclusiva en tiempos COVID en el escenario universitario* (pp. 77-92). Narcea.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Unesco (2020). *La respuesta de la Unesco al COVID-19*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: EL EJE DE LA EDUCACIÓN MULTIMODAL

AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN
Escuela de Derecho, CETYS Universidad

MARÍA SALOMÉ MAGAÑA MARTÍNEZ
Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Antes de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, la enseñanza en contextos virtuales dentro de la educación superior se había hecho presente, como una estrategia de apoyo, no como ambiente predominante. Sin embargo, ante la necesidad de dar continuidad con las labores educativas y para preservar la salud, de una manera abrupta se transitó de un contexto presencial al virtual en un inicio, posteriormente a ambientes híbridos o mixtos. Esto impactó en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en todos los sentidos, desde la identidad de los roles, el pensamiento pedagógico de los docentes y sus estrategias didácticas, así como encontrar nuevas formas de acompañamiento y apoyo para los estudiantes.

Ahora bien, los cambios en el contexto educativo predisponen una transformación de las metodologías de enseñanza y surge la necesidad de adaptar las prácticas docentes para continuar la labor formativa, esto ocasionó el surgimiento de problemas en donde ha sido necesario afrontar diferentes brechas: la digital, de uso tecnológico y la brecha de las capacidades pedagógicas (Elgueta, 2020).

A través de esta investigación se abordarán los retos actuales de la educación jurídica, el fortalecimiento del perfil docente específicamente en el fortalecimiento de sus capacidades pedagógicas debido a la transformación que ha tenido que sufrir en atención a las necesidades de la

enseñanza virtual y los cambios que han surgido en la legislación por la inclusión de herramientas virtuales en la cotidianidad.

2. DOCENCIA DE EMERGENCIA Y CONTINUIDAD EN LA EDUCACIÓN

La emergencia sanitaria que sorprendió a los actores involucrados en la educación superior, tales como autoridades, directivos, docentes y estudiantes, obligó a transitar de manera abrupta de un contexto presencial que por décadas había predominado en la enseñanza del derecho a un contexto remoto en un inicio, para luego combinarlo de forma paulatina con ambientes mixtos o híbridos.

La combinación de contextos educativos se introdujo como una forma de dar continuidad a las labores educativas y de esa manera fortalecer el derecho a la educación preservando la salud en un marco de “igualdad de oportunidades y de no discriminación” (Elgueta, 2020). Para ello, en un corto tiempo se han mostrado necesidades que a las que hay que afrontarlas para robustecer la calidad en la educación jurídica para en estructurar estrategias didácticas que permitan continuar con la labor formativa y acordes a la formación jurídica.

En este proceso se han presentado obstáculos en la introducción de tecnologías de información, como la incapacidad de los proveedores de servicio de conexión, la falta de internet y de dispositivos de los alumnos para permanecer en las aulas virtuales y finalmente la necesidad de adaptación tanto de los docentes y estudiantes sobre cómo enseñar y aprender en un medio enteramente virtual.

A este tipo de dificultades Elgueta (2020), las denominó brechas dentro de las cuales identifica a 1) brecha digital, 2) brecha de uso tecnológico y 3) brecha de capacidades pedagógicas. Aunque estos problemas persisten de manera latente y confluyen en el contexto educativo de forma interdependiente, en este trabajo se hará énfasis en lo concerniente al aspecto pedagógico.

En ese sentido, ante la transformación del contexto que rodea a la educación superior, las instituciones se vieron obligadas a establecer las

directrices a través de las cuales darían continuidad a las actividades educativas en espacios remotos, esto orilló a la adaptación de sus modelos pedagógicos donde se hizo énfasis en el manejo de tecnologías de información y comunicación, el protagonismo del alumnado y la promoción del aprendizaje autónomo (Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, Martín-Gómez y San Nicolás-Santos, 2021).

En lo referente a las capacidades docentes pedagógicas, se evidenció la necesidad de establecer vías alternas de comunicación y convivencia con los estudiantes. Ante la complejidad e incertidumbre del contexto el proceso de enseñanza y aprendizaje que sufrió un impacto puesto que, al restringir las actividades presenciales, el vínculo con su institución y en algunos de los casos las dudas habituales con su vocación requerían encontrar un soporte, actividades que previo a estos cambios se realizaban de forma presencial y cotidiana (Amaya, Cervantes y Vázquez, 2021).

Por otro lado, se requirió la adaptación de los cursos, sobre todo se destacó la importancia de crear una estructura sólida sobre la cual los docentes pudieran transitar juntamente con sus alumnos, en este andar también se resaltó la necesidad de emplear estrategias didácticas distintas a las utilizadas en contextos presenciales. Esto dio origen al bosquejo de un nuevo perfil docente que pueda imponerse a los retos que depare el contexto de actualidad.

3. RETOS DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Es innegable que, las exigencias del contexto actual requieren un cambio en todos los aspectos para dar continuidad a las labores educativas en donde tanto las instituciones, los docentes, los estudiantes, sus familias y proveedores de servicio de conexión requieren brindar un esfuerzo adicional para redireccionar la educación superior en correspondencia a tales circunstancias (Valero-Cedeño, Castillo-Matute, Rodríguez-Pincay, Padilla-Hidalgo y Cabrera-Hernández, 2020).

Lo anterior conlleva a identificar el primer reto, la adaptación de forma significativa de los modelos de enseñanza tanto en contenidos como en su implementación, puesto que los cambios ocasionados por la

acelerada digitalización ocasionaron un impacto no solo en el contexto educativo, sino laboral y social, es imprescindible que la transformación de la educación camine de manera paralela a estos cambios.

Producto de la pandemia provocada por el COVID-19, no solamente trajo cambios en las actividades esenciales de los seres humanos como es la educación y con ello provocó nuevas expectativas de la formación jurídica, en donde ha traído como consecuencia la necesidad de adaptar los contenidos temáticos de los planes de estudio debido a que la normatividad se ha ido modificando a las condiciones de vida actuales y por ende se han ido modificando las leyes (Leone y Gutiérrez, 2021).

En ese sentido, Langurén (2020), hace énfasis en que de manera reciente los despachos utilizan el “Legal tech” que se traduce en el uso de la tecnología para la prestación de servicios legales, lo cual trae como beneficio la reducción de gastos de operación y le permite mantener cercanía con sus clientes de forma inmediata. Por esa razón, la comunidad de abogados tiene que renovarse, debido a la transición jurídica que obedece a las nuevas problemáticas sociales y la exigencia de los servicios legales que eso requiere, para ello necesita mantenerse actualizado jurídica y tecnológicamente.

Aunado a lo anterior, la dinámica actual de la sociedad se caracteriza por su transformación acelerada en las que las instituciones de educación superior tienen el reto de comprender y de adaptarse a sus necesidades. En este sentido es importante reflexionar sobre el papel que tienen dentro de la sociedad, en donde existe ese vínculo con las necesidades del contexto hacia donde se integraran los futuros profesionistas y sus modelos de enseñanza y la pertinencia del currículo oficial (Ostos, 2020).

La virtualización de las actividades profesionales ha permeado el entorno laboral de los futuros abogados, como son los procesos judiciales y administrativos como una forma de mantener cercanía con los ciudadanos. Es por eso que los estudiantes deben familiarizarse con estas herramientas que buscan agilizar y eficientizar los procesos (Leone y Gutiérrez, 2021). Es por eso que resulta pertinente tener presente la necesidad imperiosa de actualizar los modelos educativos en ese sentido.

Estos cambios a los que se hace referencia derivan en la reestructuración del perfil docente en la educación superior. En ese sentido, Ríos (2020), indica que para que realmente se pueda alcanzar una innovación educativa en el ámbito jurídico, es indispensable el fortalecimiento de las capacidades docentes técnico-pedagógicas, trabajar en la renovación y fortalecimiento de sus metodologías de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, Umaña-Mata (2020) destaca como reto la carencia de planificación educativa para el contexto educativo a distancia y la falta de recursos didácticos para gestionar un modelo educativo acorde a estas circunstancias, entre otros. Aduciendo a las áreas de oportunidad expuestas por este autor, coincide por lo expuesto por Ríos (2020) en que uno de los principales retos en la educación recae en el fortalecimiento del perfil docente, que sin duda de manera conjunta con la evolución abrupta ocasionada por la pandemia requirió de una drástica transformación.

Ahora bien, para adecuar los contenidos temáticos de las asignaturas y determinar la actuación docente, otro reto importante consiste en conocer las necesidades actuales de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se necesita prever la realización de un diagnóstico para conocer sus requerimientos y en base a ello ajustar la planeación didáctica con actividades de aprendizaje adecuadas a la realidad, de tal suerte que su aprendizaje logre ser significativo para ellos (Galindo, García, García, González, Hernández, López y Moreno, 2020).

Así mismo, derivado del conocimiento de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de las exigencias del contexto actual, es necesario repensar en las estrategias didácticas que deban de utilizarse en la educación a distancia o híbrida. Agudelo y Roldán (2020), inciden que ante estas circunstancias se necesita una didáctica distinta, donde se haga hincapié en la metodología para su planeación e implementación, ya que anteriormente el profesor solía tener mayor protagonismo, sin embargo, la gestión de la educación en estos contextos educativos está centrados en la comunicación y en la participación estudiante como eje principal.

Aunado a lo anterior, otro reto que cobró relevancia producto de esta transformación es la necesidad de establecer vías de comunicación y acompañamiento estudiantil. Producto de la contingencia, su situación emocional se vio trastocada provocado por el distanciamiento social y los cambios en los procesos educativos, para ello como una medida de inclusión en el proceso educativo, se requiere destinar espacios para mantener una comunicación activa y constante (Escamilla, García, Moreno, Osoria, Peña, González y Zavala, 2020).

4. PERFIL DOCENTE EN CONTEXTOS MULTIMODOS

Considerando las características del contexto global que aqueja a la humanidad desde marzo del 2020, la educación virtual se ha vuelto un elemento valioso e indispensable, que marcará un antes y un después en la práctica docente. Aunque como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo que las exigencias del mercado laboral se han tornado cada vez mayores para conseguir un empleo, los estudiantes han optado por continuar con su preparación académica a través de sus estudios de licenciatura y al concluir algunos de ellos continúan con posgrado.

Para afrontar estos retos y lo que se vaya presentando durante ese trayecto, es indispensable que las instituciones de educación superior impulsen la formación docente tanto en el aspecto pedagógico como tecnológico (Buitrago y Sánchez, 2020). La virtualización de la educación superior no solamente conlleva la inclusión de tecnologías durante el desarrollo de las clases, sino que exige un reacomodo de roles de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La contingencia sanitaria provocó el replanteamiento de las capacidades y habilidades que deben de poseer los docentes para llevar a cabo su labor educativa, las competencias docentes son una parte fundamental de la educación superior, estas deben estar enfocadas a responder a las demandas de la educación con inmediatez. Para Daza (2021, p.17) las describe como “los recursos, habilidades, conocimientos y actitudes que deben de tener los docentes para atender de forma pronta y efectiva todas las situaciones que se desprenden de su ejercicio profesional”.

Para Amaya, Cervantes y Vázquez (2021), denominan a las competencias que describen al perfil docente de educación superior en la actualidad como “el profesor del tercer milenio”, el cual debe de mostrar apertura a la adaptación de los cambios y disposición para su actualización constante, ya que está rodeado de acontecimientos e información provocados por los cambios tecnológicos que a gran velocidad se producen a su alrededor.

Ante los requerimientos que se le presentan en su ejercicio profesional, su desempeño implica demostrar una calidad integral. En ese sentido Cevallos, Morales y Alban (2020), destacan la importancia adecuar sus habilidades didácticas manteniendo unidad entre la teoría y la práctica profesional, demostrando una solidez de sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, sobre todo fomentar el acompañamiento durante el trayecto del ciclo escolares contribuyendo a su motivación para el cumplimiento de tareas y la realización de trabajo colaborativo.

En consecuencia, a lo anterior, se puede estar en aptitud de distinguir que el perfil docente actual debe de poseer cualidades principalmente en tres vertientes: conocimientos pedagógicos, conocimientos disciplinares y competencias transversales traducidas en habilidades interpersonales para generar ambientes respetuosos, participativos e inclusivos.

Los conocimientos disciplinares, es indispensable desde luego que el profesor universitario tenga amplio conocimiento de la materia que imparte, sin embargo, es necesario compaginarlos con una formación pedagógica que le permitan facilitar los procesos de aprendizaje (Cicero, 2018). En el caso de la enseñanza del derecho, la experiencia jurídica del docente le brinda al estudiante la oportunidad de acercarse a la realidad laboral, sin embargo, se necesita una combinación de la práctica y la teoría a través de diferentes estrategias didácticas activas, para lograrlo requiere de una formación pedagógica (Mendoza, 2017).

Los conocimientos pedagógicos consisten fundamentalmente en la promoción del aprendizaje activo, el cual consiste en dotar de interactividad los cursos para a través de ello los alumnos tenga la posibilidad de asimilar mejor los contenidos de clase. Al involucrar este tipo de estrategias se busca que aparte de que puedan aplicar los conocimientos,

tengan la oportunidad de socializar sus dudas e impresiones (Escamilla, García, Moreno, Osoria, Peña, González y Zavala, 2020).

Una forma de establecer esa interacción es a través de la incorporación de estrategias didácticas activas, ya que estas favorecen el aprendizaje en contextos a distancia, sin embargo, su implementación requiere de una adecuada planificación y de un acompañamiento constante para lograr su desarrollo (Galindo, García, García, Hernández, López y Moreno, 2020). Este tipo de estrategias brindan la posibilidad de que los estudiantes con problemas de conectividad no interrumpan su formación, ya que con una adecuada planeación y dirección les permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Las actividades que pueden favorecer la interacción entre los estudiantes y su participación pueden ser desde analizar bien un concepto, analizar a profundidad un tema o crear algo nuevo. Pueden implementarse a través de solución de problemas, discusiones grupales, análisis de problemas, cuestionarios, encuestas en clase, elaboración de posters, mapas conceptuales, entre otros (Galindo, García, García, Hernández, López y Moreno, 2020).

En el caso de la enseñanza tradicional del derecho no se trata de que el docente continúe con la cátedra magistral en entornos virtuales, si no que fortalezca sus competencias pedagógicas para la utilización de estas herramientas para la facilitar la asimilación de conceptos jurídicos. Para ello debe de desprenderse de este rol tradicional para convertirse en un verdadero facilitador del aprendizaje (Leone y Gutiérrez, 2021).

Para Langurén (2020), afirma que la didáctica del futuro será la digital, aunque en la enseñanza del derecho se tiene un reto mayor debido a que el contacto alumno-maestro es fundamental para la interacción.

En relación con sus competencias transversales, se necesita trabajar en favoreciendo su adaptación a los contextos virtuales o híbridos, la motivación constante hacia los estudiantes para participar y estar atentos a clase contribuye a ello. Para lograr lo anterior, se requiere basar las relaciones docente-estudiante, en el respeto y la empatía (Escamilla, García, Moreno, Osoria, Peña, González y Zavala, 2020).

La falta de motivación poder ser un obstáculo para el desarrollo progresivo de sus competencias y a la vez un reto por parte del docente para captar de forma permanente el interés del alumno en su propia evolución (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). Existen estrategias encaminadas a aumentar la motivación y el interés por las asignaturas, como la gamificación, ésta se traduce en integrar elementos de juego en contextos donde no están teóricamente relacionados con él “es un conjunto de desencadenantes motivacionales, como las competencias y recompensas, que tradicionalmente se asocian con los juegos y pueden utilizarse para mejorar la participación del alumno y su aprendizaje” (Buckley, Doyle y Doyle, 2017, p.1, en inglés el original).

La motivación se ha vuelto una parte fundamental del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos a distancia o mixtos, por ende, es necesario considerarlos dentro de las planeaciones didácticas. Es por ello que resulta oportuno identificar aquellos elementos que la conforman, de tal manera que el docente pueda integrarlos de manera cotidiana y periódica durante el desarrollo de su curso. En ese sentido Escamilla, García, Moreno, Osoria, Peña, González y Zavala (2020), señalan como elementos de la motivación los siguientes:

- Respeto y puntualidad: Respetar los horarios establecidos y las fechas estipuladas, esto favorecerá la organización del tiempo en sus actividades académicas combinadas con el descanso.
- Retroalimentación: Mostrar un acompañamiento durante todo su proceso formativo, disminuirá su sensación de abandono. Para ello es importante destinar tiempo para retroalimentar las participaciones orales y escritas de los estudiantes, tareas, ejercicios y exámenes
- Secuencia didáctica: Establecer un puente cognitivo entre la sesión que concluye haciendo un recuento de lo aprendido para facilitar el inicio de la próxima sesión.

En este punto, es importante enfatizar en la trascendencia de la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un elemento de apoyo que ayuda a que los estudiantes comprendan los contenidos difíciles a través de explicaciones, aclaración de dudas promovemos el desarrollo de habilidades con recomendaciones y demostraciones de procedimientos (Galindo, García, García, Hernández, López y Moreno, 2020).

Ahora bien, otro aspecto que ha cobrado importancia producto de la complejidad del contexto educativo actual es la importancia del autocuidado, tanto de parte de los docentes como de los propios estudiantes. Los docentes les corresponden promover el autocuidado entre los estudiantes ya que es una forma de contribuir a su motivación, es una práctica efectiva para generar ambientes educativos en donde se puede resguardar la salud física y emocional. En sentido Rojas, Martínez, y Vivas (2021), indican que le corresponde al docente universitario impulsar el autocuidado de los estudiantes de forma cotidiana, es decir, les compete planificar actividades que redunden en un beneficio en su salud.

Otro de los retos de la enseñanza virtual a nivel superior, es la actitud que muestran los estudiantes, Estrada-Aaraoz, Gallegos-Ramos y Mamani Uchasara (2020), realizaron un estudio cuantitativo a una muestra de estudiantes de educación superior a través de una encuesta con el apoyo de una escala de actitudes frente a la educación virtual en donde hallaron que la mayoría de los estudiantes presenta una actitud de indiferencia frente a la educación virtual.

Sin embargo, el docente es una pieza clave de estos cambios, es por eso que no se debe de dejar de lado la importancia de destinar tiempo y espacio en su rutina diaria para la práctica de actividades físicas, procurar una alimentación saludable y respetar horarios de sueño (Sanabria y López, 2021). Para crear un ambiente donde se privilegie la salud física y mental, se requiere de la sinergia de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello también se requieren que las estructuras educativas faciliten espacios para ello.

En el caso de la enseñanza de la ciencia jurídica, esta experiencia ha marcado un parteaguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que forzosamente se le ha dado cabida de manera permanente a los recursos tecnológicos, provocando una combinación de la pedagogía con la tecnología. En este caso, el profesor tradicional tiene que trasladar sus procesos de aprendizaje fuera del aula con el apoyo de herramientas digitales.

Para Langurén (2020), una de las asignaturas pendientes en las Escuelas y Facultades de Derecho, tanto públicas como privadas, es incluir dentro de los programas de capacitación docente, el uso y manejo de las tecnologías de información enfocadas exclusivamente al área jurídica.

5. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DISEÑO INSTRUCCIONAL

Ahora bien, una vez analizadas las funciones del docente en esta fase en donde la contingencia sanitaria persiste y sus consecuencias se hacen latentes, se ahondará sobre la estructura en donde deben converger los elementos cognitivos y sociocognitivos para el desarrollo de una asignatura, que es el diseño instruccional o planeación didáctica.

Es menester en este punto, proporcionar el significado de este concepto, al efecto San Vicente (2020, p.17) asevera que diseño instruccional es un “tipo de planeación que propone un boceto de lo que será la instrucción, es la programación del conjunto de métodos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, así como los fines, principios y valores que persigue la educación”.

Continuando con el análisis de las aportaciones de San Vicente (2020), indica que al momento de diseñar su planeación el docente debe reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué aprenderá el alumno? Se traduce en la selección de tópicos de mayor relevancia para el aprendizaje del alumno y que se encuentran relacionados con posteriores cursos.

- ¿Cómo aprenderá el alumno? Esta cuestión debe de responder a la selección de estrategias didácticas idóneas para alcanzar los objetivos propuestos en los aprendizajes clave.
- ¿Cuándo lo aprenderá? Refiere a la dosificación del contenido, las actividades y la evaluación durante todo el curso.
- ¿Dónde lo aprenderá? Esta pregunta debe de responder a las características del contexto que abrazará el curso.

Este plan de clase, diseño instruccional, *syllabus* o planeación didáctica cobra mayor trascendencia en la complejidad que muestran la combinación de ambientes educativos, la falta de este elemento puede provocar un clima de desmotivación en el estudiantado, ya que por esta razón constantemente los alumnos ponen en duda la propia actividad docente (Pezo, Hoyuelos, Aedo, 2018). Genera un clima de incertidumbre y de tensión, el desconocer el camino a transitar y las metas que se deban alcanzar a lo largo del curso.

El despertar interés en los estudiantes es una tarea compleja la cual comprende variables que se salen del control del propio docente, como las características del contexto al que se enfrentará el alumno al egresar, sin embargo, en sus manos está el planear estrategias didácticas que conjuguen los contenidos descritos en el currículo oficial y la realidad del momento que coincida con el proceso educativo.

La planeación o diseño instruccional en ambientes virtuales es un componente fundamental. Derivado de la revisión literaria de artículos que documentan las experiencias sobre la elaboración e instrumentación de la planeación en ambientes virtuales o híbridos, se identificaron dos aspectos primordiales, uno de forma y otro de fondo.

En el caso de los aspectos de forma, pueden definirse como aquellos que tienen que ver con la organización del curso durante el periodo lectivo, entre los cuales Galindo (2020) y Ovalle (2021) destacan los elementos siguientes:

- Identificar la modalidad del curso, puede ser a distancia o híbrido.
- Detectar los aprendizajes clave, identificar los objetivos de aprendizaje, realistas y adecuados para el contexto educativo, establecer su nivel de profundización con apoyo de una taxonomía.
- Seleccionar materiales adecuados al contenido de esta modalidad, presentaciones, textos, ejercicios, videos, artículos, paginas, web, etc.
- La dosificación programada para cada tema y periodo de tiempo asignado a cada clase, destinar un horario y un día para ello.
- Crear un cronograma de actividades de aprendizaje interactivas, que tengan un vínculo entre la teoría y la práctica profesional, que motiven al análisis, al pensamiento crítico, a la reflexión y a la construcción colectiva del conocimiento, Promover entre los estudiantes la autogestión y el aprendizaje autónomo.
- Establecer una secuencia didáctica, identificar los saberes previos, crear una base teórica, seleccionar una actividad de aprendizaje acorde al tema seleccionado.
- Definir el medio de entrega de las actividades de aprendizaje.
- Establecer mecanismos de evaluación vinculados a los objetivos del curso y las estrategias didácticas. Definir como se evaluará las actividades, rubricas, lista de cotejo, cuestionarios.

Adicionalmente a lo anterior, esta planeación debe de darse a conocer a los estudiantes, colocarlo en un lugar visible y disponible para consulta en cualquier momento del curso, es recomendable redactar una introducción, reglas de clase, código de conducta, recursos bibliográficos de apoyo, entre otros aspectos importantes para el curso.

Ahora bien, en lo referente a los aspectos de fondo de la planeación didáctica, se pueden identificar a aquellos que tienen que ver con el componente socioemocional que debe de procurarse fomentar en los ambientes educativos a distancia o híbridos, es este punto Escamilla (et al, 2020), destaca los aspectos siguientes:

- Comunicación: Es importante reconocer la necesidad de establecer una nueva comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por ambientes virtuales, esta va dirigida en varias direcciones, puede ser de forma sincrónica o asincrónica, continuada en el tiempo y haciendo especial énfasis en proporcionar un respaldo socioemocional. Para poner en marcha estas formas de comunicación, se necesita una planeación más rigurosa, adaptada a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Motivación: Dentro de la planeación didáctica se requiere establecer metas alcanzables por el docente, plazos razonables para la entrega de evidencias de aprendizaje y espacios para la retroalimentación sólo en el aprendizaje, sino también la forma en la que se imparte el curso. De esa forma, la distancia que caracteriza el contexto educativo actual no mermará en la atención del estudiante, puesto que estas prácticas ayudarán a que los alumnos se involucren en su propio proceso formativo.
- Retroalimentación: Crear espacios para brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes, donde se le proporcione información sobre su desempeño para que puedan tener la oportunidad de detectar áreas de oportunidad, comprender contenidos difíciles, mediante explicaciones simplificadas o aclaraciones de sus dudas.

6. CONCLUSIONES

La inclusión de tecnologías de comunicación producto de la pandemia han llegado para formar parte de la educación superior en todos los sentidos. Es por eso que es pertinente planificar desde el currículo oficial

para establecer los lineamientos necesarios para incidir en los programas de formación docente y en la práctica diaria dentro de las aulas.

Con relación a la formación jurídica de pregrado, es imprescindible reflexionar en el rol del docente ante estas circunstancias en comparación a su papel tradicional que le ha distinguido. Para ello, es necesario trabajar en la formación y especialización docente, en los aspectos pedagógicos y estrategias didácticas para ambientes a distancia e híbridos.

En los ambientes a distancia y mixtos rodeados de incertidumbre, la planeación didáctica cobra una especial relevancia, ya que organizar estratégicamente los contenidos de clase, las actividades de aprendizaje vinculada a mecanismos de evaluación se han convertido en una herramienta eficaz para dar continuidad a los procesos educativos, en donde un aspecto que anteriormente solían pasar desapercibidos como es la dimensión socioemocional.

Sin embargo, de los cambios suscitados en el contexto educativo actual ha motivado la evolución de los docentes universitarios hacia el desarrollo de estrategias didácticas creativas e innovadoras, por un lado, y por otro, han puesto en práctica su capacidad de resiliencia para afrontar el reto que conllevó transitar de un contexto a otro. Esto definitivamente requirió la inversión horas adicionales para adecuar los contenidos, sin una remuneración extra.

7. REFERENCIAS

- Agudelo, E. M. G., & Roldán, M. I. D. La didáctica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en educación superior: un estado de la cuestiónl.
- Amaya, A., Cervantes, D. C., & Vázquez, J. G. M. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).

- Buckley, P., & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106, 43-55.
- Buitrago-Bohórquez, B., & Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 6(2), 82-100.
- Cevallos, C. F. C., Morales, A. S. S., & Albán, M. A. D. (2020). Desafíos de la formación permanente del docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación en la Universidad Técnica de Babahoyo. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(CISE).
- Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 5(2), 91-109.
- Daza, C. G. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177-188.
- Elgueta Rosas, M. F. (2020). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 1-6.
- Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, A., González, A., ... & Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia?. *Revista Digital Universitaria*, 21(5)
- Galindo, D., García, L., García, R., González, P., Hernández, P. C., López, M., ... & Moreno, C. I. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Rev. Digit. Univ*, 21, 1-13.
- Langurén, E. B. (2020). El COVID-19, la enseñanza del derecho y el uso de las tecnologías. *Universo de la Tecnológica*, 5-6.
- Leone Polo, C. J., & Gutiérrez Romero, J. C. (2021). La enseñanza del derecho administrativo en pregrado en la Universidad del Magdalena a partir de las tecnologías de la información y las comunicaciones, con ocasión de la emergencia sanitaria por causa del Covid-19: desafíos y oportunidades.
- Mendoza, M. P. (2017). Conjugación de la teoría y la práctica jurídica en los procesos didácticos de los programas de derecho en Colombia. *Assensus*, 2(3), 68-77.
- Ortiz, O. L. O. Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. *Innovación educativa y gestión del conocimiento*, 19.

- Ostos, O. L. Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. *Innovación educativa y gestión del conocimiento*, 19.
- Ovalle, O. N. G. (2021). Estrategias didácticas virtuales acogidas por el docente universitario en tiempos de COVID-19. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2), 41-51.
- Pezo, P. E., Hoyuelos, G. P., & Aedo, O. C. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88.
- Ríos Ruiz, A. (2020). La enseñanza virtual del Derecho: implicaciones de la pandemia por el virus SARS CoV-2. *Ius Comitalis*, 3(6), 150-170.
- Rojas, O., Martínez, M., & Vivas, A. (2021). Responsabilidad social universitaria en tiempos de pandemia: mirada desde la función docente (Universidad de Antofagasta-Chile). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 424-439.
- San Vicente P, M.A. (2020). RECURSOS VIRTUALES PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL EN LÍNEA. *Autoridades Institucionales*, 16.
- Sanabria Benavides, J., & López García, Y. L. (2021). Evaluación de condiciones de trabajo y hábitos de autocuidado en los docentes de la especialización en gerencia de seguridad y salud en el trabajo-Universidad ECCI sede Bogotá que se encuentran en modalidad de trabajo en casa.
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de covid-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49.
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Hipólito-Ojalvo, F., & Luque-Sendra, A. (2019). Utilización de la gamificación para el desarrollo de competencias transversales en el grado de Ingeniería Mecánica.

IMPACTO DE LA DIGITALIZACIÓN FORZADA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA Y LAS CONSECUENCIAS POST COVID19

TEODOR MELLEN VINAGRE

ESIC Business and Marketing School

ESIC University

JOAN BALTÀ PELEGRI

ESIC Business and Marketing School

ESIC University

JAVIER BUSTOS DÍAZ

ESIC Business and Marketing School

ESIC University

RUBEN NICOLAS-SANS

ESIC Business and Marketing School

ESIC University

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de digitalización en España, en concreto, en las universidades, era algo que se entendía como una transformación constante, sin embargo, los informes sobre la digitalización en la educación superior en España mostraban que el sistema tenía una gran dependencia de los métodos tradicionales de evaluación (Baladrón et al, 2020), ello, en el fondo, revelaba que las competencias digitales no se estaban desarrollando como tal en el sistema universitario superior.

Adicionalmente, el envejecimiento de la plantilla docentes universitarios españoles es bastante elevado, de hecho, se calcula que entre el año 2020 y el año 2030 se jubilen el 90% de los profesores titulares y catedráticos de nuestro país (Silió, 2020). En consecuencia, dada la falta de penetración de las nuevas metodologías docentes y el alto índice de

envejecimiento de la plantilla de docentes en la universidad española ¿Qué ocurrió a partir del 14 de marzo de 2020? Bustos et al (2021) resumen la llegada de la pandemia a España y lo que es más importante, las restricciones vinculadas a este hecho en dos fases:

- Fase 1 (precovid19): Docencia presencial: se desarrollaron principalmente clases magistrales expositivas motivando la participación y discusión en clase. Como base se han utilizado las transparencias elaboradas para la parte teórica de la materia y el programa Excel en la parte práctica de la asignatura. Esta fase se ha desarrollado durante los temas 1 a 4 como metodología habitual de la asignatura.
- Fase 2 (estado de confinamiento): Docencia no presencial. Esta fase se ha desarrollado como consecuencia del confinamiento decretado por el Gobierno de España durante la pandemia debida a la covid-19 y duró desde abril de 2020 hasta la finalización del periodo docente en mayo de 2020. Esta fase incluye las siguientes etapas:
 - Etapa 1. desarrollo de una plataforma online para almacenamiento y visualización de material audiovisual en combinación con el uso de la plataforma Moodle;
 - Etapa 2. desarrollo de mapas mentales y material audiovisual;
 - Etapa 3. clases por video conferencia y tutorías on-line

Como se puede apreciar, se ha asistido a un cambio del paradigma educativo que se puede resumir en cinco grandes puntos:

- Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia
- Del modelo magistral, en el que la comunicación fluye verticalmente, de arriba abajo a modelo de interacción múltiple.
- Emergencia de comunicaciones horizontales: múltiples canales tecnológicos.
- Nuevas interacciones TIC: modificación del contenido en la transmisión mensaje y nuevas estrategias de evaluación

– Nuevos modelos de participación en el aula

Pero, todo ello cabe plantearse ¿Qué grado de éxito tuvo el proceso de digitalización durante la pandemia? Los estudios sobre el tema coinciden en un punto clave: existió una voluntad y buen hacer por parte de los docentes durante el periodo de confinamiento, sin embargo, la falta de recursos digitales y metodología propiamente adaptadas a las clases online, así como la dependencia de los exámenes como sistema de evaluación, hacen que este periodo este lleno de luces y sombras.

1.1. LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE COVID19

La irrupción de la pandemia a nivel mundial del COVID19 supuso un enorme paso adelante en la digitalización de las aulas y en la adopción de nuevas metodologías docentes. Si bien fue una transformación forzada por los acontecimientos, lo cierto es que esta digitalización de la docencia no es un fenómeno nuevo y tampoco pasajero. Más bien, podría definirse como un proceso gradual de transformación profunda de la metodología que hasta ahora se ha venido utilizando. La novedad, pues, consiste en la aceleración producida en este proceso como consecuencia de la necesidad de adaptarse a entornos no presenciales.

El principal objetivo de este proceso de digitalización de la educación es fundamentalmente la mejora de la calidad de la enseñanza (Dobudko, Korostelev et al, 2019). Su aplicación es posible mediante la resolución de problemas como la optimización de los contenidos y la creación de normas educativas especializadas. La digitalización de la docencia, pues, no es únicamente una respuesta a los problemas de la Covid-19, sino un avance en la profunda transformación de la enseñanza universitaria mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la incorporación también de nuevas metodologías docentes.

1.1.1 Crisis de la COVID y aceleración de la digitalización docente

Con la propagación del COVID-19 la gran mayoría de países, como, por ejemplo, en Alemania (Skulmowski, A. & Rey, G. D., 2020) o en China (Bao, W, 2020) o en otros países de África, Asia, Europa, Oriente

Medio, América del Norte y América del Sur, se han aplicado cierres de escuelas y universidades y la mayoría de las universidades han aplicado cierres localizados (UNESCO, 2020).

La crisis de COVID-19 exigió una respuesta rápida en la transición de las clases presenciales en los diversos campus universitarios a otros formatos de enseñanza digital. En cuestión de escasos días hubo que hacer compatibles la enseñanza universitaria con la emergencia sanitaria. La digitalización a través del uso de tecnologías de vídeo, de grabaciones, retransmisiones en streaming, videoconferencias, campus virtuales, etc. fueron elementos que demuestran el interés y la creciente penetración de este tipo de recursos digitales.

No hay duda en que la crisis de COVID-19 ha demostrado ser un importante acelerador de la digitalización de la enseñanza en esta universidad. En consecuencia, la grave situación se ha entendido como una oportunidad para el cambio, la digitalización y la innovación (Yan, 2020).

Sin embargo, y a pesar de este enorme avance, también se hace necesario destacar que existen diferentes ritmos en este proceso de digitalización y el aprendizaje digital que habría que tenerse en cuenta.

1.1.2 Aprendizaje en los campus híbridos

La transformación de los cursos universitarios presenciales a cursos de aprendizaje online en un plazo muy corto de tiempo ha sido uno de los grandes retos, principalmente por el escaso tiempo disponible para la adaptación y también por la existencia de una enorme incertidumbre en cuanto a la fecha de inicio de las clases, la modalidad de esta enseñanza o el número de alumnos permitido de forma presencial en clase entre otras cuestiones.

Por ello, la mayoría de las clases se han modificado para impartirse de manera digital a lo largo de todo el curso o bien para complementarse con clases presenciales en el campus, actividades, reuniones u otras formas de contacto presencial. Son los campus híbridos en donde la estrategia de combinar la enseñanza digital y la presencial se ha realizado a

lo largo de este tiempo para adaptarse a las diferentes oleadas de COVID-19.

Antes de la crisis del COVID-19, ya se utilizaba el formato de enseñanza híbrido o semipresencial (para un análisis, véase Moskal, Dziuban y Hartman, 2013), pero ha sido en este contexto de pandemia donde ha proliferado su uso en la enseñanza universitaria. Si tradicionalmente, en las formas anteriores de aprendizaje en línea (y el aprendizaje combinado) se centraban en proporcionar bibliografía, suministrar tareas y pruebas, así como ofrecer apoyo (normalmente a través de mensajes de texto), las formas de aprendizaje y enseñanza están adquiriendo cada vez más relevancia (Skulmowski, A. & Rey, G. D., 2020).

1.1.3 El impulso de las tecnologías emergentes

Con la transformación del paso de la enseñanza presencial a otra virtual se hace necesario también prestar atención a la importancia de las tecnologías emergentes. Son aquellas tecnologías innovadoras que aportan mejoras frente a otras más tradicionales ya consolidadas pero que aún no han alcanzado su nivel máximo de madurez y que se encuentran aún en vías de desarrollo (Gorman, M. E., 2004). En ese sentido, existe una gran cantidad de investigaciones en el campo de la educación médica que investigan tecnologías emergentes como la realidad virtual (Jensen & Konradsen, 2018), la realidad aumentada (Barsom, Graafland, & Schijven, 2016) y la realidad mixta (Skulmowski, Pradel, Kühnert, Brunnett, & Rey, 2016).

Sin embargo, también es posible adaptar el aprendizaje al uso de teléfonos inteligentes (Lee, Sergueeva, Catangui y Kandaurova, 2017), la creciente funcionalidad del Internet de las cosas (para una visión general, véase Paul & Jeyaraj, 2019), prescindiendo o complementando de esta forma la utilización de ordenadores personales, portátiles o de sobremesa, o tabletas digitales.

1.1.4 Algunos riesgos en este proceso de digitalización

Si bien el proceso de digitalización supone enormes avances en la mejora de la calidad docente, más allá de su uso impuesto por la crisis

sanitaria causa por el COVID19, se hace necesario reconocer la existencia de riesgos o efectos no deseados en la utilización de este tipo de metodologías.

En ese sentido, podría decirse que la introducción de herramientas digitales en el proceso de enseñanza requiere una transformación de las funciones de los profesores y de las estrategias educativas que no siempre sucede (Danchikov, E. A., Prodanova, N. A. et alt, 2021). Por lo tanto, se hace necesario que el profesorado conozca y apoye el uso de estas herramientas y que el contenido de la docencia sea también transformado con nuevas estrategias y metodologías docentes.

Existen también investigaciones que muestran cómo el uso de algunas formas de aprendizaje online no siempre es beneficioso para el aprendizaje. Tecnologías como la realidad virtual pueden, en algunos casos, ser un obstáculo en el proceso de (Makransky, Terkildsen, & Mayer, 2019), por lo que estas tecnologías sólo deberían utilizarse si existe un propósito claro que no pueda lograrse de otra manera y no sólo para hacer el aprendizaje más entretenido.

Por otra parte, las cuestiones legales y financieras, los costes asociados a este tipo de digitalización de la docencia por requerir un equipo tecnológico apropiado, acceso a Internet y a otros elementos complementarios pueden considerarse un obstáculo importante.

En consecuencia, el proceso de digitalización de la docencia debe plantearse no sólo como una reproducción mimética de las clases presenciales en un formato digital, sino que requiere también el necesario replanteamiento de contenidos, procedimientos y estrategias de enseñanza.

1.2. COMPETENCIAS DIGITALES

En muchos casos hablamos de competencias digitales, pero en muy pocas ocasiones nos centramos en describirlas y hablar de ellas. Es un buen momento para dedicarle un poco de rollo

En muchos casos hablamos de competencias digitales, pero en muy pocas ocasiones nos centramos en describirlas y hablar de ellas. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de competencias digitales?

La denominación genérica en cualquiera de sus variadas formas: alfabetización digital (Gilster, 1997), electrecy (Ulmer, 2003), pensamiento computacional (Bawden, 2008) sirve para referirse a diferentes habilidades que ponemos en práctica y desarrollamos en el uso de las TIC en diferentes contextos como el académico, profesional o en la vida cotidiana (Gilster, 1997). Desde las habilidades más operativas, como encender el ordenador, conectarse a internet o responder un correo; como las más complejas, como compartir y trabajar colaborativamente en un mismo archivo o programar y moderar una videoconferencia.

Dada esta variedad, se hace difícil establecer un listado cerrado pues estas habilidades digitales crecen y se redefinen continuamente con el propio desarrollo e implementación de las TIC. A pesar de ello, acudiendo a estudios que evalúen el dominio y puesta en práctica de competencias digitales se pueden encontrar listados operativos que tratan de agrupar y definir el amplio conjunto de habilidades digitales.

Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la categorización propuesta por Van Deursen y Van Dijk (2009). Una clasificación dirigida a dar cuentas de las competencias digitales aplicadas al uso de internet en el acceso a información y servicios públicos. Estos autores distinguen las competencias digitales entre:

- Operativas: operar con medios digitales.
- Formales: manejar estructuras específicas de los medios digitales como menús o enlaces.
- De información: buscar, seleccionar y evaluar información en medios digitales.
- Estratégicas: uso de la información de los medios digitales como medio para alcanzar objetivos profesionales o personales.

Asimismo, podemos encontrar otras aproximaciones específicamente dirigidas al ámbito educativo como las de Riel, Christian y Hinson (2012) que distinguen también 4 grandes áreas en las que poder agrupar las diferentes competencias digitales:

Herramientas e interfaz

- Información y datos
- Compartir y crear
- Contexto histórico y cultural

La definición de estos conjuntos de habilidades digitales nos da a entender que algunas de estas habilidades se entrelazan con otras habilidades de carácter general y preexistentes a la irrupción de las TIC en contextos formativos, profesionales o de la vida cotidiana.

En este sentido, resulta muy clarificadora la revisión bibliográfica nuevamente realizada por Van Deursen y Van Dijk, esta vez junto a Van Laar y De Haan (2017). En ella distinguen dos conjuntos de habilidades para el siglo XXI. El primer conjunto incluye siete dimensiones en las que agrupar las habilidades que denominan básicas:

- Técnicas
- Gestión de la información
- Comunicación
- Colaboración
- Creatividad
- Pensamiento Crítico
- Resolución de problemas

Las habilidades técnicas se refieren a la comprensión de las características y uso de dispositivos y aplicaciones digitales. Entendiendo este uso como la capacidad de operar, acceder a recursos y navegar con orientación suficiente por los diferentes medios digitales. En este sentido, y junto a las de gestión de la información no difieren mucho de las

descritas anteriormente como operativas y formales (Van Deursen y Van Dijk, 2009) o las agrupadas bajo la categoría de “herramientas e interfaz” por Riel, Christian y Hinson (2012).

Las competencias de gestión de la información son definidas por Van Laar, Van Deursen Van Dijk y De Haan (2017) como las habilidades para usar las TIC como medio para la búsqueda, selección y organización eficiente de información para la correcta toma de decisiones. En concreto, el uso de las TIC para la correcta formulación de enunciados para la búsqueda, la búsqueda y recuperación en diferentes fuentes online, la valoración y filtrado de la información útil y relevante para el objetivo de la investigación y el archivo y organización de la información para su posterior recuperación (Ahmad et al., 2016; Snow y Katz, 2009).

Las habilidades de comunicación se concretan en el uso de la TIC para transmitir información de manera eficaz adecuando el mensaje a la variedad de canales utilizados y a las múltiples audiencias a las que se quiera llegar (Claro et al., 2012; Siddiq, Scherer y Tondeur, 2016).

Las competencias de colaboración se centran en el desarrollo de redes de trabajo en equipo por medio de las TIC para el intercambio de información, acuerdos y toma de decisiones para el buen desarrollo de un proyecto común. El uso de las TIC se presenta como un medio ineludible en la actualidad para la interacción y participación colaborativa (Choy, Deng, Chai, Koh y Tsai, 2016; Helsper y Eynon, 2013). La creciente colaboración científica internacional en las últimas décadas (Belli y Baltà, 2019) es un buen ejemplo del uso de las TIC como medio para el establecimiento de redes de colaboración que con el impacto del COVID se ha generalizado y expandido a la práctica totalidad de los ámbitos académicos y profesionales.

El uso de las TIC también ha abierto nuevos medios para las habilidades creativas y, con ellas, la generación de ideas innovadoras para la creación de productos, servicios o procesos (Hinrichsen & Coombs, 2013; Mengual-Andres, Roig-Vila y Mira, 2016).

Una de las competencias centrales en la educación, el desarrollo de un pensamiento crítico ha encontrado en el uso de las TIC un camino para

esclarecer, evaluar, contrastar, justificar y vincular diferentes hechos, teorías, informaciones e ideas (Greene, Yu y Copeland, 2014; Lee et al., 2016).

Por otro lado, el uso de las TIC también ha encontrado en la resolución de problemas una aplicación documentada por diferentes trabajos (Greiff, Wüstenberg, Holt, Goldhammer y Funke, 2013; Scherer y Gustafsson, 2015). Las TIC se presentan como un medio idóneo para la adquisición de conocimientos sobre el problema y sobre la aplicación de este conocimiento para resolverlo.

Asimismo, el segundo conjunto de dimensiones descrito en el trabajo de Van Laar, Van Deursen Van Dijk y De Haan (2017) contempla 5 habilidades digitales que los autores caracterizan como contextuales:

- Conciencia ética
- Conciencia cultural
- Flexibilidad
- Autodirección
- Aprendizaje permanente

La primera de ella es la conciencia ética en el uso responsable de las TIC en cuanto a los límites legales, éticos y culturales y conciencia de su impacto social (Claro et al., 2012; Janssen et al., 2013).

La segunda es la conciencia cultural en el uso de las TIC. Es decir, la comprensión y respecto hacia otras culturas y la promoción de una comunicación transcultural en el uso de las TIC (Yang, Huiju, Cen y Huang, 2014; Young, 2015).

La tercera competencia es la flexibilidad entendida como la habilidad para modificar el pensamiento, actitud o comportamiento de acuerdo con los entornos cambiantes propios de las TIC (Anderman, Sinatra y Gray, 2012; Osman, Hamid y Hassan, 2009).

La cuarta habilidad digital contextual es la autodirección como la capacidad de establecer metas, tomar el control del propio aprendizaje,

tomar la iniciativa y evaluar el cumplimiento de objetivos en el uso de las TIC (Holt y Brockett, 2012; Quieng, Lim y Lucas, 2015).

Y la quinta y última competencia hace referencia a las habilidades para el aprendizaje permanente, entendido como la exploración continua de oportunidades de creación de conocimiento en el uso de las TIC (Chai, Deng, Tsai, Koh y Tsai, 2015; Uzunboylu y Hürsen, 2011).

Estas doce competencias devienen digitales cuando el uso de las TIC es el medio principal para su desarrollo. En este sentido, es una combinación del dominio y el nivel de conocimiento específico del uso de las TIC (Hatlevik, Ottestad y Throndsen, 2015) lo que hace que determinadas competencias pasen a ser entendidas también como competencias digitales.

De este modo, las competencias digitales no necesariamente se deben entender como un conjunto diferenciado dentro del global de competencias a desarrollar por un docente o profesional. Sino que es el eficaz uso y aplicación de las TIC como medio para el desarrollo e implementación de competencias lo que las convierte en digitales. Es en este sentido que cada vez más autores hablan de alfabetización digital en diferentes ámbitos más que de la adquisición de un conjunto de competencias digitales (Gilster, 1997; Eshet-Alkalai, 2004). Demostrar competencias digitales consistiría en alcanzar un nivel de alfabetización digital tal que permita implementar las TIC como medio para maximizar el desarrollo de cualquier competencia ya sea en el ámbito académico, profesional o cotidiano.

2. OBJETIVOS

Como se ha descrito, la universidad ha pasado de un modelo completamente presencial a otro completamente online en apenas semanas. ¿Estaban las instituciones universitarias preparadas para este cambio? ¿Qué grado de digitalización presentaban? ¿Disponía el personal docente de las capacidades suficientes para dar este salto tecnológico?

A partir de estas preguntas, el presente trabajo tiene por objeto analizar cuál es el impacto de esta rápida digitalización en la educación universitaria.

Al mismo tiempo, plantea en qué medida el grado de digitalización alcanzado se revierte con el regreso a la presencialidad en las aulas y cuáles son los aspectos que parecen haberse incorporado definitivamente, pues la competencia digital se ha convertido en competencia necesaria para el desarrollo de la actividad académica y profesional ordinaria.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamenta en una metodología cuantitativa, cuyo carácter es predominantemente inductivo, y cuyo objetivo es definir las características externas generales de una población basándose en la observación de muchos casos individuales (Sierra Bravo, 1998). Además, como señalan García Galera y Berganza Conde (2010), la óptica cuantitativa abarca una serie de técnicas de investigación que pretende obtener y medir datos sobre la realidad social. Esta perspectiva es empírica y puede estar basada en dos tipos de datos, primarios o secundarios.

Para este estudio nos hemos centrado en el análisis de datos secundarios que se obtienen comúnmente en el análisis de encuestas y sondeos hechos con la intención de obtener un conocimiento lo más amplio, variado y preciso posible del caso de estudio (Berganza Conde & Ruiz San Román, 2010).

No obstante, este tipo de metodología contiene una serie de limitaciones que se encuentran en su propia naturaleza. Como señalan Munares-García et al (2013) la sistematización y aleatoriedad presentes en el estudio original se replican en el presente. No obstante, también señalan una serie de ventajas por las cuales se ha optado por esta metodología. Así pues, Munares-García et al (2013) tratan tres aspectos vitales que son aplicables a este estudio: ahorro de costes, la riqueza ya generada por una fuente de información y la disponibilidad de una información ya existente.

4. RESULTADOS

En base a lo expresado en metodología, este estudio se fundamenta en fuentes secundarias de contrastado prestigio. Dado que el objeto de estudio es conocer el grado de digitalización en la universidad, las fuentes empleadas han sido: Informe CYD 2020, UNIVERSITIC 2020, Connected Student Report (2020) y Transformación Digital en la Universidad (CRUE).

4.1 LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTES DE LA PANDEMIA

Los datos aportados por el Informe CYD 2020 son claros sobre este punto, a saber, los programas ofrecidos de forma completamente online en la universidad española antes de la pandemia suponían únicamente un 2,76% de la oferta total y un 1,29% en las universidades europeas.

Si bien es cierto que existía una estrategia de digitalización del sector público y administrativo dentro del *Plan de Transformación Digital de la Administración General del Estado y sus Organismo Públicos*, impulsado desde el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, así como una herramienta impulsada por la Unión Europea con el fin de hacer un seguimiento sobre el estado de digitalización de los países miembros conocida como DESI⁴; lo cierto es que los datos recogidos por la Informe CYD 2020 sobre la situación de la digitalización de las universidades españolas no era muy avanzado.

En gran medida, el problema parte de la concepción de sociedad digital que se impulsa desde el propio DESI. Esta idea se centra en cinco grandes puntos: conectividad, capital humano, uso de internet, integración de la tecnología en la empresa y servicios públicos digitales.

Como se puede apreciar, se presentan toda una serie de parámetros medibles y cuantificables, pero no de nuevas metodologías o transformaciones reales. En este sentido, como explica el Informe CYD 2020, se

⁴ El Índice de Economía y Sociedad Digitales (DESI) es una herramienta en línea para medir el progreso de los Estados miembros de la UE hacia una economía y una sociedad digitales. Como tal, reúne un conjunto de indicadores relevantes sobre la combinación actual de políticas digitales de Europa.

hizo un gran esfuerzo por seguir con la actividad educativa universitaria, sin embargo, convertir los apuntes de siempre en pdf o cambiar la tiza por una pizarra digital no implica un cambio en la forma de dar clase.

4.2 LA PANDEMIA: EL PUNTO DE PARTIDA HACIA UNA DIGITALIZACIÓN REAL

Se ha destacado, en base a los informes consultados, que asistíamos antes de la pandemia a un momento de introducción de tecnologías dentro del ámbito universitario, pero no hacia un proceso de digitalización real.

Como ya advertíamos en el párrafo anterior, el principal problema de la pandemia, más concretamente del periodo de confinamiento y por ende de docencia 100% online, es el paso de un modelo presencial a un modelo online en base al presencial, por ejemplo, el aula física se trasladada a un aula digital (Moodle o Canvas entre otros) y las clases pasan de ser en el aula a realizarse a través de alguna herramienta, ya sea Teams o Zoom entre algunas de las más conocidas.

No obstante, no se cambia, en muchos casos, la forma de realizar la clase. Esto es, se sigue haciendo uso de metodologías como la clase magistral. Además, el verdadero problema que subyace de fondo, cuando analizados el modelo presencial y el modelo online, lo encontramos en la forma de evaluar. Pese a que España está dentro del Plan Bolonia y se suscribe a un modelo de evaluación continua, la realidad muestra un escenario donde la dependencia de los exámenes como método de evaluación es muy alta.

Este hecho fue un verdadero debate durante el periodo de confinamiento, de hecho, desde la CRUE (2020) y el Ministerio de Universidades (2020) se realizaron dos guías sobre cómo evaluar online con garantías.

Es en este punto, probablemente, donde se puso de relieve la dependencia del papel, la presencialidad y por ende la falta de métodos de evaluación continua y la escasa digitalización, pues como se ha mencionado con anterioridad, tener más ordenadores o usar Teams o Canvas

no implica una digitalización real, sino que se están usando herramientas digitales para impartir clase o compartir apuntes o lecturas obligatorias.

Tras la pandemia y la vuelta a las aulas, la Universidad hizo una reflexión en conjunto, para analizar la situación. Estas situaciones descritas en párrafos anteriores y que han sido extraídas de los distintos informes consultados, fueron una motivación para que se crearan una serie de iniciativas reales con el fin de dar un salto hacia una digitalización real.

Desde el Informe CYD 2020 recogen algunas de las claves que emergen como esenciales a la hora diseñar la universidad del futuro:

- Mejorar la financiación
- Impulsar la autonomía universitaria

Estos dos puntos serían los grandes pilares sobre los que fundamentar la universidad del mañana. Sin embargo, como recoge el propio informe, ni todas las universidades tienen los mismos recursos, ni todas las universidades disponen de la misma situación o punto de partida. Ello nos lleva al punto de partida ¿existe una estrategia o metodología para crear una universidad digital?

4.3 Apostando por un modelo digital: El caso de ESIC Business and Marketing School

En base a las nuevas necesidades metodológicas y los distintos escenarios alternativos que se podía dar, desde ESIC se llevó a cabo la adaptación del modelo *Transformative Learning* con el objetivo que sirviera, no solo para superar la situación, sino para establecer una metodología docente renovada y clara. En concreto, el modelo de aprendizaje *Transformative Learning by ESIC* se inspira en las nuevas formas de relacionarse, vivir y trabajar, rompiendo con los modelos tradicionales de enseñanza.

Esta metodología se articula en una formación mixta y flexible que combina la presencialidad en remoto y la presencialidad física, convirtiendo el aula y el campus en espacios infinitos que unan lo mejor de los dos mundos: las últimas tecnologías y el contacto personal. Todo

ello, garantizando los máximos estándares de calidad docente, así como una interacción constante con profesorado, estudiantes y otras áreas de la Escuela.

Se trata de un modelo que recoge las necesidades actuales y que prepara a los estudiantes para los retos ante los que se va a encontrar en una sociedad cada vez más digital y competitiva. Junto a estos pilares esenciales, el modelo se basa en los siguientes aspectos concretos (Villoro et al, 2021; Nicolas-Sans et al, 2021 y Baltà et al, 2021):

- Modelo de ciclos: Por un lado, el grupo se divide en dos partes al 50%. Dos grupos por clase. Por otro, se establecen 3 semanas por ciclo. En cada semana ocurre algo diferente para el alumno. Por último, se toma al aula como el lugar físico síncrono de referencia donde se imparten conocimientos y se llevan a cabo las prácticas y Canvas (la herramienta empleada en el centro para crear las aulas virtuales) como el lugar digital asíncrono donde ocurren los preparativos, las informaciones, el encuentro con el conocimiento y la gestión del aprendizaje.
- Asistencia obligatoria: Es obligatoria. Igual que ocurre en el modelo actual. Se pasa lista con normalidad.
- Programación dinámica: El inicio de las clases en este modelo es el inicio del contador para el aprendizaje y es nuestra obligación liderar los tiempos y reafirmar con los alumnos esta programación. La programación de actividades es la base de la guía del alumno por su transformación. También es la manera de exigir responsabilidad al alumno. Que el alumno asuma su calendario de actividades es esencial para su experiencia académica
- Aula en la nube: En la medida en que se asume que hay más espacios que el aula para ejercer la docencia, se estará aprovechando de forma más eficiente el modelo.
- Autoconsumo del conocimiento: Los recursos docentes quedan a disposición del alumno y de él dependerá la cantidad o calidad de consumo de estos. Lecturas, links, vídeos, tareas,

minicasos, generación de contenido colaborativo. Todas cuantas tareas, actividades y materiales se entreguen deberán ser consumidos por el alumno para su aprendizaje.

- Evaluación y retroalimentación: El modelo necesita de un protagonismo relevante de la evaluación y la retroalimentación de aprendizajes. El peso del trabajo individual debe subir. Pero la participación y el trabajo en grupo deben, a su vez, seguir siendo la base de la transformación del alumno.

5. DISCUSIÓN

Como se ha puesto de manifiesto en los resultados, estamos asistiendo a un proceso de transformación y cambio que se ha visto forzado por la situación provocada por la pandemia de la covid1 y todas sus consecuencias directas, como el confinamiento y, por consiguiente, la necesidad de emprender un proceso de digitalización acelerado.

Sin embargo, los distintos informes especializados en la materia siguen tratando la materia de la digitalización en la universidad como un reto de futuro y no como un evento que este sucediendo en la actualidad. Por lo tanto, falta mucho camino por andar y más cuando no existe una estrategia conjunta de enseñanza digital. Finalmente, y dada nuestra experiencia como profesores de ESIC Business and Marketing School hemos compartido la visión que desde nuestra universidad se está llevando a cabo como parte del proceso de digitalización, entendiendo una visión de conjunto y no un proceso de equipamiento.

6. CONCLUSIONES

Si algo ha puesto de manifiesto este trabajo es la necesidad de digitalizar la universidad. Ello no debe de entenderse como un proceso en el que todos los docentes deban de saber usar las tecnologías, sino como un proceso de cambio real donde se cambie la forma de impartir clase y los sistemas de evaluación.

Para tener una universidad digital hay que tener una alternativa real al sistema de evaluación mediante un examen en papel. Crear y participar

de nuevos métodos, desde recurrir al ensayo, a las participaciones activas constantes y las evaluaciones mediante la aplicación de una serie de herramientas que permitan ver la evolución de las competencias adquiridas por parte de los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo surge a partir del del Grupo de Investigación Nuevas Tecnologías Docentes: la Educación Superior en Marketing (ESIC 1-B-2021).

8. REFERENCIAS

- Ahmad, M., Badusah, J., Mansor, A. Z., Karim, A. A., Khalid, F., Daud, M. Y., et al. (2016). The application of 21st century ICT literacy model among teacher trainees. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 151e161.
- Anderman, E. M., Sinatra, G. M., & Gray, D. L. (2012). The challenges of teaching and learning about science in the twenty-first century: Exploring the abilities and constraints of adolescent learners. *Studies in Science Education*, 48(1), 89e117. <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.655038>.
- Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B., & Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*(78), 265-287. doi:<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Baltà Pelegri, J., Bustos Díaz, J., & Nicolàs Sans, R. (2021). Transformaciones Metodológicas en la Educación Universitaria Postcovid. En S. Liberal, & J. Sierra, *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (págs. 627-40). Madrid: McGrawHill.
- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University . *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/HBE2.191>
- Barsom, E. Z., Graafland, M., & Schijven, M. P. (2016). Systematic review on the effectiveness of augmented reality applications in medical training. *Surgical Endoscopy*, 30(10), 4174–4183. <https://doi.org/10.1007/S00464-016-4800-6/FIGURES/2>

- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Berganza Conde, M., & Ruiz San Román, J. A. (2010). *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Aravaca (Madrid): McGRAW-HILL/INTERRAMERICANA DE ESPAÑA,S.A.U.
- Bustos Díaz, J., & Mellen Vinagre, T. N.-S. (2021). University Teaching Planning in Times of COVID-19: Analysis of the Catalan Context and Proposal for a Future Model from ESIC Business and Marketing School Experience. *Sustainability*, 13, 1-14. doi:. <https://doi.org/10.3390/su13115936>
- Chai, C. S., Deng, F., Tsai, P.-S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2015). Assessing multidimensional students' perceptions of twenty-first-century learning practices. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 389e398. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-015-9379-4>.
- Choy, D., Deng, F., Chai, C. S., Koh, H. L. J., & Tsai, P. S. (2016). Singapore primary and secondary students' motivated approaches for learning: A validation study. *Learning and Individual Differences*, 45, 282e290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.019>.
- Claro, M., Preiss, D. D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, J. E., Valenzuela, S., et al. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042e1053. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>.
- CRUE. (2017). *Transformación digital en la Universidad*.
- CRUE. (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial*.
- Crue-TIC. (2021). *UNIVERSITIC 2020*.
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). Using different approaches to organizing distance learning during the COVID-19 pandemic: opportunities and disadvantages. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 587–595. <https://doi.org/10.21744/LINGCURE.V5NS1.1444>
- Dobudko, T. V., Korostelev, A. A., Gorbatov, S. V., Kurochkin, A. v, & Akhmetov, L. G. (2019). The organization of the university educational process in terms of digitalization of education. *Core.Ac.Uk*, 7(4), 1148–1154. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74156>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fundación CYD. (2020). *Informe CYD*.

- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Greene, J. A., Yu, S. B., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55e69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>.
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Holt, D. V., Goldhammer, F., & Funke, J. (2013). Computerbased assessment of complex problem solving: Concept, implementation, and application. *Educational Technology Research & Development*, 61(3), 407e421. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-013-9301-x>
- Gorman, M. E. (2004). Collaborating on Convergent Technologies Education and Practice. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1013, 1–13. <https://doi.org/10.1196/annals.1305.003>
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G., & Throndsen, I. (2015). Predictors of digital competence in 7th grade: A multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 220e231. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12065>.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696e713. <http://dx.doi.org/10.1177/0267323113499113>.
- Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1e16. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>.
- Holt, L., & Brockett, R. G. (2012). Self direction and factors influencing technology use: Examining the relationships for the 21st century workplace. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2075e2082. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.011>.
- Hwan, S., Lee, M., Sergueeva, K., Catangui, M., & Kandaurova, M. (2017). Assessing Google Cardboard virtual reality as a content delivery system in business classrooms. *Taylor & Francis*, 92(4), 153–160. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1308308>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473e481. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>.
- Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529. <https://doi.org/10.1007/S10639-017-9676-0>

- Lee, H., Parsons, D., Kwon, G., Kim, J., Petrova, K., Jeong, E., et al. (2016). Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game. *Computers & Education*, 97, 97e115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.006>.
- Makransky, G., Terkildsen, T., Instruction, R. M.-L. and, & 2019, undefined. (n.d.). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Elsevier*. Retrieved January 5, 2022, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217303274>
- Mengual-Andres, S., Roig-Vila, R., & Mira, J. B. (2016). Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1e11. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-016-0009-y>.
- Ministerio de Universidades. (2020). Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19. 1-21.
- Moskal, P., Dziuban, C., Education, J. H.-T. I. and H., & 2013, undefined. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>
- Munares-García, O., Gómez-Guizado, G., Barboza-Del Carpio, J., & Sánchez-Abanto, J. (2013). Limitaciones del análisis secundario de bases de datos- Réplica. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 30(1), 152-153.
- Nicolas-Sans, R., Bustos Díaz, J., & Álvarez Valdés, J. (2021). Evaluación de la percepción e implantación de competencias en el título superior en Dirección de Marketing Global de ESIC. En J. Sierra Sánchez, & A. Barrientos Báez, *Cosmovisión de la comunicación en las redes sociales en al era postdigital* (págs. 275-292). McGrawHill.
- Osman, K., Hamid, S. H. A., & Hassan, A. (2009). Standard setting: Inserting domain of the 21st century thinking skills into the existing science curriculum in Malaysia. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 1(1), 2573e2577. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.454>.
- Paul, A., & Jeyaraj, R. (2019). Internet of Things: A primer. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/HBE2.133>
- Quieng, M. C., Lim, P. P., & Lucas, M. R. D. (2015). 21st Century-based soft skills: Spotlight on non- cognitive skills in a cognitive-laden dentistry program. *European Journal of Contemporary Education*, 11(1), 72e81. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2015.11.72>
- 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. (2020). *Boletín Oficial del Estado*.

- Riel, J., Christian, S., & Hinson, B. (2012). Charting digital literacy: A framework for information technology and digital skills education in the community college. Available at SSRN 2781161.
- Salesforce.org. (2021). *Connected Student Report*.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Silió, E. (30 de octubre de 2020). El Gobierno abre la puerta a contrataciones fijas masivas en la universidad para frenar su envejecimiento. *El País*. Recuperado el 1 de enero de 2022, de <https://elpais.com/educacion/2020-10-30/el-gobierno-abre-la-puerta-a-contrataciones-fijas-masivas-en-la-universidad-para-frenar-su-envejecimiento.html>
- Scherer, R., & Gustafsson, J. E. (2015). The relations among openness, perseverance, and performance in creative problem solving: A substantive-methodological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 4e17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.004>.
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, 92e93, 1e14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>.
- Snow, E., & Katz, I. R. (2009). Using cognitive interviews to validate an interpretive argument for the ETS iSkills™ assessment. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 99e127.
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 212–216. <https://doi.org/10.1002/HBE2.201>
- Ulmer, G. L. (2003). *Internet invention: From literacy to electracy*. New York: Longman.
- UNESCO. (2020, Match 13). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- Uzunboylu, H., & Hürsen, C. (2011). Lifelong learning competence scale (LLcs): The study of validity and reliability. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 41(41), 449e460.
- Van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340.

- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- Villoro Armengol, J., Nicolas-Sans, R., & Bustos Díaz, J. (2021). Transformar la profesión docente: el resto de la enseñanza en tiempos de la COVID19. En B. Puebla-Martínez, & R. Vinader-Segura, *Ecosistema de una pandemia. COVID19, la transformación mundial* (págs. 1385-1401). Dykinson.
- Yan, Z. (2020). Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 110–112. <https://doi.org/10.1002/HBE2.192>
- Yang, J., Huiju, Y., Chen, S.-J., & Huang, R. (2014). Strategies for smooth and effective cross-cultural online collaborative learning. *Educational Technology & Society*, 17(3), 208e221.
- Young, J. A. (2015). Assessing new media literacies in social work education: The development and validation of a comprehensive assessment instrument. *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 72e86. <http://dx.doi.org/10.1080/15228835.2014.998577>.

CONDICIONES FÍSICAS DEL LUGAR DE ESTUDIO EN UN CONTEXTO VIRTUALIZADO

SERGIO ZEPEDA

Universidad Autónoma Metropolitana

ALBA NÚÑEZ

Universidad Autónoma Metropolitana

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, sujeto a las condiciones pandémicas por Covid-19 las actividades diarias han cambiado, la mayoría de las personas han adoptado la tecnología como herramienta importante en varias prácticas, se utiliza para estudiar, trabajar, comunicar, etc. Sin embargo, es debido a este cambio de paradigma que se han hecho evidentes las profundas diferencias que existen en las condiciones de acceso a la tecnología. En 2018, de acuerdo con datos arrojados por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 45 por ciento de los mexicanos contaba con una computadora y 53 por ciento tenía acceso a internet en casa (INEGI, 2018). Para 2020, los datos colectados por INEGI (2018) con la ENDUTIH, mostraron que el índice de mexicanos que contaban con una computadora disminuyó al 38 por ciento, mientras que el porcentaje de ciudadanos con acceso a internet aumentó al 61 por ciento (INEGI, 2020). Estos datos demuestran que México está lejos de disminuir la brecha tecnológica que existe a nivel nacional.

1.2. LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO VIRTUALIZADO

Aunque, la situación pandémica que se vive a nivel mundial afecta todo tipo de actividades de la vida diaria, son las actividades académicas, que han mudado muchas o la totalidad de sus funciones a modos virtuales o semi presenciales debido a las restricciones que autoridades

sanitarias implementaron como protocolo por el COVID-19, las que se destacan en este estudio.

El estado actual de emergencia sanitaria evidencia las profundas diferencias que existen en las condiciones de estudio de las y los estudiantes de todos los niveles educativos (Lloyd, 2020). La suspensión de actividades llevada a cabo por instituciones de todos los niveles educativos para acatar las medidas emitidas por las autoridades competentes obligó a más de cuatro millones de estudiantes de educación superior (licenciatura y posgrado) (ANUIES, 2021) y a cuatrocientos mil docentes (SEP, 2021) a migrar los cursos presenciales a modalidades a distancia y/o en línea. A pesar de la implementación de estrategias y herramientas alternativas para sustituir muchas de las anteriores formas, ha resultado prácticamente imposible hacerlo con aquellas que requieren del acceso a cierto tipo de infraestructura para alcanzar los objetivos de educación planteados, lo que ha frenado o imposibilitado la apropiación de los contenidos con consecuencias muy graves para el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, 2020).

Y es que pese a los esfuerzos realizados por el gobierno, las organizaciones y las instituciones educativas con el fin de solventar la falta de infraestructura para enfrentar la situación por COVID-19, de entre los que destacan la implementación del programa emergente de educación digital de la Secretaría de Educación Pública, Nueva escuela mexicana, desaprendiendo para aprender, que llevó a cabo el gobierno federal en conjunto con Google for Education para brindar una opción que permitiera continuar con la educación desde casa; la entrega de 3,865 tabletas con tarjetas de internet a alumnos en condición vulnerable llevada a cabo por la Universidad Autónoma Metropolitana; y la asignación de becas, Jóvenes Construyendo el Futuro, que ha entregado computadoras y celulares a estudiantes de algunas universidades públicas. Estos no han tenido un impacto real en el grueso de la población (Lloyd, 2020).

Dado que, el Estado debe garantizar una educación de calidad a su población, y una escuela tendría que garantizar que exista la infraestructura, materiales, espacios, normas, organización, etc., para que la operación en su conjunto funcione, resulta prioritario identificar los

aciertos y los errores que han surgido a partir de las medidas impuestas, con el objetivo de plantear las recomendaciones más adecuadas y que las clases en casa no sean una causa de deserción. Algunos de los problemas que se han presentado al llevar el estudio a casa incluyen la falta de privacidad, los distractores que obstaculizan la concentración y el aprendizaje, los problemas de conectividad, la falta de una infraestructura adecuada para tomar clases en línea (equipo de cómputo, espacio de trabajo, acceso a internet), el nulo acompañamiento de la o el docente en el proceso educativo, malentendidos con compañeras y compañeros de escuela, etc. Aunado a esto, el aumento en los niveles de estrés y ansiedad que provoca la perspectiva ante la vida en un mundo post COVID-19, las responsabilidades académicas que se siguen acumulando, la falta de socialización con personas de la misma edad, una infraestructura insuficiente también causa problemas de estrés y ansiedad, la falta de claridad en los cursos, las actitudes y problemas de los demás miembros de la familia, y un largo etcétera (Castillo et al., 2021).

1.3. LAS CONDICIONES FÍSICAS DEL LUGAR DE ESTUDIO

Silva et al., (2009) divide los factores por los que un estudiante siente baja motivación en tres grandes bloques, factores propios de la alumna o del alumno, factores propios de la institución educativa y factores propios de los docentes, y los describe de la siguiente manera:

- Factores propios del alumno: aspectos psicosociales, expectativas, hábitos, necesidades, motivaciones, capacidades intelectuales, etc.
- Factores propios de la institución educativa: horarios, organización, servicios disponibles para la comunidad escolar, normatividad, comunicación interna, medios y recursos para el proceso de aprendizaje, etc.
- Factores propios de los docentes: características personales del docente, mala interpretación del modelo educativo, la falta de aplicación de metodologías pedagógicas adecuadas, falta de criterios en la evaluación, interacciones en el aula, etc.

Resulta evidente que, la situación pandémica por COVID-19 provoca afectaciones que inciden en los tres bloques mencionados, sin embargo, el interés del presente estudio se centra en los factores propios de la institución educativa, para la que, en épocas anteriores a las de la pandemia por COVID-19, figuraban poco las condiciones físicas del lugar de estudio en los hogares como un factor en el que se pudiera influir.

Castillo et al., (2021) presentan los resultados obtenidos de la investigación que realizaron durante este periodo de pandemia, se trata de un análisis de entrevistas aplicadas a través de Facebook a estudiantes universitarios, quienes dan síntomas de una creciente preocupación por la prolongación del periodo de aislamiento que los mantiene alejados de las aulas, los entrevistados compartieron su frustración hacia esto en particular, debido a que consideraban el espacio de estudio como una necesidad básica e imprescindible para la concentración y, por tanto, para la optimización del aprendizaje. Vargas, (2020) analiza cómo los espacios interiores de las viviendas empleadas por estudiantes universitarios para realizar actividades académicas durante la pandemia, no cuentan con la flexibilidad en el diseño para equilibrar y proteger a las personas ante esta situación, el estudio concluye que estos ambientes no cuentan con las cualidades necesarias para implementar el desarrollo de la educación virtual ya que no fueron pensadas para tales actividades, finalmente, expone la necesidad de desarrollar los ambientes óptimos para tales prácticas. Al respecto, Díaz-Barriga (2020, p. 20) menciona que, “estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula”, para pasar a presenciar el nuevo modelo a distancia, en el que el papel del docente se reduce al mero técnico que selecciona material para proyectar en clase, este modelo, además, enmarca la desigualdad entre los estudiantes y de ello se obstaculiza su educación. En la presente investigación se manifiesta la firme intención de generar material de corte científico que permita observar una de las tantas realidades existentes sobre las condiciones físicas del lugar de estudio y su incidencia en los hábitos y prácticas de las y los estudiantes, ya que resulta imprescindible formular las medidas necesarias y posibles para implementar las condiciones físicas de estudio adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando la realidad en el

contexto educativo es poco claro cuando se trata de la sociedad civil que vive en condiciones de vulnerabilidad, a quienes ésta situación podría afectar en mayor medida. Sobre todo, ante un futuro que plantea un incremento en la virtualización de las actividades escolares.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene por objetivo presentar una revisión de las condiciones físicas del lugar de estudio, en un contexto virtualizado, de alumnas y alumnos de la Licenciatura en Tecnologías y Sistemas de Información (LTSI) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, ubicada en la Alcaldía Cuajimalpa en la Ciudad de México, y su relación con el cambio de sus hábitos y prácticas cotidianas durante el confinamiento por COVID-19.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se está llevando a cabo un primer estudio para determinar algunas de las diversas afectaciones por la pandemia de COVID-19, por lo que en esta ocasión resulta de interés conocer las capacidades tecnológicas con las que cuentan los estudiantes de LTSI, Para realizar el estudio se aplicó una encuesta en siete cursos diferentes en periodos de tiempo distintos. La encuesta contaba con 13 preguntas, y fue aplicada a un total de 164 estudiantes de nivel superior, quienes estudian la Licenciatura en Tecnologías y Sistemas de Información (LTSI) en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, ubicada en la Alcaldía Cuajimalpa en la Ciudad de México. La encuesta se aplicó a hombres y mujeres de entre 20 y 25 años que estudian la LTSI, y se encuentran a la mitad de sus estudios, ya que no son alumnos de nuevo ingreso, y tampoco están en la etapa final de sus estudios. Para el proceso de investigación las preguntas iniciales fueron construidas bajo un enfoque basado en el método cuantitativo con preguntas cerradas, esto con el objetivo de establecer las condiciones precisas del lugar de estudio, mientras que las interrogantes finales se delimitaron bajo el método cualitativo con preguntas abiertas, lo que

permitió a los participantes expresar su sentir, emociones y opiniones sobre las condiciones que enfrentan durante el periodo de confinamiento.

El estudio fue realizado en tres etapas, la primera se llevó a cabo en el mes de mayo de 2020, durante el periodo en el que iniciaron las clases en línea, al inicio de la pandemia. La segunda etapa se llevó a cabo en el mes de diciembre del mismo año, dos periodos después del inicio de las clases en línea. La tercera etapa fue llevada a cabo durante el primer trimestre de 2021, durante el mes de marzo, al término de la segunda ola de la pandemia en México. Finalmente, la cuarta ronda se aplicó después de dejar un periodo sin aplicar la encuesta, en el mes de diciembre de 2021.

TABLA 1. Frecuencia de aplicación de la encuesta sobre condiciones de estudio.

1er Periodo 2020	2do Periodo 2020 1er Periodo COVID-19	3er Periodo 2020 2do Periodo COVID-19	4er Periodo 2021 3do Periodo COVID-19	5er Periodo 2021 4do Periodo COVID-19	6er Periodo 2021 5do Periodo COVID-19
X	✓	✓	✓	X*	✓

* Las y los estudiantes ya habían respondido la encuesta en periodos anteriores.
Fuente: elaboración propia.

La primera ronda de encuestas se aplicó a dos grupos, uno de 32 estudiantes y otro de 24; la segunda ronda de encuestas se aplicó a dos grupos también, uno de 28 estudiantes y otro de 15; la tercera ronda de encuestas se aplicó a un grupo de 20 estudiantes; y la cuarta ronda se aplicó a dos grupos, uno de 26 estudiantes y otro de 19. El cuestionario en uso contó con 14 preguntas cerradas y tres preguntas abiertas, a continuación, se muestran algunas de ellas:

La primera pregunta tiene por objeto identificar las condiciones de la infraestructura del lugar de estudio.

1. Pregunta 1. De las siguientes opciones señala a qué tienes acceso durante este periodo, sin salir de casa.
 - Espacio de trabajo personal.

- Espacio de trabajo compartido (dos o más personas utilizan el espacio).
- Conexión a internet vía Wifi.
- Conexión a internet vía Ethernet.
- Laptop de uso personal.
- Laptop de uso compartido (dos o más personas utilizan el equipo).
- Computadora de escritorio de uso personal.
- Computadora de escritorio de uso compartido (dos o más personas utilizan el equipo).
- Espacio de trabajo personal.
- Espacio de trabajo compartido.
- Smartphone.
- Celular con acceso a redes sociales (Whatsapp, Facebook, Twitter...).
- Conectividad a internet a través de una tarjeta SIM 4G/LTE.
- Tablet.
- Mouse.
- Otro:

En las preguntas dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve, la o el estudiante debían señalar la medida en la que dominaban las diferentes herramientas digitales que se utilizarían durante el curso.

Señala en qué medida dominas las siguientes herramientas, donde:

1. 1 = "no conozco la herramienta",
2. 2 = "sí conozco la herramienta, pero no la he utilizado",
3. 3 = "he utilizado la herramienta, pero no la domino",
4. 4 = "estoy aprendiendo a utilizarla" y
5. 5 = "utilizo esta herramienta con regularidad".

Pregunta 2. Correo institucional.

no conozco la herramienta

1

2

3

4

5

utilizo esta herramienta con regularidad

La pregunta 10, se formuló para reconocer si existían cambios de hábitos en las actividades de las y los estudiantes.

Pregunta 10. De acuerdo con tus posibilidades actuales, ¿en qué horario podrías realizar las actividades asignadas durante el curso?

- Durante el horario asignado para la clase.
- En la mañana (antes del horario de la clase).
- En la noche (después de las 19:00 h).
- Otro:

Finalmente, las últimas tres preguntas, son preguntas abiertas, dado que el cuestionario se planteó como un espacio confidencial, seguro y disponible para la libre expresión de ideas y de emociones, estas preguntas permiten identificar el sentir de las y los estudiantes con respecto a las condiciones de las clases en línea y en confinamiento.

Pregunta 11. ¿Cómo te has sentido durante este aislamiento?

Pregunta 12. ¿Cuál consideras es el hábito o práctica que más has cambiado por la emergencia sanitaria y el no salir de casa?

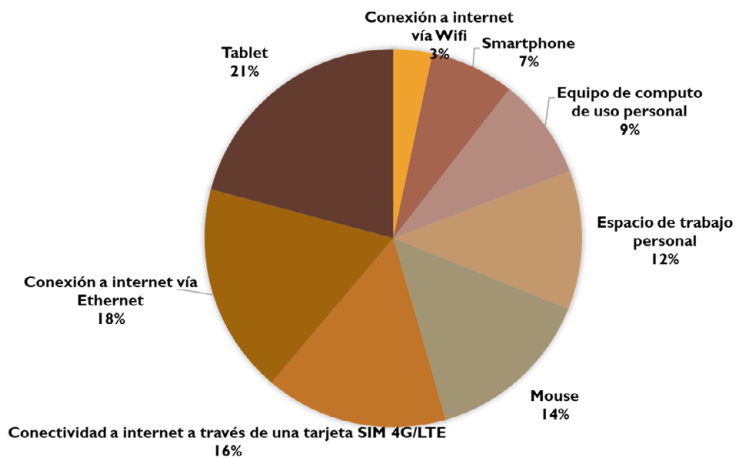
Las respuestas de este cuestionario fueron confidenciales, por lo que los datos personales de los participantes no fueron solicitados a la hora de responder la encuesta, esto tuvo por intención lograr la libre y sincera participación de las y los estudiantes para hablar sobre las condiciones reales de las clases en línea y en confinamiento, lo que animó a los participantes a expresarse sinceramente, esto tuvo como fin obtener la mayor claridad posible sobre las cuestiones que están afectando a la comunidad estudiantil de la universidad.

Las respuestas recibidas fueron leídas y analizadas, la información compartida por las y los estudiantes fue clasificada para identificar las condiciones físicas del espacio asignado para el estudio, también se destacaron las respuestas que denotaban un alto grado de insatisfacción hacia las condiciones de las clases virtuales. Una vez colectados los datos sobre los hábitos o prácticas que más han cambiado las y los estudiantes por la emergencia sanitaria, se identificaron las palabras más frecuentemente usadas y se representaron en un mapa de palabras, también se realizaron gráficas que permitieron observar las respuestas a las preguntas cerradas de una mejor manera.

4. RESULTADOS

Los resultados de los cuestionarios se resumen de la siguiente manera. En primera instancia, en la FIGURA 1, se observa que un 12% de las alumnas y los alumnos NO cuenta con un espacio de trabajo personal, eso significa que comparten el lugar de estudio con otros miembros de su familia o que asisten a otros espacios para tener acceso a un equipo de cómputo (herramienta indispensable en este periodo de educación a distancia), mientras que al menos 9% no cuenta con un equipo de uso personal por lo que debe compartir computadora con algún miembro de la familia o asistir a algún otro sitio para acceder a uno. Además, un 18% de los estudiantes no cuenta con una conexión a internet vía ethernet, lo que podría generar mayores problemas de conectividad durante las sesiones síncronas.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de estudiantes que NO cuenta con la infraestructura.*



Fuente: elaboración propia.

La pregunta 11, tiene por objetivo facilitar el entendimiento del sentir de las y los estudiantes con respecto a las condiciones de las clases en línea y en confinamiento. Algunas de las respuestas expresadas a la pregunta 11 ¿Cómo te has sentido durante este aislamiento? Reflejan un alto grado de insatisfacción, algunas de ellas son:

- Siento que no estoy terminando de comprender los temas, en las sesiones largas (2-3 horas) llega a ser cansado y aburrido, por lo tanto, siento que le pierdo interés a los temas.
- Muy incomunicada, y siento que me hace falta la explicación de algunas materias, pero en presencial.
- Ha sido una racha bastante mala para mí, por todo lo que ha representado el aislamiento, el virus, pero también por otros factores que fueron influyendo en mi declive, en todos los aspectos y en todo mi entorno, afortunadamente, lo único rescatable del aislamiento fue el espacio y tiempo para analizar muchos pensamientos y con ello cambiar toda mi estrategia, mis planes y casi diría que mi estilo de vida, actualmente siento que estoy listo para afrontar los nuevos días, regreso con

nuevos proyectos e ideas, y una nueva estrategia para ir logrando mis metas.

- Un poco estresado ya que hay temas que me cuesta entender, por lo que a veces me gustaría preguntarles a los profesores en persona para así entender mejor el tema.
- Me siento realmente frustrada, las ganas que tenía de seguir en la carrera se están desvaneciendo, no tengo motivación.
- Pues muy mal porque a mi parecer es muy necesario regresar a clases presenciales.
- Decaído, me frustro mucho por no convivir como antes con mis amistades.
- Mi actividad física, yo acostumbraba a caminar casi todo el tiempo, hacía mucha rutina de ejercicio y con la pandemia no lo he podido realizar.
- Con la intención de identificar la tendencia del tipo de emociones que presentaban las y los estudiantes, se dividieron en dos grupos, emociones positivas o de esperanza y emociones negativas y de desesperanza. La TABLA 2, es el resultado del compilado de este análisis.

TABLA 2. Tendencia de emociones en las respuestas a la pregunta 11.

1era etapa		2da etapa		3era etapa		4ta etapa	
							
22	34	11	32	1	19	16	29

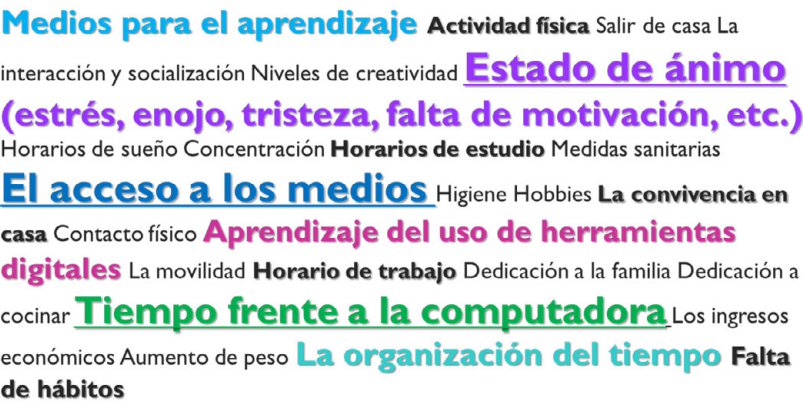
Fuente: elaboración propia.

El símbolo de carita feliz utilizado en la TABLA 2, corresponde a emociones positivas o de esperanza, mientras que la carita triste significa emociones negativas y de desesperanza, los números en la parte inferior de la TABLA 2 representan el número de respuestas asignadas a alguno de los dos tipos de emociones. Si bien, estos datos arrojan una evidente tendencia hacia un sentir de emociones negativas, los resultados parecen

guardar una estrecha relación con las olas de la pandemia, ya que la tercera etapa de aplicación de las encuestas se llevó a cabo cuando se vivía el término de la segunda ola, y es cuando se registraron las diferencias más notorias con respecto a las emociones de las y los estudiantes.

Al analizar las respuestas que el estudiantado dio a la pregunta 12, la cual cuestiona sobre el hábito o la práctica que más ha cambiado por la emergencia sanitaria y el no salir de casa, los comentarios sobre las distintas condiciones en casa permitieron identificar palabras que se mencionan con mayor frecuencia y que expresan cómo la situación de confinamiento provocó que todos los aspectos de sus vidas cambiaran, en la FIGURA 1 se muestra un mapa de algunas de las palabras que se mencionaron con más frecuencia:

FIGURA 1. Frases o palabras halladas con más frecuencia en las respuestas a las preguntas abiertas.



Fuente: elaboración propia.

Pese a no ser un hábito, los estudiantes mencionaron de manera reiterada cómo su estado de ánimo ha sido afectado durante este periodo pandémico, las respuestas expresan emociones de estrés, enojo, tristeza y falta de motivación, además muchos mencionan que el acceso a los medios ha sido un problema durante el confinamiento, mientras una buena cantidad de respuestas aluden al aumento del tiempo frente a la computadora. Algo que llama la atención es la cantidad de menciones que existen sobre la dinámica familiar y personal, los comentarios

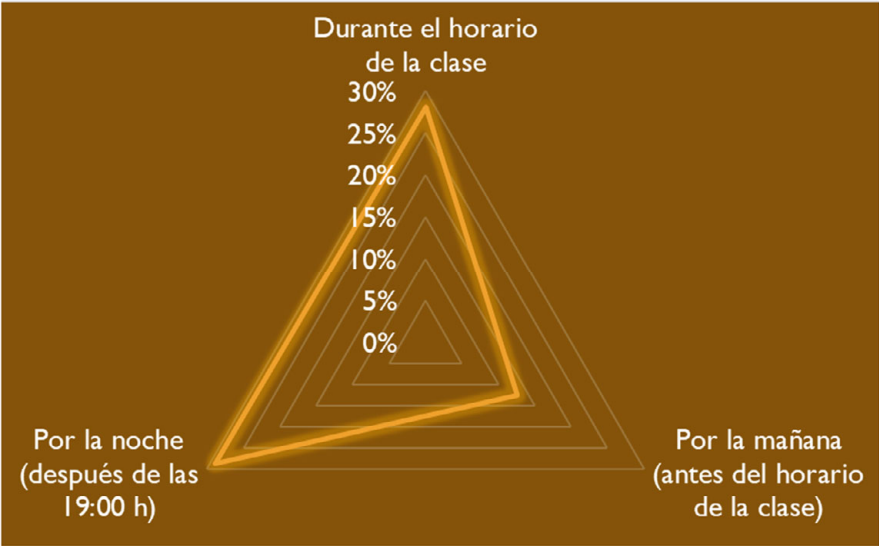
expresan distintos grados de insatisfacción y molestia por los cambios enfrentados y el escaso acompañamiento para afrontarlos.

Algunas de las respuestas a la pregunta 12, ¿Cuál consideras es el hábito o práctica que más has cambiado por la emergencia sanitaria y el no salir de casa? Fueron:

- La escuela por completo me es muy difícil.
- Separar la escuela del espacio de descanso.
- La forma de aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas.
- Mi alimentación y condición física.
- Un poco frustrado, a decir verdad, me gusta mucho la modalidad a distancia, pero creo y que, por darle prioridad a la salud, lo cual es lo primero, se llevó por los pies muchas de las relaciones intrapersonales y se han perdido.
- El tener que ser la maestra de mis hijos y tener que hacer las tareas excesivas que les dejan, ocupamos muchísimas horas y aparte hacer las demás actividades como cocinar, etc... Otra cosa que nos ha afectado es el tener que ser silenciosos para no interrumpir las juntas de mi esposo que duran todo el día.

En el GRAFICO 2, se observa el horario en el que las y los estudiantes realizan las actividades asignadas durante el curso. Es importante mencionar que tan sólo un 29 por ciento de los estudiantes, en promedio, puede realizar las actividades asignadas durante el curso en el horario de la clase, mientras que un 28 por ciento lo hace por la noche y el resto hace uso de un horario previo al de las sesiones u otro, que le parezca adecuado.

GRÁFICO 2. Horario para realizar las actividades asignadas durante el curso.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados plantean un panorama real sobre cómo las y los estudiantes han adoptado las diferentes medidas propuestas por la institución para mantener la educación en línea, además, es posible identificar las consecuencias del uso de dichas dinámicas, ya que han producido afectaciones en los hábitos, prácticas y estado de ánimo del estudiante.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de nuestra investigación pudimos constatar las diversas y muy variadas perspectivas con las que se ha abordado el problema de la deserción escolar antes y durante la pandemia por COVID-19. Sin embargo, no podemos dejar a un lado en esta discusión sobre las pretensiones que hemos observado en algunas investigaciones: principalmente se trata de fines políticos y económicos. Sin voluntad auténtica de visualizar y comprender el problema para proponer una solución que satisfaga las necesidades del joven universitario. Se persigue punitivamente y se construyen “culpables” por las condiciones físicas e infraestructura de las instituciones educativas, de las condiciones

socioeconómicas de los hogares. Se pone a los gobiernos como únicos culpables de la situación extraordinaria que nos acontece. No se ha cuestionado el papel que desempeñan las instituciones educativas, la sociedad, las empresas, medios de comunicación y las redes sociales en la carga psicoemocional de las y los estudiantes y en las repercusiones que puede traer consigo, como el bajo rendimiento y la deserción escolar.

Será responsabilidad de los y las investigadoras de mañana que construyan nuevas propuestas alternativas que, mediante una visión holística, aborden con una mayor claridad el problema y planifiquen y diseñen nuevas alternativas multidisciplinarias que den al alumnado la posibilidad de sobrellevar de mejor manera los efectos de la pandemia. No debemos dejar a un lado que la pandemia hizo más grande la brecha tecnológica (Lloyd, 2020) y el reto está en diseñar metodologías y programas sociales cuya función sea la de combatir dichas desigualdades mediante una democratización de la infraestructura digital y esfuerzos conjuntos entre gobierno, iniciativa privada y sociedad. Desde el seguimiento e intervención psicológica planificada dentro y fuera del tiempo de clases (Castillo, 2021), hasta el rediseño de espacios físicos en los hogares que permitan el mejoramiento del rendimiento escolar como puede ser la creación de espacios que otorguen privacidad o la inclusión de sitios verdes que ayuden a combatir el estrés y la ansiedad (Vargas, 2020).

Se ha constatado que existe un gran interés por estudiar y comprender el fenómeno de la deserción y debemos entender que con esfuerzos aislados no se logrará un mayor impacto que realmente transforme realidades. Si bien, las medidas ya implementadas no son de ignorar, debemos cuestionar la eficacia con la que han permeado en la sociedad. En nuestro país, la población de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad es amplia y se encuentra a lo largo y ancho del territorio. Con los recursos limitados lo que queda por hacer es coordinar los esfuerzos hacia una misma dirección que permita reflejar resultados en un radio mayor de población estudiantil. Primeramente, debe existir voluntad para transformar y mejorar la realidad de las familias de las que las y los estudiantes vulnerables forman parte. Después se deben buscar las

vías que permitan la vinculación de los esfuerzos y voluntades existentes para cohesionarlos sin excluir de sus responsabilidades a los diversos actores sociales como Gobierno, empresas, asociaciones, iniciativa privada y núcleos familiares.

Deben existir campañas informativas sobre la concientización del problema abordado entre el grueso y ancho de la población; una vez concientizada, la sociedad estará en mayor disposición de colaborar para combatir las desigualdades y respaldar a nuestra futura población profesional (Amador, 2021) pues no sólo estamos ante un problema con consecuencias inmediatas sino las repercusiones podrían seguirnos por décadas posteriores, pues tendríamos a disposición una menor población de profesionistas y menos oportunidades de ascender en el escalafón social. Por último, debemos entender que el problema del bajo rendimiento y la deserción escolar no son un problema de la sociedad sino un problema social (Lenoir, 1993).

6. CONCLUSIONES

A partir de los datos recolectados se identificaron cuestiones muy interesantes sobre el impacto de las condiciones físicas del lugar de estudio y el acceso a herramientas y materiales en la forma en la que las y los estudiantes enfrentan el periodo de confinamiento. Se evidencia cómo el uso de plataformas para mantener la educación durante la pandemia afecta la dinámica y las prácticas personales y académicas de los estudiantes, quienes, además, no cuentan con directrices claras para organizar su tiempo, el espacio doméstico y mantener relaciones familiares, escolares y personales sanas.

La necesidad de una educación a distancia instó un pronto cambio ante el que directivos, docentes y estudiantes no estaban preparados, las modificaciones en las condiciones de estudio, han alterado el estado anímico de las personas y enfrentaron a las instituciones a las distintas realidades de los individuos que las conforman, es en este contexto que se han generado nuevas formas de relación entre alumnos, profesores y familiares, algunas de estas relaciones podrían significar retrocesos en las formas de interacción interpersonal e intrapersonal, mientras

muchas otras, podrían servir como punto de partida para solventar los desafíos futuros del desarrollo educativo.

Por lo que será preciso que aquellos cursos enfocados a la adquisición de competencias prácticas cuenten, entre otras cosas, con el equipamiento necesario para lograrlo. Sin duda, es necesario analizar y cuestionar, desde una perspectiva científica, los factores que afectan el desempeño y la motivación de los estudiantes, en este caso, las condiciones físicas del lugar de estudio, para determinar los muchos cambios suscitados en las prácticas académicas como consecuencia de los acontecimientos más recientes, esto, con el fin de proponer la implementación de las medidas y de las condiciones necesarias y posibles para que los espacios físicos empleados para el estudio en un contexto virtualizado no sean un factor de abandono.

En suma, las instituciones de educación superior deberán proporcionar las competencias, conocimientos y condiciones para enfrentar los cambios tecnológicos y educativos venideros, y limitar la interacción física de la comunidad estudiantil, lo que supone la reestructuración de metodologías de enseñanza-aprendizaje de todos los cursos que se impartan y la implementación de protocolos para delimitar las formas y los tiempos de interacción en espacios académicos y de recreación.

Sin embargo, la labor de la escuela no debe seguir limitada a la del cumplimiento de impartir clases virtuales. Una escuela tendría que garantizar una infraestructura sostenible en todos los aspectos y para toda la comunidad universitaria, en condiciones extraordinarias es necesario plantear propuestas con un sustento científico, dimensionadas en un carácter social y humano, que permitan atender las muchas situaciones que se han presentado y que han pasado desapercibidas para la comunidad en general. Los hallazgos sobre el impacto de las condiciones físicas del lugar de estudio en el desempeño académico permiten observar las grandes afectaciones que viven las y los estudiantes, revelan sentimientos de impotencia y soledad que difícilmente podrán superarse, sobre todo si la perspectiva de estudio establece que esta situación llegó para quedarse.

7. SUEGERENCIAS PARA LAS Y LOS DOCENTES

Durante el periodo actual, los autores de este documento han sugerido, al inicio de un curso en modalidad virtual, una serie de consideraciones para enfrentar los retos que plantea la virtualidad, se hacen del conocimiento del lector con la intención de compartir opciones a la hora de plantear la dinámica de los cursos. Estas recomendaciones tienen por objetivo proponer opciones para que las clases en casa no sean una causa de deserción

1. La importancia de la flexibilidad considera las distintas condiciones de cada uno de nosotros, incluso las que no podrías creer o imaginar.
2. Para sobrellevar la situación, será esencial tu compromiso con la UEA, con tus compañeros y contigo.
3. Organización, establecer horarios de trabajo y planificar actividades, te ayudará a alcanzar los objetivos de cada una de las UEA que cursarás este trimestre.
4. Canales de comunicación, si tienes preguntas, comentarios o sugerencias puedes comunicarte conmigo vía correo, estaré disponible y pendiente de tus correos, no lo dudes.
5. Mantener el interés en las actividades del trimestre depende no sólo de la dinámica del curso, sino de que te involucres activamente y compartas tus conocimientos y opiniones críticas.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El equipo de trabajo agradece el apoyo brindado por el Departamento de Tecnologías de la Información (DPTI) de la Universidad Autónoma Metropolitana en la Unidad Cuajimalpa, apoyo que ha permitido la producción de material de investigación a partir de actividades internas y externas al DPTI, y que tienen por intención la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados a nivel superior para la formación de los profesionistas del futuro.

Y, sobre todo, los autores externamos el agradecimiento al Laboratorio de Diseño de Interacción Digital (DID-Lab), UAM - C.

9. REFERENCIAS

- Amador, J., González, C., Arias, M. y Carvajal, M. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139-154.
- ANUIES (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*.
<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Castillo, R., Díaz, H., Rodríguez, F. y Ruán, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y cultura*, (55), 121-148. Departamento de Política y Cultura de la División de Ciencias.
<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1452>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/535
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020*. Secretaría de Comunicaciones y Transportes.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf
- INEGI (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020*. Secretaría de Comunicaciones y Transportes.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En: Lenoir, R., Merllié, D. y Pinto, L. (Eds.), *Introducción a la práctica sociológica*, (pp. 57-101). México: Siglo XXI Editores.
<https://es.scribd.com/document/413321204/Remi-Lenoir-Resena-Objeto-Sociologico-y-Problema-Social>

- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Eds.), *Educación y pandemia: una visión académica*, (pp. 115-121). UNAM.
[http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/Lloyd M_2020_Desigualdades_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/Lloyd_M_2020_Desigualdades_educativas.pdf)
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimez, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, ahead to print.
<https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- SEP (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Silva, B., Rodríguez, L., Leyva, H. y Vicente, R. (2009, 31 de agosto - 4 de septiembre). *Factores de Reprobación: Estudiantes del Cucea. Universidad de Guadalajara*. [ponencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires, Argentina.
- Vargas, C. (2020). La vivienda como espacio de estudio universitario durante la pandemia del COVID 19. *Milenaria, Ciencia y Arte*, 10(17), 47-49. Facultad de Salud Pública y Enfermería.

METODOLOGÍAS ADAPTADAS A LA SEMIPRESENCIALIDAD POR COVID-19 EN POSTGRADO

MARGA VIVES
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

El Master de Formación del Profesorado (MFP en adelante) que se realiza en la Universitat de les Illes Balears, junto con su formación previa de grado, posibilita al alumno a habilitarse como profesor en centros docentes. Para ello, el plan de estudios contempla, en sus 60 créditos ECTS, 40 créditos de asignaturas obligatorias, donde se localizan cinco asignaturas genéricas (15 créditos ECTS) y 25 créditos ECTS de asignaturas específicas. Complementan esta formación 14 créditos ECTS de prácticas distribuidas en dos períodos y 6 créditos ECTS de Trabajo Final de Máster.

Cinco son las asignaturas genéricas que se realizan principalmente en el primer semestre, dos asignaturas anuales (prácticas, de 14 créditos ECTS y el Trabajo Final de Máster, de 6 créditos ECTS), y en cuanto a las 7 específicas, tres son referentes a las didácticas específicas en función de su especialidad (de 5 créditos ECTS), una referente al catalán (lenguaje específico en su especialidad) (2 créditos ECTS), dos complementos de formación (3 créditos ECTS) y una asignatura de 2 créditos ECTS sobre investigación e innovación educativa. La tabla siguiente describe el esquema y la temporalidad de todas ellas en un curso académico. Nuestra experiencia se basa en la única asignatura anual genérica que existe: Interacción y Convivencia en el Aula.

TABLA 1. Programación de las asignaturas del MFP en Universitat de les Illes Balears

Tipo	Asignatura	Créditos	Temporalidad
Genérica	<i>Interacción y convivencia en el aula</i>	3	Anual
Genérica	<i>El alumnado en secundaria: aprendizaje y desarrollo de la personalidad</i>	4	1r Semestre
Genérica	<i>Características Organizativas y Curriculares de las etapas y de los centros</i>	2	1r Semestre
Genérica	<i>Procesos y Contextos educativos</i>	3	1r Semestre
Genérica	<i>Sociedad, Familia y Educación</i>	3	1r Semestre
Especiali- dad	<i>Didáctica Específica. Diseño y desarrollo curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de (especialidad)</i>	5	Anual
Especiali- dad	<i>Didáctica Específica. Metodología y recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de (especialidad)</i>	5	Anual
Especiali- dad	<i>Didáctica Específica. Evaluación en el área de (especialidad)</i>	5	Anual
Especiali- dad	<i>Catalán: Lenguaje de la Especialidad de...*</i>	2	2n Semestre
Especiali- dad	<i>Complemento de formación (1)</i>	3	2n Semestre
Especiali- dad	<i>Complemento de formación (2)</i>	3	2n Semestre
Genérica	<i>Prácticas</i>	14	Anual
Genérica	<i>Trabajo Final de Máster</i>	6	Anual

*La especialidad de Catalán realiza la asignatura “Tratamiento de lenguas”.

Fuente: elaboración propia a partir de la información de la web del MFP
(<https://cep.uib.es/es/master/MFPR/assignatures.html>)

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO 2021-2022

En este curso se han activado 14 especialidades; distribuidas en 258 plazas en Mallorca, 26 en Menorca y 26 en Ibiza-Formentera.

La experiencia que se presenta corresponde a la asignatura genérica “Interacción y Convivencia en el Aula” (3créditos ECTS), que realiza cualquier alumno/a sea cual sea su especialidad. Cabe mencionar que las 14 especialidades se agrupan en un total de 11 grupos para las asignaturas genéricas; por ejemplo, las especialidades de “Dibujo y diseño” (10 plazas) “Educación Física y Deportiva” (10 plazas) y “Música” (7

plazas) se agrupan en un único grupo (grupo 11) de 27 plazas. Actualmente 5 son los docentes que imparten esta asignatura en Mallorca (dependiendo de esta distribución un profesor puede tener de 2 a 4 grupos), más una profesora en Ibiza y otro en Menorca. La guía docente es acordada por todos los profesores coordinadas por un profesor coordinador que actúa como portavoz en reuniones de coordinación con otras asignaturas del máster.

1.2. REQUISITOS DE LA ASIGNATURA

La asignatura no tiene requisitos, excepto aquellos que se exigen según normativa autonómica y estatal para realizar el Máster de Formación del Profesorado

Tal y cómo marca la guía docente de la asignatura, se recomienda una actitud participativa, de respeto, así como una capacidad de trabajo y reflexión referente a los contenidos a trabajar. Se trata de una asignatura que construirá el conocimiento a través de las experiencias previas de los alumnos como adolescentes, de su período de prácticas de observación que tienen durante la realización de la asignatura y, además, es necesario un aprendizaje holístico que permita relacionar los contenidos y competencias que se trabajan en las cuatro asignaturas generales que se cursan de forma paralela.

1.3. COMPETENCIAS

Un elemento básico para el desarrollo de la asignatura es tener presente las competencias que se deben trabajar en esta asignatura. Tal y cómo se han acordado en la reunión conjunta entre las profesoras y siguiendo la normativa del Real Decreto 1393/2007, las competencias de esta asignatura se basan en un aprendizaje vivencial, basado en la reflexión y capacidad de análisis del propio alumno, por ello, es necesario su implicación y participación en las diferentes actividades planteadas, tanto dentro como fuera del aula presencial. A continuación, se listan las competencias básicas, genéricas y específicas.

Básicas (estudios de máster)

- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base y oportunidad de ser originales en desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Genéricas (en la asignatura)

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y los valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible (5).
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos (7)

Específicas (en la asignatura)

- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a alumnos con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje (26).
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que, basándose en el trabajo individual y cooperativo, faciliten el aprendizaje de la materia y fomenten la educación en valores, la igualdad de derechos, la ciudadanía, el respeto a los derechos humanos y la contribución individual i colectiva a la sostenibilidad social y ambiental (27).
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y desarrollar las estrategias adecuadas para estimular el esfuerzo, promover el aprendizaje autónomo, la confianza e iniciativa personal y fomentar un clima positivo de convivencia (28).
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y de convivencia (39).
- Analizar y cuestionar las propias concepciones sobre los distintos aspectos relacionados con la profesión docente (41).

2. OBJETIVOS

El principal objetivo es mejorar la formación docente en una asignatura de postgrado a partir de la alta especialización de su profesorado y la adaptación a la semipresencialidad generada por la pandemia mundial.

3. METODOLOGÍA

El curso 2020-2021 se plantea una **semipresencialidad** en la docencia del MFP en UIB. A efectos prácticos, se traduce en la alternancia de una semana de sesiones presenciales y la siguiente online.

Se realizan un total de 10 sesiones de 2 horas semanales, siendo 6 presenciales y 4 online. Este curso, cuatro profesoras han participado en esta experiencia docente, adecuando las sesiones online a la sesión de la especialidad de cada profesora, vinculada a su práctica profesional e investigadora. Esto es: (1) coeducación, (2) comportamiento sexual normalizado, problemático y abusivo, (3) prevención e intervención en situaciones de maltrato entre iguales y (4) gestión de conflictos y mediación.

Las sesiones **presenciales** son impartidas por la profesora referente de cada grupo, si bien con una alta coordinación en cuanto a la temporalización de estas, las ideas claves de cada una y adaptándola a la realidad de cada uno de los grupos que imparte, como bien se puede comprobar en la guía docente unificada. Las sesiones online, se organizan de cara a que cada una de ellas sea impartida por una profesora especializada en el tema que se dedica a la sesión.

Es importante destacar en este momento que el alumno y el profesorado cuenta con una **Aula Digital** donde pueden compartir información, material... comunicarse entre ellos y entre el profesor y el alumno. Además, será la plataforma a través de la cual se activen las videoconferencias de las especialistas en cada sesión online.

El volumen de trabajo se planifica y se detalla a los alumnos a través de un **cronograma** que se presenta el primer día y que se encuentra disponible a través del aula digital. Dicho cronograma incluye las sesiones presenciales, online (y quien las imparte) así como las fechas de entrega de los trabajos, las temáticas a trabajar cada sesión e información importante para cada una de ellas.

Es importante destacar, tal y como se describe en la guía docente, que el **tratamiento de datos personales**, entre otros, la visualización remota del alumnado, especialmente en las sesiones online tiene en la relación jurídica que vincula en alumnado con la UIB. En este sentido, la legitimización es doble: (1) el tratamiento de datos personales resulta necesarios para la prestación del servicio público de educación superior y (2) el tratamiento de datos personales se realiza en el ejercicio de la función educativa, y, en este caso, se aplica el artículo 6.1.e) del

Reglamento de protección de datos (RGPD). Este tratamiento de datos tiene legitimidad legal en la actividad y formación docente previstas en la Ley Orgánica 6/2001 de universidades, y no se pueden utilizar posteriormente para otras finalidades, entre las que está la divulgación de datos.

En las clases online, es la profesora especialista la que decide si esa sesión se graba y, en caso de ser afirmativo, únicamente se autoriza a la reproducción de dichas clases virtuales grabadas en los medios proporcionados por la Universitat de les Illes Balears y a través del Aula Digital.

Tanto el profesorado como los alumnos son informados a través de la **guía docente unificada** que la descarga, difusión, distribución o divulgación de la grabación de las clases y particularmente su compartición en redes sociales o servicios dedicados a compartir apuntes, atenta contra el derecho fundamental de la protección de datos, el derecho a la propia imagen y los derechos de propiedad intelectual. Estos usos se consideran prohibidos y podrían generar responsabilidades disciplinarias, administrativas y/o civiles a la persona infractora.

Finalmente, las actividades de aprendizaje de esta asignatura prevista no comportan riesgos específicos para la seguridad y la salud de los alumnos, además, se adaptan a la normativa sanitaria vigente. En este sentido, la actualización de éstas debe consultarse constantemente en la web de la UIB habilitada para tal fin (<https://coronavirus.uib.es/>).

Finalmente, hay que comentar que la evaluación de la asignatura se lleva a cabo a través de una evaluación continuada, donde la participación es clave, tanto a nivel presencial como virtual. En concreto, las tareas que se evalúan son dos (ambas recuperables), siempre y cuando se cumpla con el 80% de asistencia que se registra en el Aula Digital cada sesión:

- *Trabajo individual* (□□%): realización de 2 cápsulas informativas; una general de la asignatura y otra temática de cualquier tema de la sesión que el alumno/a desee.

- *Trabajo grupal* (□%): análisis de un Plan de Convivencia y elaboración de un decálogo de normas para fomentar la convivencia.

Como se puede comprobar, son actividades de difícil plagio entre ellos y en cursos diferentes, no obstante, se les recuerda tanto en la guía docente como en el Aula Digital que siguiendo el artículo 37 del Reglamento Académico de la UIB, la realización que se demuestre fraudulenta de alguno de los elementos de evaluación incluidas en las guías docentes puede comportar, a criterio del profesor, la calificación de “suspendido 0” de la asignatura. Al mismo tiempo, puede ser motivo de apertura de expediente disciplinario.

4. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados fruto de la coordinación y la realización de la asignatura del máster a nivel semipresencial. Primero se describen los contenidos acordados según el plan de estudios y la concreción de ellos a través de la coordinación con las profesoras participantes de esta experiencia. Posteriormente, se explica la temporalización de estas en los grupos de la autora de este capítulo, en tercer lugar, se describe la organización del Aula Digital, fundamental sobre todo para el seguimiento de los alumnos en las semanas de las sesiones online especialistas y, finalmente, la propuesta de evaluación, siempre siguiendo las directrices de la guía docente y la coordinación con las otras profesoras que participan en esta experiencia docente.

4.1. CONTENIDOS

La propuesta de contenidos se fundamenta en cuatro bloques principales, tal y cómo se describe en la guía docente. El primero, se refiere a la conceptualización del conflicto (haciendo especial referencia a los conflictos escolares) y donde se incluye también la legislación sobre convivencia. Este primer bloque temático, además de servir para poder contextualizar los tres bloques temáticos siguientes, ayudará a asentar las bases para el trabajo grupal que deben realizar, puesto que el catálogo de normas que deben realizar, deben tener incluir qué medida

educativa deben implementar en caso de incumplimiento de la norma, y esto debe realizarse a través de la normativa vigente.

El segundo bloque enlaza el trabajo realizado en el primer bloque, trabajando sobre la teoría del conflicto, la gestión positiva de este e inserta algunas metodologías exitosas como la mediación, la negociación escolar, la conciliación y los círculos restaurativos. Este bloque es especialmente importante porque permite también reflexionar sobre (1) la idea principal de la prevención de los conflictos; (2) la importancia de una visión holística de los conflictos escolares y (3) una reflexión sobre el incumplimiento de las normas, esto es, poder dar elementos para que un futuro docente pueda poder investigar sobre éstos y, al mismo tiempo, reflexione sobre la diferencia entre una medida punitiva y una medida educativa frente al incumplimiento de una norma de convivencia.

Estos dos bloques anteriores permiten trabajar tanto la prevención universal como selectiva; no obstante, en los centros escolares en la actualidad existen un conjunto de conflictos específicos que necesitan de un conocimiento más específico; este conocimiento no sólo se centra en conocer dicho conflicto sino también en cómo prevenirlo y abordarlo. En este bloque pues, se trabaja a través de las especialistas, en concreto: (1) Maltrato entre iguales; donde se explica también el protocolo de prevención e intervención de situaciones de maltrato entre iguales de las Illes Balears por la profesional que fue Directora del Instituto de Convivencia y Éxito Escolar cuando se elaboró; (2) la violencia de género entre adolescentes, abordada desde la coeducación y con la especialista que participó de forma activa en la elaboración del Plan de Coeducación de les Illes Balears 2019-2022 y (3) Comportamientos sexuales normativos, preocupantes y abusivos en adolescentes, impartida por la especialista que trabaja, entre otros, en el programa ATURA'T para adolescentes que han sido agresores de violencia sexual.

Finalmente, el último bloque nace a partir de una reflexión conjunta por parte del profesorado participante en esta experiencia docente, que creyó necesario no sólo focalizar la conflictividad escolar y la convivencia en los adolescentes y en sus familias, sino también en dar visibilidad en los conflictos entre y con profesorado y, al mismo tiempo,

aportar competencias y herramientas para poder prevenir y hacer frente al burnout.

Dichos bloques temáticos, tienen elementos en común con otras asignaturas genéricas, especialmente con la asignatura Sociedad, Familia y Educación; a modo de ejemplo, el primer día se invita a los alumnos a que reflexionen en el fórum sobre qué variables familiares influyen en la convivencia dentro del centro educativo. Estos elementos deben analizarse como complementario, para poder disponer de una visión global y, al mismo tiempo, poder enriquecer el conocimiento y aprendizaje del alumnado.

4.2. TEMPORALIZACIÓN

La asignatura cuenta con 9 sesiones de 2 horas, 5 de ellas son presenciales y 4 de ellas online. Para la organización de la asignatura, se acordó que todas las sesiones presenciales fueran con la profesora de referencia, además de la última sesión online, que sería impartida por la especialista que es la profesora de referencia. Esto implicaba algunos cambios en la realización de la temporalización, por ejemplo, en este caso, la especialista realiza la sesión de mediación, pero dicha sesión especializada se realiza presencialmente, después de trabajar sobre el maltrato entre iguales. También se acordó que la segunda sesión presencial se trabajaría sobre la legislación educativa, primero porque permite sentar las bases para el trabajo grupal y segundo, porque permite contextualizar todas las medidas educativas e intervenciones planteadas en los temas a tratar. La tabla 2 describe el esquema de las sesiones:

TABLA 2. Planificación de la asignatura (ejemplo de una de ellas)

Sesión	Temática	Modalidad
1	Presentación asignatura y evaluación inicial	Presencial
2	Coeducación	Online (especialista)
3	Legislación sobre convivencia	Presencial
4	Maltrato entre iguales	Online (especialista)
5	Mediación	Presencial
6	Comportamientos sexuales	Online (especialista)
7	Burnout	Presencial
8	Disciplina y gestión de conflictos	Online (prof referencia)
9	Conclusiones y trabajo en grupo	Presencial

Fuente: elaboración propia

Respecto a las **sesiones presenciales**, en la primera sesión, se presenta la asignatura y el funcionamiento del Aula Digital, puesto que algunos de los alumnos no han cursado sus estudios previos que les permiten cursar el MFP en la Universitat de les Illes Balears y esto hace que no conozcan la plataforma Moodle sobre la que se sustenta el Aula Digital. Este mismo día, se realizan dos actividades: (1) Evaluación inicial, y (2) un mapa mental respondiendo a la pregunta “¿Cómo se trabaja sobre la convivencia escolar?”. Dicho mapa mental se realizará también el último día de clase y será incluido en la cápsula informativa general que el alumno/a realiza. Las dos actividades se realizan de forma digital y se entregan en el Aula Digital, en el espacio habilitado para ello en tiempo de clase. Esto permite también resolver cualquier duda que haya para con las entregas en el Aula Digital.

La segunda sesión presencial se inicia con el recordatorio de dónde localizar los documentos de referencia (temporalización, instrucciones para la elaboración de los trabajos, ...), el funcionamiento del Aula Digital y los espacios de comunicación con el profesorado. Este recordatorio, juntamente con el visionado de la temporalización, se recuerda en cada sesión presencial, si bien cada vez el tiempo dedicado a ello es más breve. A nuestro entender, es importante que el alumno/a pueda

revisar la temporalización con la profesora, puesto que permite ubicarlo en la asignatura, ya que hay que tener en cuenta que las sesiones presenciales son quincenales y que cursan otras asignaturas durante el desarrollo de esta asignatura; además, hay que tener en cuenta que es de las primeras asignaturas que cursan y que por tanto deben familiarizarse con el desarrollo del máster y de su funcionamiento.

Un aspecto importante que también debemos mencionar es que, en cada sesión, los alumnos disponen en el Aula digital del material de lectura obligatoria a realizar antes de la sesión. En este caso, el alumno/a debe leer el Decreto 121/2010 que regula los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de centros no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears. Esta sesión es especialmente importante porque contextualiza todo la gestión de conflictos y la prevención de éstos, al mismo tiempo que orienta sobre la convivencia y la gestión de esta en los centros educativos donde ejercerán su futura labor docente. En esta sesión se reflexiona de forma específica sobre las medidas educativas a implementar teniendo en cuenta el carácter educativo y no punitivo, haciendo especial incidencia en el uso de las expulsiones por parte del profesorado, así como la flexibilización de las medidas educativas en función de cada alumno y de sus características personales, familiares y contextuales. Esta sesión ayudará también a tener en cuenta estas medidas educativas en la elaboración por parte de los alumnos del decálogo de normas de convivencia para el centro educativo sobre el que trabajen, en especial, en cómo debe plantearse la medida educativa si no se cumple la norma propuesta.

Destacamos también la sesión sobre burnout, donde se plantea una sesión plenamente vivencial. En la primera parte, se reflexiona sobre el concepto de burnout, de qué elementos pueden hacer a cada uno sentirse más estresado, ansioso, y se reflexiona sobre el perfil del profesor/a quemado/a, haciendo que cada alumno/a se posicione en cuanto a variables como género, experiencia laboral, vivir solo o tipo de centro docente donde cumple su función docente. Reflexionamos también sobre las variables o factores que pueden afectar al estrés docente de forma individual y terminamos con unas indicaciones sobre cómo prevenir e intervenir si identificamos esta situación, fomentando el

bienestar docente. En la segunda parte, los alumnos, por grupos, han preparado una actividad a realizar de la escala de prevención de Cascón (presentación, conocimiento, estima, confianza, comunicación, cooperación y resolución de conflictos). Los alumnos preparan una dinámica de 5 minutos sobre cada una de las fases, a excepción de la última fase, siempre adaptada a alumnado de máster y teniendo en cuenta las medidas sanitarias vigentes. Esta escala permite también crear un ambiente cohesionado entre el mismo grupo de alumnos.

La última sesión dispone también de dos partes diferenciadas. Por un lado, se trabaja de forma cooperativa y colaborativa entre los grupos para con el trabajo grupal: primero, se crean grupos de trabajo donde participa un miembro de cada grupo, compartiendo su decálogo y discutiendo las normas, el orden que han elaborado y las medidas educativas a aplicar en cada norma; a continuación, cada grupo de trabajo se reúne y comparte las opiniones e informaciones del primer grupo creado. Esto permite al grupo que debe elaborar sus normas tener otras visiones sobre las normas a aplicar, su enfoque, justificación y gestión. La segunda parte se dedica a cerrar la asignatura, recordando las ideas principales de ésta y aclarando cualquier duda sobre las entregas de los trabajos individuales y grupales.

Las **sesiones online** son realizadas por cada especialista. Cada una de ellas plantea un material de lectura previa a la sesión y plantea su desarrollo teniendo en cuenta que es una sesión virtual. Cabe destacar la coordinación en cada ellas, puesto que cada especialista sabe cómo debe confirmar la asistencia del alumnado, prestar atención al desarrollo de la asignatura (esto es, en qué momento de la asignatura se realiza la sesión) y qué se le pide al alumnado para el trabajo individual. Un aspecto importante es que en todas ellas se plantea un doble conocimiento, por una parte, la temática en sí, conceptos básicos y, por otro, cómo prevenir e intervenir según la legislación vigente, dotando de herramientas y de competencias a los futuros docentes.

4.3. AULA DIGITAL

A través del Aula Digital se pone a disposición del alumnado de cada grupo creado según la especialidad todo aquel material que el profesorado cree importante para el desarrollo de la asignatura. Al mismo tiempo, permite repasar lo que se ha comentado a clase, favorece el repaso o ampliación de contenidos, permite hacer el seguimiento de la asignatura a los alumnos y profesorado, así como se configura como un elemento de comunicación básico.

La estructura del Aula Digital de la profesora que presenta dicha experiencia docente se organiza en pestañas:

- *Información general*: se incluyen documentos de referencia como guía docente, guion de la asignatura (resumen del funcionamiento de ésta), temporalización, registro de asistencia, zoom para tutorías online y la guía de normas APA 7 para la elaboración de trabajos
- *Comunicación*: fórum general (donde cada semana se informa de qué se trabajará durante esa semana, modalidad, lecturas a realizar, seguimiento de los trabajos a entregar, ...), fórum de sesiones (donde se plantean preguntas para el debate de cada sesión), fórum de presentación (para el primer día), tablón de anuncios y el hastag #10694_UIB donde pueden seguir las informaciones en Twitter relacionadas con la asignatura.
- *Contenidos*: por orden, se titula cada sesión, se incluyen los documentos de lectura previa a la sesión, se presenta el material utilizado por el profesorado para la sesión y se incluyen algunos recursos específicos, especialmente para las sesiones de las especialistas, como vídeos recomendados. En caso de realizar una tarea en esa sesión, también se localiza el espacio para entregarla.
- *Entregas*: lugar destinado a que el alumnado pueda entregar las tareas encomendadas. Previamente, disponen de un documento explicativo de cada una de ellas. En este espacio se

entregan: mapa conceptual inicial y final; cápsulas informativas temáticas y general (trabajo individual) y el trabajo grupal.

- *Cuestionarios*: de cada sesión, el alumnado de forma complementaria puede contestar a un cuestionario de 10 preguntas sobre cada una de ellas. Dispone de 3 intentos
- *Recursos*: pestaña donde pueden consultarse los recursos por temática, así como instituciones de referencia, ...

4.4. EVALUACIÓN

La evaluación se plantea de forma continuada, siendo un requisito obligatorio la asistencia a un mínimo del 80% de la asignatura. Al mismo tiempo, debido a la situación sanitaria y siguiendo la normativa de la UIB, los estudiantes que acrediten con un informe médico pertinente que se encuentran en situación de riesgo por COVID-19, pueden solicitar acogerse a un itinerario no presencial adaptado que se define con un contrato pedagógico firmado tanto por el profesor de referencia como por el alumno/a implicado. Cabe decir que, en este curso, la principal incidencia han sido alumnos aislados por contactos estrechos o por dar positivo en COVID-19 durante la realización de la asignatura.

A modo de resumen, el alumno entrega 2 mapas mentales (inicial y final), que deben incluirse en su cápsula informativa general; dos cápsulas informativas (45% de la calificación de la asignatura) y un trabajo grupal sobre un análisis de un plan de convivencia (45%). La calificación mínima es un 5 y todas son recuperables. La (revisión) de la evaluación inicial y los cuestionarios temáticos no son valorados, pero si tenidos en cuenta para la calificación final.

- *Cápsulas informativas*: El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre algunos aspectos que tienen relación directa con la convivencia escolar. Cada alumno/a entregará de forma individual dos cápsulas informativas, en forma de vídeo. Se trata de evidenciar el aprendizaje realizado en la asignatura, realizando una explicación de los conceptos e ideas clave, argumentando a través de los documentos de referencia, de las reflexiones y de las vivencias o experiencias vividas en el

período de prácticas de observación y/o como alumno adolescente, realizando una transferencia profesional y una crítica constructiva. Cada cápsula debe incluir en sus momentos finales las referencias y bibliografía utilizada, según APA7. Las cápsulas son las siguientes:

- *Cápsula temática* (a escoger tema libremente). Duración: de 2 a 3 minutos
- *Cápsula general*, que explique los principales conocimientos y competencias adquiridos en la asignatura, incluyendo el mapa mental del primer y del último día. Duración 3-5 minutos. Para esta cápsula, a modo de orientación, se plantean algunas preguntas clave:
 - ¿Qué normativa regula el Plan de Convivencia? ¿Cómo se organiza en un centro escolar?
 - ¿Cómo puedo cohesionar mis grupos de alumnos? ¿Qué son y por qué son importantes las prácticas restaurativas?
 - ¿Qué es la mediación escolar y para qué sirve?
 - ¿Cómo puedo prevenir, detectar y actuar ante una situación de acoso escolar?
 - ¿Cómo podemos fomentar la coeducación y la igualdad en el aula y en el centro escolar?
 - ¿Cómo actuar frente a conductas sexuales problemáticas?
 - ¿Cómo puedo prevenir el estrés docente y fomentar mi bienestar emocional y docente?
 - ¿Qué aspectos son claves para el acompañamiento emocional del alumnado adolescente en situación de pandemia?
- *Trabajo grupal*: este trabajo tiene como contexto un centro educativo real de educación secundaria de las Illes Balears (público o concertado) y tiene como objetivo analizar la convivencia en el centro y proponer actuaciones para el mantenimiento y/o mejora de la convivencia escolar, teniendo presente la situación de COVID-19. El número de participantes

en cada grupo es de 4 a 6 alumnos. Cada uno debe indicar en la Wiki del Aula Digital con quien trabaja. Cada uno debe indicar qué Plan de Convivencia consulta y cuál es el Plan de Convivencia escogido por el grupo para trabajar. Los pasos para seguir son:

- Seleccionar de forma individual y posteriormente grupal, un Plan de Convivencia de algún centro escolar que se lista a través de la Consejería de Educación (<https://www.caib.es/sites/ofertaeducativa-nova/ca/inici/?campa=yes>)
- Analizar el Plan de Convivencia a través de un DAFO
- Proponer, a partir de este análisis, actuaciones para potenciar y trabajar la convivencia escolar, en especial el clima de aula y de centro, a través de 10 normas de convivencia redactadas en positivo (de 1 a 3 líneas). Dos de las normas deben hacer referencia a las familias y una al profesorado (Como mínimo). En ellas debe explicarse la justificación de la norma y la medida educativa a implementar en caso de incumplimiento.
- Conclusiones y propuestas de mejora.
- Valoración del trabajo, autoevaluación y evaluación grupal
- Referencias según APA 7.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de la asignatura se trabaja y reflexiona sobre la convivencia escolar desde una visión sistémica y comunitaria. Al mismo tiempo, se realiza un análisis de los principales conflictos que pueden surgir en el centro y en el aula, incidiendo en la prevención, detección e intervención.

Partir de los conocimientos propios de los alumnos, que provienen de diferentes experiencias educativas vitales (algunos pueden ya ejercer de

docentes en etapas diferentes a las que habilita el máster) y con intereses diferentes (desde una incipiente vocación docente a contemplar la docencia como una salida más profesional) hace que en cada grupo la heterogeneidad sea un valor sobre el que se trabaja.

Es importante destacar que, con el objetivo de ofrecer la máxima calidad docente se plantea esta experiencia docente donde cuatro profesoras que son especialistas en cuatro temas sobre los cuales se trabaja en la asignatura se coordinan para poder trabajar con los alumnos su área de conocimiento. Para ello, la coordinación y la organización son básicos, pero, sobretudo el hecho de compartir una misma filosofía para con la convivencia en los centros educativos de las Illes Balears.

A fecha de cierre de este capítulo, no se dispone aún de las evaluaciones que han realizado los alumnos a través del cuestionario de opinión del alumnado sobre la labor docente del profesorado, elaborado por el SEQUA, de la UIB; si bien puede comentarse que las cápsulas informativas temáticas que los alumnos van entregando, de todos los contenidos teóricos sobre los cuales pueden trabajar, una amplia mayoría la ha realizado sobre una de las cuatro sesiones de las especialistas.

6. CONCLUSIONES

La experiencia profesional del profesorado participante en esta experiencia docente en la asignatura que imparte, la labor como profesorado universitario (que asegura un rigor académico), juntamente con el trabajo en equipo, donde cada docente puede aportar su especialización en un campo determinado de la convivencia escolar permite facilitar al alumno un alto grado de especialización en determinados temas respecto a la convivencia escolar en secundaria a la vez que unifica objetivos, metodologías e ideas claves respecto a una asignatura genérica para cualquier alumno/a que curse el MFP en la Universitat de les Illes Balears.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Dicha experiencia no podría haber sido posible sin las profesionales docentes que han participado como especialistas de las sesiones: Marta Escoda, Elisa Ribas y Mica Garau.

8. REFERENCIAS

Escoda, M.; Ribas, E.; Garau, M. & Vives, M. (2021). *10694. Interacción y convivencia en el Aula. Guía docente*. <https://estudis.uib.es/es/estudis-de-master/master/MFPR/10694/index.html>

BOE (2001). *Ley Orgánica, de 21 de diciembre, de Universidades*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>

Unión Europea (2016) *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos)* <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

¿AFECTA MÁS EL ESTRÉS ACADÉMICO DERIVADO DE LA SITUACIÓN COVID A LOS ALUMNOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS O PRIVADAS?

ISRAEL VILLARRASA-SAPIÑA

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Universidad Jaume I

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Universidad de Valencia

ADRIÀ MARCO-AHULLÓ

Departamento De Neuropsicología, Metodología, Psicología Social Y Básica

Facultad De Psicología. Universidad Católica De Valencia

JOSEP CAMPOS-RIUS

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna.

Universidad Ramón Llull

GONZALO MONFORT-TORRES

Unidad de Educación. Florida Universitaria

1. INTRODUCCIÓN

El COVID-19 ha sido el nombre que se le ha asignado al coronavirus descubierto en Wuhan (China) a finales del año 2019 y que ha sido capaz de poner en jaque a la población mundial. Este virus, capaz de provocar un severo síndrome respiratorio se ha extendido rápidamente por todo el globo, contando por millones las personas infectadas por él, así como el número de decesos por sus consecuencias (Ciotti et al., 2020; Pfefferbaum & North, 2020).

La pandemia derivada de la aparición del COVID-19 ha supuesto un cambio en los hábitos y costumbres de gran parte de la población mundial. Vista la grave situación a nivel sanitario, los gobiernos de múltiples países aplicaron diversas restricciones con el fin de contener la

propagación del virus, afectando a diferentes aspectos del modo de vida de las personas (e.g. restricciones en la movilidad, imposición del toque de queda...) (Ammar et al., 2020; Gonzalez et al., 2020).

La investigación acerca del impacto causado por dicha situación está teniendo una rápida expansión, debido al interés por comprender cómo afectan a las personas las situaciones y nuevos escenarios que se han sucedido. Es por ello que, los efectos de los cambios propiciados por la pandemia están siendo un tema candente de estudio (Ammar et al., 2020; Benham, 2021.; Cullen et al., 2020; Islam et al., 2020; Pfefferbaum & North, 2020; Vigo et al., 2020; Vindegaard & Benros, 2020).

Dentro de la inmensa cantidad de publicaciones que se han registrado en los últimos meses a raíz de la aparición del COVID-19 podemos observar un subconjunto de estudios que versan sobre las consecuencias de este sobre la salud física y mental de las personas. De hecho, la salud mental, en algunas ocasiones postergada a un segundo plano por algunas instituciones, está siendo uno de los temas más abordados por los trabajos de investigación que versan sobre los efectos del COVID. Asimismo, es tal la preocupación de los investigadores en cuanto a la salud mental que desde algunas publicaciones científicas se está haciendo un llamamiento a las organizaciones gubernamentales sobre el alarmante nivel de afectación de ciertas alteraciones psicológicas en la población (Xiong et al., 2020). En cuanto a los datos que conciernen a España, un estudio llevado a cabo por González-Sanguino et al. (2020) que contó con una muestra de 3480 personas, expuso que en la etapa inicial de la pandemia derivada del COVID-19 se identificó que el 18.7% de la muestra reveló sintomatología relacionada con la depresión, el 21,6% mostró síntomas de ansiedad y el 15,8% indicios de desorden por estrés post-traumático. Otro trabajo que evaluó estos mismos factores fue el de Valiente et al. (2021), aunque en este caso la recogida de datos se realizó cuando ya había pasado aproximadamente un mes desde que se decretó el confinamiento domiciliario. En este caso, los autores describieron que la ratio de probable depresión fue del 22.1% y la ratio de probable ansiedad clínica del 19.6%, datos que como se puede observar son ya ligeramente superiores a los expuestos por González-Sanguino et al. (2020). Además, en esta investigación se identificó que los altos

niveles de ansiedad por la COVID-19, el mayor consumo de sustancias y la soledad fueron los predictores más persistentes de la sensación de angustia. En cambio, los mejores predictores del bienestar de los sujetos fueron los ingresos brutos anuales y de nuevo la soledad. Por otra parte, otro estudio que tuvo como muestra a personas de nacionalidad española, intentó identificar que variables actuaban como protectoras de la salud mental de dicha población afectada por la pandemia del COVID-19. Asimismo, se identificó la autoeficacia, el optimismo, los mayores niveles de formación académica y el hecho de trabajar por cuenta propia como factores que favorecieron la resiliencia (Robles-Bello et al., 2020).

Como se ha comentado anteriormente, las realidades de cada país fueron diferentes según el momento de la pandemia en el que nos encontramos. A nivel europeo, España e Italia fueron los dos países que al principio de la pandemia tuvieron que adoptar unas restricciones más severas debido al gran número de contagios por el coronavirus, por los pocos instrumentos de protección individual en *stock* (i.e. mascarillas, trajes protectores...), y por la gran cantidad de ingresos hospitalarios en planta y en unidades de cuidados intensivos de personas infectadas por el COVID-19. Centrándonos en el caso de España, en un primer momento se impuso el confinamiento domiciliario el 15 de marzo del 2020, finalizando el 21 de junio de 2020. A nivel educativo, durante este periodo de tiempo, las instituciones educativas (i.e., escuelas, institutos y universidades) se mantuvieron cerradas. De esta manera, viéndose imposibilitada la presencialidad, la educación tuvo que sostenerse en las nuevas tecnologías para poderse llevar a cabo, dando paso a nuevos casos de desigualdad educativa por esta razón (Diez Gutierrez & Gajardo Espinoza, 2020; Jiménez Hernández et al., 2021). Además, este cambio a nivel docente tuvo que sostenerse en muchos casos en la competencia en el uso de nuevas tecnologías por parte de alumnos y profesores, utilizando en muchas ocasiones aplicaciones, programas o plataformas colaborativas que nunca antes habían tratado como Microsoft Teams, Blackboard o Google Classroom, lo que requirió una formación prácticamente autodidacta y a marchas forzadas por parte de

todos los miembros de la comunidad educativa (Pokhrel & Chhetri, 2021).

La pandemia derivada por el COVID-19 afectó a alrededor de 1.6 billones de estudiantes de diferentes etapas educativas de más de 200 países, estimándose una afectación del 94% de la población estudiantil mundial (Pokhrel & Chhetri, 2021). Durante este período de confinamiento, se tuvo que llevar a cabo la llamada “enseñanza remota de emergencia” requiriendo una rápida adaptación por parte de alumnos y profesores al modelo educativo Online, cambiando las aulas por las propias viviendas de los implicados (Hodges et al., 2020). Al hilo de esta situación, López et al. (2021) realizaron un trabajo de investigación cuyo objetivo principal fue analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. Dichos autores expusieron en los resultados de su estudio que, los alumnos que provenían de familias con un nivel formativo bajo tuvieron menos oportunidades en el uso de nuevas tecnologías, y que las clases que se llevaron a cabo vía Online fueron básicamente presentaciones subidas al campus virtual con interacciones asíncronas. En general, parece que los alumnos tuvieron una valoración negativa hacia esta experiencia educativa. En este caso los autores explican este sentimiento por la falta de concordancia entre dedicación al estudio y el rendimiento académico, así como por la falta de adaptación de los docentes a las circunstancias personales y académicas de los alumnos.

Vistas las opiniones del alumnado universitario acerca del modelo adoptado en algunas ocasiones para llevar a cabo durante el periodo de confinamiento domiciliario, parece quedar patente que, en este caso de alarma sanitaria se ha evidenciado en algunos casos la falta de formación y/o recursos tanto del profesorado como del alumnado universitario para poder llevar a cabo la docencia Online cuando lo docencia ofertada era en principio presencial. Con esto no se pretende echar culpas sobre la menor o mayor adaptación de las partes implicadas a la situación, ya que este ha sido un suceso totalmente inesperado, y todas las partes implicadas han realizado un gran esfuerzo fuera de sus horas de trabajo para adaptarse lo mejor posible y poder ofrecer una docencia de la mayor calidad posible. Pero por otra parte, por duros que hayan sido

esos meses de docencia, puede que haya servido para plantar una semilla con la que activar por pura necesidad las competencias digitales de alumnos y profesores. Por tanto, esta situación que ha dejado al descubierto algunas de las debilidades de nuestros sistemas educativos, puede servir para avanzar, detectar y mejorar la calidad de nuestra docencia siendo capaces de utilizar diferentes entornos para conectar con nuestro alumnado. Este último factor entra en concordancia por lo expuesto por Daniel (2020), el cuál realizó un trabajo con el fin de ofrecer recomendaciones sobre la docencia durante el período COVID y en el que expuso que diferentes tipos de estudiantes tienen diferentes tipos de necesidades. Asimismo, aunque seamos conscientes de que existen tantas realidades como alumnos tenemos en el aula, resulta realmente complicado aplicar el principio de la individualización con la ratio actual de alumnos/profesor, existiendo además un agravante como la situación COVID experimentada en ese momento.

Una vez finalizado el período de confinamiento, y con la llegada del nuevo curso académico 2020/21, se reabrieron de nuevo los centros educativos con nuevos protocolos para evitar la transmisión del COVID-19, estableciéndose en algunos casos la semi-presencialidad (Asarta & Schmidt, 2020; McCutcheon et al., 2015; Sánchez Ruiz et al., 2021). Impartir docencia durante este contexto pandémico ha resultado un reto tanto para profesores como para alumnos, los cuáles han experimentado cambios bruscos en las características del proceso en enseñanza-aprendizaje en un corto periodo de tiempo. Por ello, una de las poblaciones en las que la literatura ha puesto el foco de atención es la formada por los estudiantes (Benham, 2021; Bono et al., 2020; Husky et al., 2020; Moawad, 2020). Los principales cambios asociados a la pandemia derivada por la aparición del COVID-19 que ha tenido que asumir la nombrada población han sido el confinamiento en el hogar, y derivado de esta medida, los mencionados cambios en la metodología de enseñanza de manera generalizada (Adnan & Anwar, 2020; Agarwal & Kaushik, 2020; Bao, 2020). Estos nuevos ajustes han llevado consigo una serie de desórdenes a nivel de salud mental, tales como incrementos en los niveles de estrés, ansiedad y, en algunos casos, pensamientos suicidas (Son et al., 2020; Wang et al., 2020). Dichas afecciones se

activaron durante el periodo del confinamiento, aunque muchas han perdurado más allá del mismo, necesitando en algunos casos de ayuda profesional (Rogowska et al., 2020). Un reciente estudio de investigación, intentó analizar las diferencias en las variables de principales estresores, sintomatología asociada al estrés y las estrategias de afrontamiento de estudiantes universitarios afectados por estrés académico derivado del COVID-19 según su género (Marco-Ahulló et al., 2022). Los autores de dicha investigación expusieron que las estudiantes presentaron unos mayores niveles de estrés académico que sus homólogos hombres. Además, parece que los estudiantes recurrieron a la realización de actividades deportivas como principal vía de escape, mientras que las estudiantes primaron ver la televisión o escuchar música a otras alternativas. En cambio, si hablamos de la sintomatología asociada al estrés, parece que los estudiantes de género masculino presentaron principalmente los síntomas de inquietud, desgana para realizar tareas académicas y dificultad para concentrarse, por su parte, las estudiantes compartieron los dos primeros síntomas, y como otro síntoma más frecuente se señaló la ansiedad, angustia y desesperación.

Es de gran importancia identificar en que grupos poblacionales se presenta el estrés en mayor medida y cuáles son sus características, ya que gracias a ello seremos capaces de crear intervenciones y soluciones más efectivas. Además, detectar qué se está haciendo bien y qué sería susceptible de mejorar en este tipo de situaciones puede ser de gran utilidad en el futuro. Como ya se ha hablado con anterioridad en este capítulo, los estudiantes universitarios son una de las poblaciones que están siendo objeto de estudio en estos momentos. Dicho esto, aún son escasos los estudios de investigación que se centran en analizar los efectos pandémicos sobre diferentes subgrupos de estudiantes universitarios. Específicamente, destaca por su escasez la literatura científica que expone diferencias en diferentes variables relativas a la salud mental entre los estudiantes que eligen su modelo de docencia Online o presencial o los estudiantes que están matriculados en una universidad pública o privada. En esa línea, uno de los escasos estudios encontrados por los autores de este capítulo es el de Lazarevic & Bentz (2021), los cuáles plantearon hasta qué punto difería el nivel de estrés percibido por los

estudiantes durante el proceso de aprendizaje en un entorno online y en un aula presencial. Sus resultados indicaron que los sujetos que tenían clase presencial se sentían ligeramente más estresados que sus homólogos que realizaban el curso online. Asimismo, más allá de la elección de la modalidad presencial u online, también pueden existir diferencias entre los niveles de estrés de alumnos pertenecientes a centros de gestión pública y privada en esta situación pandémica, como se estudió previamente a la pandemia en diferentes países, donde se observó que el alumnado de las universidades públicas tenían un mayor estrés que sus pares que estudiaban en privadas (Alshagga et al., 2015; Babar et al., 2015; Eva et al., 2015). Asimismo, como se puede observar los datos ofrecidos por los autores, o son prepandémicos o se centran en poblaciones que no son la española. Este último factor es de gran importancia, ya que, como se ha comentado anteriormente, las condiciones y restricciones planteadas por cada país han sido diferentes durante el tiempo que lleva presente en nuestras vidas el COVID-19, por tanto, presumiblemente, también serán diferentes los efectos sobre su población.

2. OBJETIVOS

Por todo lo anteriormente expuesto y observando los cambios forzados que se han producido a nivel educativo para poder continuar con la docencia en periodo pandémico, es necesario seguir recabando información acerca de qué factores pueden influir más en el estrés de los estudiantes. Por ello, los objetivos principales de este trabajo fueron:

- Describir el grado de estrés académico autoreportado, así como los principales estresores (ES), sintomatología asociada al estrés (SI) y estrategias de afrontamiento (EA) adoptadas por la población de estudiantes universitarios
- Observar si existen diferencias en función del tipo de gestión (i.e., pública o privada) del centro educativo y de la modalidad de enseñanza (i.e., online o presencial).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO Y PARTICIPANTES

Un estudio transversal fue llevado a cabo para detectar el estrés académico generado por la pandemia del COVID-19 entre los estudiantes universitarios de España.

La muestra total del estudio estuvo compuesta por 351 alumnos universitarios. Los participantes fueron reclutados de diferentes universidades españolas y los criterios de exclusión fueron: i) no estar matriculado en un grado universitario en España, ii) tener menos de 18 años, y iii) padecer alguna enfermedad o patología cognitiva que no permita entender adecuadamente el cuestionario.

3.2. PROCEDIMIENTO

La herramienta utilizada para llevar a cabo el estudio fue el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) para el estudio del Estrés Académico adaptado al contexto de la crisis por COVID-19 (Contreras et al., 2020). Este es un cuestionario adaptado del Inventario SISCO - SV, de Barraza (Barraza-Macías, 2007, 2018), al que se le han añadido 2 ítems en la tercera dimensión. La validez de dicho cuestionario se representa con los coeficientes de concordancia V de Aiken mayor de 0.75, de correlación de r de Pearson corregida mayor de 0.2 y de consistencia interna alfa de Cronbach superior a 0.88. Dicho cuestionario fue pasado al finalizar el primer cuatrimestre del curso académico 2020/21, para conocer el estrés generado tras unos meses de convivir académicamente con la situación generada por el COVID-19.

El cuestionario constaba de 49 preguntas. La primera era una pregunta independiente y discriminatoria, donde los participantes solo podían elegir una respuesta, “sí” o “no”. Es decir, a los participantes se les preguntaba si durante el transcurso del cuatrimestre habían sufrido momentos de preocupación o nerviosismo (i.e., estrés) a causa del Covid-19 y, si contestaban “sí”, continuaban respondiendo el resto del cuestionario. En cambio, si respondían “no”, finalizaban el cuestionario.

La segunda pregunta también era independiente y servía para conocer el nivel de nerviosismo y preocupación que percibían los participantes, siendo 1 el nivel mínimo de estrés y 5 el máximo. El nivel de estrés se diferencia entre leve (de 0 a 48%, es decir, de 0 a 2.38) medio (de 49% a 60%, es decir, de 2.39 a 3.0) y severo (de 61% a 100%, es decir, de 3.1 a 5). Aunque, el autor menciona que esto puede variar dependiendo de la población y que, si los investigadores lo prefieren, estos baremos pueden cambiar a leve (de 0 a 33%), medio (de 34% a 66%) y severo (de 67% a 100%) (Barraza-Macías, 2018).

Por último, las 47 preguntas restantes del cuestionario estaban divididas en 3 dimensiones: i) estresores (ES), ii) síntomas (SI) y iii) estrategias de afrontamiento (EA). Las dos primeras estaban formadas por 15 preguntas cada una y la tercera con 17. Todas estas preguntas estaban compuestas por seis opciones de respuesta en una escala de tipo Likert, desde 0 a 5, donde 0 es el valor más bajo y 5 el más alto (i.e., 0 nunca, 1 casi nunca, 2 raras veces, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre). La dimensión SI, a su vez, estaba dividida en 3 subdimensiones: reacciones físicas (preguntas 1 a 6), reacciones psicológicas (preguntas 7 a 11) y reacciones comportamentales (preguntas de 12 a 15).

3.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS 24 (IBM, Armonk, EEUU). En primer lugar, tras recopilar todos los datos de los cuestionarios, se obtuvieron los datos descriptivos y las frecuencias de cada variable. Además, puesto que el número de participantes era elevado, se asumió la distribución normal de la muestra.

Los participantes se dividieron entre el tipo de gestión de las universidades (i.e., públicas o privadas) y la modalidad de la docencia en las universidades de gestión privada (i.e., docencia presencial u online). No se atendió a la docencia online en universidades de gestión pública porque no se tuvo acceso a dichos datos por la poca oferta de esta modalidad. Con ello se obtuvieron 3 grupos de participantes: i) estudiantes de universidades públicas en modalidad presencial, ii) estudiantes de universidades privadas en modalidad presencial y iii) estudiantes de universidades privadas en modalidad online.

En segundo lugar, se atendió a la *pregunta* □ para conocer en número de participantes que sufrieron o no estrés durante el primer cuatrimestre. Aquellos que no tenían estrés fueron excluidos de los siguientes pasos del análisis. En cambio, en aquellos que respondieron “sí” en la *pregunta* □, se calcularon los estadísticos de centralidad de cada una de las dimensiones del cuestionario (ie., ES, SI y EA), así como de los subdimensiones de la dimensión SI (i.e., reacciones físicas, psicológicas y comportamentales). Por último, se realizó una Anova de un factor para comparar los resultados del cuestionario de los 3 grupos de estudiantes analizados (i.e., público-presencial, privado-presencial y privado-online). El nivel de significación se fijó en $p < 0.05$ para todos los análisis.

Cabe destacar que, en esta muestra, no hubo necesidad de imputar o substituir los datos perdidos ya que en ningún caso sobrepasó el 5% (Littlewood, 2014). El ítem con mayor cantidad de datos perdidos fue la *pregunta* SI □ con un 3.1%.

4. RESULTADOS

Del total de 351 participantes, 240 tenían entre 18 y 24 años (media = 20.67 y desviación estándar = 0.50), ambos inclusive, y 111 indicaron tener 25 años o más. Estas cantidades se dividieron entre tipos de gestión universitaria, siendo 95 participantes de universidades públicas entre 18 y 24 años (media = 20.33 y desviación estándar = 1.65) y 19 mayores de 25 años y, 145 participantes procedentes de universidades de gestión privada entre 18 y 24 años (media = 20.88 y desviación estándar = 1.78) y 92 mayores de 25 años. De los 237 participantes de universidad privada, habían 140 que estaban matriculados en la modalidad de docencia presencial, de los cuales 121 tenían entre 18 y 24 años (media = 20.76 y desviación estándar 1.73) y 19 eran mayores de 25 años; y 97 en la modalidad online, 24 de los cuales tenían entre 18 y 24 años (media = 21.5 y desviación estándar 1.91) y 73 eran mayores de 25 años.

Mediante la *pregunta* □ del cuestionario, se encontró que 29 participantes señalaron que no habían sufrido estrés durante el primer

cuatrimestre, por lo que fueron excluidos de los siguientes análisis. Las frecuencias y porcentajes de estos grupos se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de la pregunta 1

Gestión de la Universidad	Modalidad de docencia	Estrés "sí"	Estrés "no"	Total
Pública	Presencial	105 (92.1%)	9 (7.9%)	114
Privada	Presencial	126 (90%)	14 (10%)	140
	Online	91 (93.8%)	6 (6.2%)	97
Total		322 (91.7%)	29 (8.3%)	351

Los resultados descriptivos obtenidos del resto del cuestionario de aquellos participantes que indicaron que sí tuvieron estrés durante el primer cuatrimestre se muestra en la Tabla 2, donde se pueden observar los parámetros de centralidad de cada grupo de participantes (i.e., público-presencial, privado-presencial y privado-online) en cada uno de los ítems del cuestionario.

Tabla 2. Datos descriptivos de los grupos de estudiantes

Ítems	ES			SI			EA		
	PU-P	PR-P	PR-O	PU-P	PR-P	PR-O	PU-P	PR-P	PR-O
1	2.01 (1.54)	1.39 (1.44)	1.30 (1.45)	2.87 (1.50)	2.25 (1.59)	2.80 (1.42)	2.91 (1.23)	2.75 (1.43)	2.88 (1.39)
2	4.28 (0.94)	3.38 (1.14)	4.14 (0.91)	3.02 (1.39)	2.22 (1.57)	3.08 (1.48)	3.56 (1.12)	3.51 (1.40)	3.49 (1.18)
3	2.83 (1.03)	2.22 (1.28)	2.60 (1.31)	2.66 (1.54)	2.23 (1.50)	3.00 (1.45)	3.41 (1.07)	3.34 (1.26)	3.27 (1.14)
4	3.04 (1.00)	2.85 (1.38)	3.08 (1.18)	2.50 (1.65)	1.98 (1.71)	2.60 (1.44)	2.26 (1.33)	2.11 (1.48)	2.18 (1.44)
5	3.36 (1.04)	2.69 (1.36)	3.07 (1.31)	2.64 (1.77)	2.36 (1.93)	2.63 (1.89)	0.49 (1.08)	0.59 (1.19)	0.53 (1.01)
6	3.43 (1.26)	3.00 (1.27)	3.51 (1.18)	2.78 (1.50)	2.53 (1.64)	2.70 (1.64)	1.83 (1.5)	1.66 (1.65)	2.23 (1.60)
7	3.02 (1.54)	2.87 (1.53)	2.90 (1.51)	3.75 (1.29)	3.08 (1.49)	3.33 (1.38)	3.00 (1.35)	2.36 (1.62)	2.84 (1.60)

8	2.38 (1.34)	1.97 (1.64)	2.27 (1.54)	3.17 (1.53)	2.16 (1.60)	2.95 (1.44)	3.03 (1.35)	2.37 (1.49)	2.85 (1.56)
9	3.49 (1.18)	2.98 (1.46)	3.65 (1.35)	3.43 (1.50)	2.80 (1.48)	3.27 (1.54)	2.69 (1.32)	2.80 (1.35)	2.91 (1.32)
10	3.70 (1.69)	3.23 (1.40)	3.99 (1.20)	3.36 (1.43)	3.02 (1.48)	3.54 (1.28)	2.69 (1.48)	2.52 (1.56)	2.76 (1.49)
11	2.97 (1.19)	2.52 (1.76)	2.55 (1.79)	2.15 (1.57)	1.75 (1.58)	1.99 (1.61)	2.58 (1.36)	2.85 (1.39)	2.74 (1.34)
12	3.17 (1.48)	2.45 (1.30)	2.73 (1.36)	1.93 (1.65)	1.40 (1.42)	1.89 (1.57)	2.62 (1.43)	2.60 (1.47)	2.55 (1.52)
13	2.69 (1.43)	2.01 (1.62)	2.42 (1.50)	2.14 (1.74)	1.67 (1.61)	1.92 (1.66)	3.55 (1.57)	3.85 (1.33)	2.81 (1.60)
14	3.03 (1.32)	2.98 (1.50)	2.89 (1.48)	3.43 (1.34)	2.72 (1.52)	3.02 (1.50)	2.53 (1.44)	2.22 (1.52)	2.30 (1.62)
15	3.14 (1.48)	2.48 (1.57)	2.40 (1.57)	2.82 (1.90)	2.07 (1.80)	2.91 (1.83)	2.42 (1.40)	2.63 (1.57)	2.52 (1.55)
16							2.19 (1.48)	2.17 (1.71)	2.64 (1.60)
17							1.10 (1.63)	1.72 (1.75)	1.07 (1.48)

Los datos están expresados como media (desviación estándar). PU-P = Universidad de gestión pública y modalidad de docencia presencial; PR-P = Universidad de gestión privada y modalidad de docencia presencial; PR-O = Universidad de gestión privada y modalidad de docencia online.

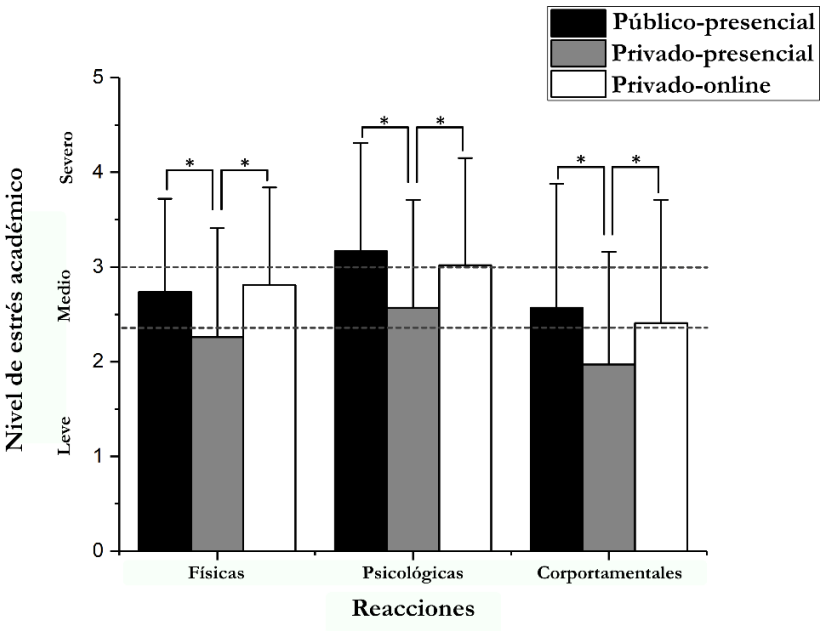
Mediante este análisis se comprobó que existe un efecto estadísticamente significativo de los grupos en el nivel de estrés académico ($F(2,319)=18.32$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.10$), y en las dimensiones ES ($F(2,303)=13.09$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.08$) y SI ($F(2,303)=9.23$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.06$). Asimismo, también se ha encontrado un efecto significativo en las subdimensiones de SI: reacciones físicas ($F(2,314)=8.95$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.05$), reacciones psicológicas ($F(2,311)=8.48$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.52$) y reacciones comportamentales ($F(2,310)=6.85$, $p\leq 0.01$, $\eta^2=0.04$). Las comparaciones múltiples del nivel de estrés académico general y de las 3 dimensiones (i.e., ES, SI y EA) se observan en la Tabla 3 y, las comparaciones múltiples del nivel de estrés académico de las reacciones (subdimensiones) de la dimensión SI, se muestran en la Figura 1.

Tabla 3. Comparaciones múltiples de las dimensiones entre grupos.

	Público-presencial	Privado-presencial	Privado-online
Nivel de estrés	4.01 (0.80)*	3.44 (0.90)	4.04 (0.80)*
ES	3.15 (0.72)*	2.57 (0.91)	2.88 (0.83)*
SI	2.83 (0.99)*	2.30 (1.02)	2.77 (1.03)*
EA	2.51 (0.66)	2.48 (0.70)	2.50 (0.72)

Los datos están expresados como media (desviación estándar). * Indica diferencias significativas con Privado-presencial. ES = Estresores, SI = Síntomas, y EA = Estrategias de afrontamiento.

Figura 1. Niveles de estrés según los diferentes tipos de reacciones entre los tres modelos de docencia estudiados.



5. DISCUSIÓN

El presente estudio se ha centrado en el análisis de los niveles de estrés académico del alumnado universitario en periodo COVID-19, focalizándose en las diferencias según la gestión del centro (i.e. público o privado) y la modalidad de enseñanza (i.e. presencial u on-line) en las que se matriculó el alumnado.

Los principales hallazgos que arrojaron los resultados de este estudio fueron las diferencias entre los niveles de estrés de los alumnos de los grupos Público-Presencial y Privado-Online con los del grupo de alumnos que pertenecían al Privado-Presencial, siendo estos últimos los que evidenciaron un menor nivel de estrés, además de una menor puntuación en todas las variables de reacciones (i.e., físicas, psicológicas y comportamentales). Por otra parte, también se pudo evidenciar que todos los grupos identificaron la presencia de los mismos tres ES por encima de los demás que son: “la sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tienen que realizar todos los días” (i.e., ES 2), “Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que les encargan los profesores” (i.e., ES 9) y “La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación” (i.e., ES 10). En cuanto a la sintomatología relacionada con el estrés, de nuevo vuelven a coincidir los tres grupos de estudio, señalando como los SI más comunes la “Inquietud” (i.e., ES 7), la “Ansiedad, angustia o desesperación” (i.e., ES 9) y la “Dificultad para concentrarse” (i.e., ES 10). Por último, si hablamos de las EA, el alumnado de todos los grupos identificó “Escuchar música o distraerse viendo la televisión” (i.e., EA 2) y “Concentrarse en resolver la situación que les preocupa” (i.e., EA 3) como dos de las tres principales EA. Sin embargo, los grupos que realizaron la docencia presencial también identificaron “Hacer ejercicio” (i.e., EA 13) como una principal EA, mientras que los que cursaron la modalidad online señalaron “Establecer soluciones concretas para resolver la situación que les preocupa” (i.e., EA 9) como la otra principal EA. Algunos de estos resultados van en línea con lo expuesto en estudios previos, donde se observó que realizar ejercicio físico y distraerse mediante actividades de ocio o tareas en casa son EA adecuadas que se emplean para combatir el estrés académico y laboral (Garber, 2017; Happell et al., 2013).

Si analizamos la literatura científica disponible acerca del estrés académico percibido por los alumnos durante el período pandémico, nos encontramos con que existe una escasez de ellos, y en la mayoría de trabajos localizados se centran en los niveles referidos en la etapa de confinamiento domiciliario al inicio de la pandemia (Odríozola-González et al., 2020). En cambio, son pocos los estudios que expresen la realidad vivida por los estudiantes durante el curso académico 2020-2021, en el que han tenido que aprender a convivir con el virus. Asimismo, algunos de los estudios identificados se centran en poblaciones universitarias de otros países (Bourion-Bédès et al., 2021; Fawaz & Samaha, 2021; Shafiq et al., 2021), y aunque estos datos son de gran importancia, es complejo plantear comparaciones entre sus resultados y los hallados en este estudio, puesto que cada país tiene una estructura y una realidad educativa diferente. Además, la evolución, el impacto y las restricciones para combatir el virus han resultado diferentes en cada estado.

Si bien es cierto, como se ha comentado anteriormente, que tanto alumnado como profesorado se han tenido que adaptar rápidamente a la llamada “nueva normalidad” para poder realizar docencia de la mejor manera posible, parece que algunos estudios aportan datos sobre las percepciones de los docentes en esta situación. Penado-Abilleira et al. (2020) refieren que, ante esta situación inesperada, y que requirió una gran y rápida adaptación, los profesores universitarios españoles experimentaron en mayor medida el fenómeno llamado tecnoestrés (i.e. estrés derivado del uso de nuevas tecnologías), identificando además situaciones de ineficacia tecnológica al no verse capaces de afrontar las demandas que la situación planteaba (Penado Abilleira et al., 2021).

En cuanto a las diferencias halladas por la naturaleza de la gestión de los centros educativos, cabe recalcar que en las modalidades presenciales, los resultados están en línea a estudios anteriores a la pandemia, donde se mostró que las universidades públicas generan mayor estrés en los estudiantes que las privadas (Alshagga et al., 2015; Babar et al., 2015; Eva et al., 2015). Según Fernández (2010), este hallazgo podría deberse a que los estudiantes suelen decantarse por la universidad pública por las perspectivas de empleo, las facilidades económicas y mayor reconocimiento (Fernandez, 2010) y puede desencadenar una

mayor competencia entre el alumnado de las universidades públicas y, en consecuencia, aumentar el estrés. Otra posible razón para justificar estos resultados se muestran en trabajos como el de Tapasco & Giraldo (2017), el cual apunta que los profesores de universidades privadas tienen un mayor dominio de las nuevas tecnologías, lo cual podría justificar en cierto sentido una mejor adaptación a un sistema semipresencial (ocasionado por el Covid-19), generando un menor estrés al alumnado (Tapasco & Giraldo, 2017). Dicho esto, como se ha explicado previamente, estos estudios se han realizado en países con un sistema educativo diferente a España, y esta realidad no tiene por qué extrapolarse a estos centros.

Si hablamos de las diferencias entre los niveles de estrés académico entre los grupos pertenecientes a universidades de gestión privada, se puede observar que los estudiantes que únicamente reciben docencia online tienen unos valores de estrés significativamente mayores que sus compañeros con matrícula presencial. Este fenómeno puede estar vinculado al ya mencionado tecnoestrés, el cual también afecta al alumnado. En este punto, cabe mencionar que, aunque los actuales estudiantes universitarios se pueden clasificar terminológicamente como “nativos digitales”, existen trabajos que cuestionan la competencia digital de estos grupos en nuevos entornos digitales, reflejando además diferencias en las variables de competencia digital dentro de subgrupos de estudiantes (Castellanos Sánchez et al., 2017; Rodríguez-Moreno et al., 2021). Por tanto, la falta de competencia digital por parte del alumnado, pese a haber elegido libremente la opción de docencia online puede explicar las diferencias entre los grupos pertenecientes a universidades privadas, ya que, los estudiantes con docencia 100% online requieren no solo de un mayor dominio de las plataformas digitales, sino que su uso es, presumiblemente, mucho mayor.

Como principal limitación de este estudio, se debe destacar el no haber tenido registros en diferentes cortes temporales con la misma muestra para observar la evolución de estos niveles de estrés a lo largo del transcurso del curso académico. Además, como se ha comentado anteriormente en el texto, las realidades educativas de cada país son diferentes, así que también hubiese sido enriquecedor para el estudio haber

contado con muestra de alumnado perteneciente a diferentes universidades de otros países. Además, hubiese sido de gran interés haber podido contar con un grupo de sujetos que estuviesen matriculados en una universidad pública con modalidad de docencia online.

6. CONCLUSIONES

Por todo lo anteriormente expuesto en este capítulo, a modo de conclusión, podemos exponer que el alumnado que estuvo matriculado en una universidad de gestión privada con una matrícula presencial reportó menores niveles de estrés académico en contexto COVID-19 en comparación con sus homólogos de universidades públicas en modalidad presencial y de universidades privadas en modalidad online. Además, se ha podido observar que los alumnos de los tres grupos estudiados muestran los mismos principales ES, SI y EA. Salvo en el caso de las EA, en los que los estudiantes de la modalidad online anteponen la opción de establecer soluciones concretas para resolver la situación que les preocupa a realizar ejercicio como una de las tres principales EA.

Este estudio de investigación ha intentado describir las diferencias en el estrés académico derivado de la situación COVID entre estudiantes pertenecientes a universidades públicas y privadas con docencias Online o presencial. Sin embargo, son muchos más los factores que deben de ser evaluados en un futuro para poder analizar desde diferentes prismas los efectos o secuelas que puede estar dejando en el alumnado universitario el actual modelo implantado para poder continuar con la docencia intentando convivir con el COVID-19 de la mejor manera posible, reduciendo al máximo el número de contagios durante la impartición de docencia. Esta situación pandémica ha conseguido sacar a relucir algunas de las debilidades de nuestros sistemas educativos, y aunque la predisposición de los profesores y alumnos para adaptarse a los nuevos escenarios educativos ha sido encomiable, ha continuado siendo insuficiente en algunos casos. Por otra parte, además de ser insuficientes, también han creado situaciones de estrés académico a los alumnos, los cuáles se han visto en una situación totalmente desconocida para ellos a nivel de gestión académica y que en muchos casos se ha

solapado con alguna situación complicada a nivel personal en sus propios hogares.

Aunque en el trabajo planteado no se ha podido analizar cambios en cuanto a variables relacionadas con la salud mental antes y después de la aparición del coronavirus, los resultados de este, así como de otros trabajos de investigación parecen indicar que los estudiantes universitarios son una población que está sufriendo ciertos problemas en cuanto a su salud mental derivados de la aparición del COVID-19, por tanto, deberían de ser objeto de estudio en futuras investigaciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen la participación en el estudio a todos los sujetos que lo compusieron, así como a todos los profesores universitarios que colaboraron con el proyecto y difundieron el cuestionario a todos sus estudiantes.

8. REFERENCIAS

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2 (1), 45-51. <https://eric.ed.gov/?id=ED606496>
- Agarwal, S., & Kaushik, J. S. (2020). Student's Perception of Online Learning during COVID Pandemic. *Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 554. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03327-7>
- Alshagga, M. A., Nasir, N. Z. M., Behzadnia, A., Jasamai, M., Al-Absi, A., & Al-Dubai, S. A. R. (2015). Perceived stress and sources of stress among pharmacy students in Malaysian public and private universities: A comparative study. *Pharmacy Education*, 15. <https://pharmacyeducation.fip.org/pharmacyeducation/article/view/352>
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Müller, P., Müller, N., Aloui, A., Hammouda, O., Paineiras-Domingos, L. L., Braakman-Jansen, A., Wrede, C., Bastoni, S., Pernambuco, C. S., ... On Behalf of the ECLB-COVID19 Consortium. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients*, 12(6), 1583. <https://doi.org/10.3390/nul2061583>

- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2020). The effects of online and blended experience on outcomes in a blended learning environment. *The Internet and Higher Education*, 44, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100708>
- Babar, M. G., Hasan, S. S., Ooi, Y. J., Ahmed, S. I., Wong, P. S., Ahmad, S. F., MNM-Rosdy, N. M., & Malik, N. A. (2015). Perceived sources of stress among Malaysian dental students. *International Journal of Medical Education*, 6, 56-61. <https://doi.org/10.5116/ijme.5521.3b2d>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barraza-Macías, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 90-93.
- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 Inventario SISTémico COgnoscitivista, para el estudio del Estrés Académico. Segunda versión de 21 Ítems*. ECORFAN.
- Benham, G. (s. f.). Stress and sleep in college students prior to and during the COVID-19 pandemic. *Stress and Health*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1002/smi.3016>
- Bono, G., Reil, K., & Hescocox, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the U.S. during the COVID-19 pandemic: Can grit and gratitude help? *International Journal of Wellbeing*, 10(3). <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/1331>
- Bourion-Bédès, S., Tarquinio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreuilly, R., Sorsana, C., Legrand, K., Rousseau, H., & Baumann, C. (2021). Stress and associated factors among French university students under the COVID-19 lockdown: The results of the PIMS-CoV 19 study. *Journal of Affective Disorders*, 283, 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.041>
- Castellanos Sánchez, A., Sánchez Romero, C., & Calderero Hernández, J. F. (2017). [Http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412017000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412017000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es). *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W.-C., Wang, C.-B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365-388. <https://doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>

- Contreras, R. D. A., Morales, R. A. L., Cruz, M. R. de la, & Révolo, D. I. D. O. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111-130. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>
- Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B. D. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311-312. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa110>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49(1), 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Diez Gutierrez, E. J., & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: The Situation in Spain. *Remie-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 102-134.
- Eva, E. O., Islam, M. Z., Mosaddek, A. S. M., Rahman, M. F., Rozario, R. J., Iftekhar, A. F. M. H., Ahmed, T. S., Jahan, I., Abubakar, A. R., Dali, W. P. E. W., Razzaque, M. S., Habib, R. B., & Haque, M. (2015). Prevalence of stress among medical students: A comparative study between public and private medical schools in Bangladesh. *BMC Research Notes*, 8(1), 327. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1295-5>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Fernandez, J. L. (2010). An exploratory study of factors influencing the decision of students to study at Universiti Sains Malaysia. *Kajian Malaysia*, 28(2), 107-136.
- Garber, M. C. (2017). Exercise as a Stress Coping Mechanism in a Pharmacy Student Population. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(3). <https://doi.org/10.5688/ajpe81350>
- Gonzalez, T., Rubia, M. A. de la, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172-176. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>
- Happell, B., Reid-Searl, K., Dwyer, T., Caperchione, C. M., Gaskin, C. J., & Burke, K. J. (2013). How nurses cope with occupational stress outside their workplaces. *Collegian (Royal College of Nursing, Australia)*, 20(3), 195-199. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2012.08.003>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152191>
- Islam, M. S., Sujana, M. S. H., Tasnim, R., Sikder, M. T., Potenza, M. N., & Os, J. van. (2020). Psychological responses during the COVID-19 outbreak among university students in Bangladesh. *PLOS ONE*, 15(12), e0245083. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245083>
- Jiménez Hernández, A. S., Cáceres-Muñoz, J., & Martín-Sánchez, M. (2021). Social Justice, Participation and School during the COVID-19—The International Project Gira por la Infancia. *Sustainability*, 13(5), 2704. <https://doi.org/10.3390/su13052704>
- Lazarevic, B., & Bentz, D. (2021). Student Perception of Stress in Online and Face-to-Face Learning: The Exploration of Stress Determinants. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 2-15. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1748491>
- Littlewood, H. (2014). *Mi primer modelamiento de ecuaciones estructurales, 2a edición*.
- López, E. P., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., & Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española (Descriptive study on gender differences in academic stress derived from the COVID-19 context in a Spanish unive. *Retos*, 43, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. Face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 255-270. <https://doi.org/10.1111/jan.12509>
- Moawad, R. A. (2020). Online Learning during the COVID- 19 Pandemic and Academic Stress in University Students. *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, XII(1 Sup2), 100-107.

- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M.-L., Ríos-de Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish University Teachers During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., & Valencia Naranjo, N. (2020). Variables protecting mental health in the Spanish population affected by the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01132-1>
- Rodríguez-Moreno, J., Ortiz-Colón, A. M., Cerdón-Pozo, E., & Agreda-Montoro, M. (2021). The Influence of Digital Tools and Social Networks on the Digital Competence of University Students during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2835. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062835>
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample of University Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797-811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
- Sánchez Ruiz, L. M., Moll-López, S., Morano-Fernández, J. A., & Llobregat-Gómez, N. (2021). B-Learning and Technology: Enablers for University Education Resilience. An Experience Case under COVID-19 in Spain. *Sustainability*, 13(6), 3532. <https://doi.org/10.3390/sul3063532>
- Shafiq, S., Nipa, S. N., Sultana, S., Rahman, Md. R.-U., & Rahman, Md. M. (2021). Exploring the triggering factors for mental stress of university students amid COVID-19 in Bangladesh: A perception-based study. *Children and Youth Services Review*, 120, 105789. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105789>

- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Tapasco, O. A., & Giraldo, J. A. (2017). Estudio Comparativo sobre Percepción y uso de las TIC entre Profesores de Universidades Públicas y Privadas. *Formación universitaria*, 10(2), 03-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200002>
- Valiente, C., Contreras, A., Peinado, V., Trucharte, A., Martínez, A. P., & Vázquez, C. (2021). Psychological Adjustment in Spain during the COVID-19 Pandemic: Positive and Negative Mental Health Outcomes in the General Population. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.7>
- Vigo, D., Patten, S., Pajer, K., Krausz, M., Taylor, S., Rush, B., Raviola, G., Saxena, S., Thornicroft, G., & Yatham, L. N. (2020). Mental Health of Communities during the COVID-19 Pandemic. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 681-687. <https://doi.org/10.1177/0706743720926676>
- Vindegaard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

APRENDIENDO EN EL TIEMPO DE LA COVID19: FACTORES MOTIVACIONALES DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO EN PELIGRO DE EXCLUSIÓN EN CONTEXTO MULTICULTURAL (PROYECTO)

CATALINA CHENG-LIN
Universidad de Granada

MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

MANUEL ESCABIAS MACHUCA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La reciente recesión económica y las crisis sociopolíticas provocadas por la Covid19 en todo el mundo han supuesto un duro impacto en las condiciones de vida de la población mundial. En España, se declaró el Estado de Alarma el 14 de marzo de 2020 (Real Decreto 463/2020), suponiendo la suspensión de todas las actividades no esenciales y el confinamiento de millones de ciudadanos.

La emergencia provocada por la pandemia ha derivado en una emergencia educativa sin precedentes en el sistema educativo español. Al igual que la mayoría de los gobiernos de todo el mundo, el Gobierno español impuso el cierre temporal de los centros educativos presenciales en un intento por contener la propagación de la enfermedad, letal y todavía sin cura. Como un intento por salvaguardar el derecho a la educación, las autoridades educativas, en colaboración con las diferentes instituciones, trataron de facilitar la continuidad del aprendizaje a través

de la docencia remota (Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh, Rashaideh y Alharbi 2021).

En la enseñanza superior, las universidades tuvieron que hacer frente a nuevos escenarios educativos que demandaban modelos didácticos más sostenibles y efectivos a corto y largo plazo. Asimismo, la nueva planificación de propuestas docentes, en la cual, sin lugar a duda, iba implícita la educación digital, era esencial tener en cuenta la experiencia del estudiantado universitario sobre el impacto de la crisis para entender las problemáticas generadas en su aprendizaje durante el período de confinamiento, y, provocando, de este modo, la exclusión implícita.

Entre las medidas del Plan de contingencia, las universidades se han preocupado por el acceso del estudiantado a las plataformas de recursos de apoyo a la docencia (Prado) facilitando asistencias tanto materiales (i.e. tarjeta SIM con datos para la conexión *wifi*) como técnicas (i.e. técnicos de apoyo *online*), la continuidad de la gestión administrativa de forma remota (i.e. expedición de certificados), estipular nuevas regulaciones para el Plan de Ordenación Docente con indicaciones específicas para asegurar la continuidad del aprendizaje con el fin de garantizar una evaluación flexible y equitativa, etc. (Radha, Mahalakshmi, Sathish y Saravanakumar 2020). Sin embargo, estas medidas, en su mayoría improvisadas y generalizadas, no resultaron del todo efectivas para atender a todas las necesidades de aprendizaje, ya que éste consta de un proceso en el que intervienen muchos factores, entre otros, la metodología (i.e. el entorno educativo), los factores motivacionales (i.e. familia) las diferencias socioculturales (especialmente, para los estudiantes extranjeros).

Por consiguiente, la educación, y de ahí las políticas educativas, no debe limitarse únicamente a prestar atención a los resultados del rendimiento académico, sino que ha de atender los factores personales de cada estudiante, claves para fomentar y refozar los factores cognitivos y garantizar los resultados del aprendizaje. Además, cabe puntualizar además que al ser las universidades un entorno educativo interdisciplinario y multicultural (Parrish 2010, Sánchez 2011, 2017, 2018), predomina un alto porcentaje de estudiantado con perfiles muy variados (i.e. estudiantes de Erasmus). Esta realidad supuso precisamente uno de los

grandes desafíos para la Gerencia de las universidades en los primeros momentos de la pandemia global. En este sentido, un estudio profundizado en los aspectos personales como son los factores motivacionales en contextos universitarios multiculturales permitirá entender mejor los problemas que afectan al estudiantado tales como las razones que provocan la desafección, la decepción y la pérdida de confianza en el sistema educativo. Los resultados esperados obtenidos de los diferentes trabajos de investigación previstos a realizar en el presente proyecto pretenden favorecer el replanteamiento de las estrategias de enseñanza y la elaboración de materiales didácticos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MOTIVACIÓN Y SU RELEVANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

De forma progresiva, la motivación está siendo cada vez más valorada en el campo de la educación. En base a los estudios realizados, Roth y Siebert (2003) afirman que el *aprendizaje* «está influido por factores que en gran medida actúan de manera inconsciente y guardan una estrecha relación con la motivación y las emociones. [...] Sin componentes emocionales, en el aprendizaje no funciona nada de nada» (p. 16).

Más, la *enseñanza* consiste en un proceso de «‘transmisión’ de conocimientos (normas teóricas) y de habilidades (técnicas)» (Cheng–Lin 2018, p. 21) y los diversos métodos y materiales didácticos aplicados están sometidos a constantes evaluaciones rigurosas y habían sido avalados previamente por organismos educativos competentes para garantizar el buen funcionamiento de dicho proceso. En un contexto de educativo para que la enseñanza surja efecto es necesario la presencia y la coordinación efectiva de cuatro factores: a) docente, b) alumno, c) uno o varios materiales didácticos y estrategias de enseñanza predeterminados, y d) el entorno donde se da la acción de enseñanza y la interacción docente–alumnado (Cheng–Lin 2018, p. 18).

Siguiendo el mismo orden de ideas, en un trabajo posterior, Roth (2003) por su parte, expuso cinco factores claves que influyen el proceso de

enseñanza/aprendizaje: a) la motivación y credibilidad del profesor; b) el perfil del alumnado y sus condiciones emocionales; c) la motivación existente en situación general y la disposición personal de cada alumna a aprender; d) la motivación de una materia concreta de la que se siente atraído los alumnos, sus conocimientos previos y el estado emocional del alumnado en cada momento o situación de aprendizaje; y e) el contexto de enseñanza y aprendizaje específico (p. 23). Los tres primeros pueden agruparse dentro de un mismo grupo por su disposición de carácter general, mientras que los dos últimos están asociados con el contexto específico de enseñanza/aprendizaje (i.e. asignatura) que suscita la motivación en el alumnado. Según algunos estudios realizados dentro del ámbito de la neurofisiología, es importante que el efecto de la enseñanza resulte atractivo a alumnado, porque solo cuando se active la disposición general el aprendizaje podrá desarrollarse de forma satisfactoria «por medio de la atención y de la producción de determinadas sustancias específicas que fomentan el aprendizaje, por ejemplo, la nora-drenalina y la acetilcolina» (Roth 2003, p. 25).

En vista de los argumentos expuestos, consideramos relevante añadir que el contexto donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje ejerce igualmente influencia significativa para la retención del contenido didáctico. Es decir, para que el aprendizaje resulte efectivo, el docente no debe ceñirse en valorar los factores como los conocimientos previos, el interés y/o la necesidad de aprendizaje de cada estudiante para ofrecer estrategias y materiales de enseñanza personalizados, sino que es importante que tenga en cuenta el contexto físico/familiar/personal donde produce el acto de aprender. Con el contexto, nos referimos al contenido de aprendizaje, así como los agente y otros factores que intervienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje: ¿quién lo transmite? (i.e. profesor/tutor/orientador como facilitador de recursos de conocimiento), ¿cuándo y dónde se produce? (i.e. los horarios de clase, el aula), etc. (Roth 2003; Cheng-Lin 2018). Todos juegan un papel clave tanto en la ejecución satisfactoria del acto de enseñar como en la consecución exitosa del aprendizaje.

2.2. MOTIVACIÓN Y SU IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE ESPECÍFICO DE LLEE

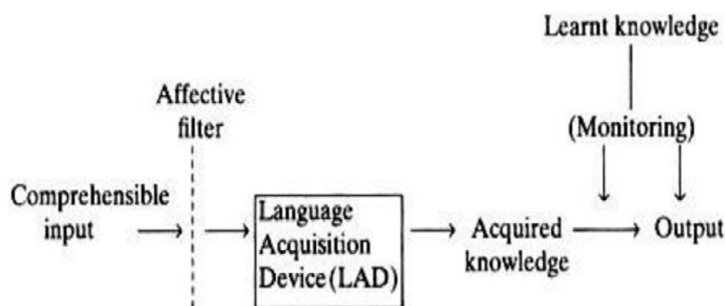
Con arreglo a la definición ofrecida por William y Burden (1999), la motivación «es un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas» (p. 128) y, por su carácter funcional – así como por los mismos objetivos pedagógicos perseguidos –, podemos aplicar la misma definición al campo de la enseñanza de lengua extranjeras (de aquí en adelante, LLEE), ya que, independientemente del idioma tratado en cuestión, el aprendizaje de una lengua extranjera (de aquí en adelante, LE) implica un proceso continuo donde interviene el acto recíproco de uno a varios agentes (docente-alumnado) en un contexto general o específico de aprendizaje, sea formal o informal.

Basándose en sus investigaciones, Krashen (1985) defiende que:

La adquisición de segundas lenguas solo sería posible si el adquiriente lograra el input comprensible, cuya recepción (entrada) depende de la disminución en la resistencia de los filtros afectivos, que tendría que ser lo bastante ‘baja’ para permitir la entrada del input. En consecuencia, si el filtro afectivo es menos resistente y el input comprensible adecuadamente presentado (y comprendido), la adquisición resultará ‘inevitable’. (p. 4)

En este sentido, la motivación es visto como un factor afectivo positivo que favorece la disminución o la eliminación del bloqueo de los filtros afectivos y, como consecuencia, permite el procesamiento efectivo del *input*, es decir, favorece la comprensión satisfactoria de la LE de aprendizaje, clave para alcanzar posteriormente el *output* o la producción comunicativa.

FIGURA 1. El Modelo de Monitor.



Fuente: Krashen 1987

De los resultados de investigación sobre los distintos componentes de la motivación obtenidos en una clase de enseñanza de inglés en Hungría, Dörnyei (1990) demostró que las disposiciones de los estudiantes encuestados durante el proceso de adquisición de la LE tratada en cuestión, el inglés, eran el condicionante para el surgimiento de la motivación. Entre las disposiciones generales destacaban notablemente el interés de aprendizaje del alumnado por el idioma de elección y su cultura, su voluntad de lograr el buen rendimiento y su valoración personal positiva, el reto intelectual que suponía la lengua meta, etc. A todo esto se le sumaba además con las experiencias previas (i.e. conocimiento de lenguas, experiencias en otras áreas de conocimiento, etc.).

Con la realización de otras investigaciones posteriormente realizadas, Dörnyei (1998) llegó a la conclusión de que todo lo que atañe a la motivación está en relación con un proceso de intervalo temporal definido y finito, así como está en asociación constante con un objeto concreto. Este objeto que, tras manifestarse por medio de una disposición a actuar, sea emocional o cognitivamente, se mantendrá a base de esfuerzo continuado hasta alcanzar el objetivo predefinido. En todo caso, cabe resaltar que la voluntad de actuar impulsado por el deseo de lograr un objetivo propuesto puede verse debilitada a lo largo del proceso de actuación debido a la existencia de otros factores, los cuales podrían provocar el cese antes de alcanzar el objetivo propuesto. Según Düwell (2003), en términos generales todo proceso de aprendizaje transcurre de forma no-lineal y abierta y, por ello, permite la descripción del

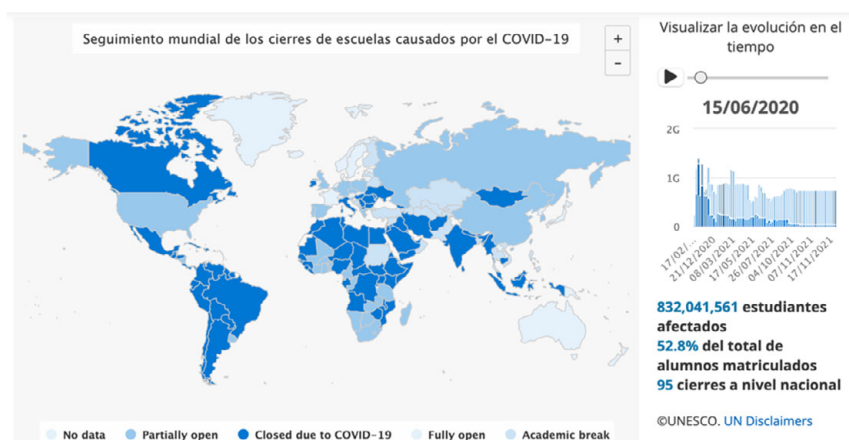
desarrollo de la motivación individual de cada alumno que está en proceso de adquirir una LE.

En resumidas cuentas, la enseñanza y el aprendizaje de LLEE, por su carácter funcional, es un proceso de interacción significativa entre personas y, por consiguiente, obvia la necesidad de tratar la motivación (Cheng-Lin 2019; Cheng-Lin y Sánchez 2022). A la hora de enseñar un idioma, un docente debe prestar atención no solo a cómo o qué materiales y estrategias didácticos facilitar para el procesamiento cognitivo del alumnado, sino atender además sus necesidades personales de aprendizaje, que ayudarán a fomentar y reforzar su motivación.

2.3. EL COVID19 Y SU IMPACTO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO SUPERIOR

La reciente recesión económica y las crisis sociopolíticas ocasionadas por la Covid19 en todo el mundo han supuesto un duro impacto en las condiciones de vida de la población mundial y ha provocado la interrupción sin precedentes del funcionamiento normal de todo el sector educativo en todos los niveles. Según los datos estadísticos de la UNESCO (2020), pese al levantamiento de las medidas de confinamiento en muchos países a principios de junio de 2020, alrededor de casi mil millones de estudiantes en todo el mundo –es decir, el 52,2% de los estudiantes con matriculación vigente en los diferentes niveles educativos–, seguían sin poder retomar su aprendizaje en las aulas al permanecer cerradas las escuelas y las instituciones de educación superior en más de 119 países.

FIGURA 2. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el covid19.



Fuente: UNESCO

A raíz de los cierres impositivos decretados y los esfuerzos por salvaguardar el derecho a la educación, las instituciones educativas se vieron obligadas a buscar medios y estrategias de enseñanza alternativos para solventar los impedimentos derivados del cambio dramático. Para ello, la mayoría recurrieron al nuevo modelo de “Educación de emergencia” (Dhawan 2020; Marinoni, Van’t Land y Jensen 2020) convirtiendo así el aprendizaje en línea que anteriormente sostenía mero carácter auxiliar en un soporte de necesidad primaria. La incorporación a la docencia remota ha supuesto un período de retos constantes de transformación y desafíos adaptativos (Reimers, Schleicher, Saavedra y Tuominen 2020) generados por la carencia de estrategias preventivas a corto y largo plazo, la falta de formación digital tanto por parte de los docentes académicos como del alumnado, así como la necesidad de procurar una infraestructura técnica adecuada y estable para equipar a los primeros a poder implementar una pedagogía de aprendizaje online o híbrido.

En el caso de la enseñanza superior, mucho antes de la aparición del brote Covid19 muchas universidades ya llevaban años invirtiendo en cursos y actividades de aprendizaje sincrónico o asincrónico en línea preparados por académicos o profesionales técnicos y ofertados a través de diversos programas digitales y plataformas virtuales (PRADO, MOOC, VPN, etc.) (Balula y Moreira 2014; Schiffman, Vignare y

Geith 2019). En sus investigaciones, Dhawan (2020) y Marioni (2020) resaltan el decisivo papel que juegan las nuevas tecnologías y que su implantación en los diferentes programas educativos ha contribuido de forma decisiva la innovación en la educación haciendo posible que los cursos online fueran asequibles y accesibles después de que la matriculación online comenzó a estar muy presente en muchas universidades y todos los niveles académicos y formas de educación a consecuencia del brote del Covid19.

Con el propósito de garantizar una educación de calidad, imprescindible para mejorar la vida de las personas y fomentar el desarrollo sostenible y asegurar el acceso equitativo de todos a una educación justa (Crisol, Molonia y Caurcel 2020). En consonancia con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible promovidos por Naciones Unidas en 2015 (Comisión Europea 2020), los gobiernos de todo el mundo han asegurado el abastecimiento económico y el apoyo técnico para que las instituciones educativas pudieran disponer de los recursos necesarios durante todo el período de contingencia sanitaria y, por consiguiente, continuar con su misión de educar y beneficiar a la sociedad en su sentido más amplio. Por ejemplo, numerosos organismos internacionales y universidades ponen a disposición de la ciudadanía recursos de aprendizaje *online* para apoyar la actividad docente—la mayoría gratuita—, directrices para favorecer un aprendizaje efectivo y recomendaciones de expertos (Rice 2020; United Nations 2020).

La nueva realidad post-Covid19 ha forjado en el campo de la educación un nuevo concepto denominado *aprendizaje sostenible* para referirse al aprendizaje que se adquiere y se retiene posterior a un proceso de formación teórica y de experiencias prácticas, así como que puede ser transferido posteriormente de forma continuada y en otras condiciones y circunstancias y, siempre apoyándose en estrategias de aprendizaje que involucra conocimientos y habilidades y fomentando una actitud proactiva (Hays y Reinders 2020). En este sentido, el concepto de aprendizaje sostenible, sinónimos de aprendizaje permanente, favorece la interconexión entre las diferentes nociones propias de la pedagogía como son procurar una educación que garantizar el bienestar del alumnado (Goleman, Boyatzis y McKee 2002; Salonen 2019), el compromiso

activo de los alumnos por esforzarse y mejorarse de forma gradual y constante (Hays y Reinders 2020), una enseñanza orientada a potenciar el carácter adaptivo de los estudiantes y el diálogo interpersonal e intercultural (Scott 2002), la aplicación eficiente en la educación de las tecnologías para la información y la comunicación (Rieckmann, Mindt, Gardiner, Leicht y Heiss 2017).

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en las universidades también experimentó las dificultades derivadas de la educación *online* y el profesorado tuvo que reajustar los métodos y las estrategias de enseñanza y adaptarlos al nuevo entorno educativo. Al comienzo de confinamiento mundial, los profesores de idiomas disponían de poco tiempo para adaptar los materiales didácticos, rediseñar los métodos para hacer que las lecciones fueran más atractivas y fomentar un contexto de un aprendizaje positivo y eficiente (Egbert 2020; Gacs, Goertler y Spasova 2020).

Al ser el aprendizaje de LE unos de las labores fundamentales dentro de las políticas de educación y formación de la Unión Europea y, sobre todo, a partir de la publicación del “Libro Blanco sobre la educación y la formación” (1995), documentos que contenían directrices y recomendaciones fueron emitidos por diversas instituciones de la Unión Europea ha contribuido a la promoción del desarrollo de la competencia multilingüe como uno de los fundamentos claves del aprendizaje permanente, así como como la promoción de las ventajas que éstos ofrecen el ámbito académico y en los mercados laborales internacionales posteriormente, al desarrollo personal y la comprensión intercultural e inclusión social (Commission of the European Communities 1995; European Union 2019). El ámbito de la LE de los últimos años se ha dedicado a fomentar los estándares enseñanza y aprendizaje de calidad y de sostenibilidad a través de la promoción de métodos y estrategias de enseñanza innovadores y la aplicación de herramientas digitales y tecnológicas para suplir los retos presentes en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado (European Union 2019).

En vista de los argumentos anteriores, en el nuevo contexto educativo global amoldado a la nueva realidad de la pandemia Covid19, consideramos necesario realizar un análisis sobre las percepciones, las

emociones y los comportamientos de los estudiantes universitarios durante la realización de las clases de LE en modalidad online y, de este modo, conocer y aportar información relevante sobre el aprendizaje de idiomas sostenible con el uso de la tecnología. Los resultados esperados de los análisis favorecerán el replanteamiento de las estrategias de enseñanza y la elaboración de materiales didácticos.

3. METODOLOGÍA

La finalidad del presente proyecto de investigación es tratar de conocer cómo el nuevo aprendizaje *online* derivado de las medidas educativas tomadas a partir del comienzo de la Covid19 ha afectado a los factores motivacionales del estudiantado universitario y, de este modo, ver en qué medida los docentes pueden contribuir a que el proceso de enseñanza/aprendizaje llegue a ser más eficiente y efectivo teniendo en cuenta los aspectos analizados en el presente proyecto de investigación.

A este respecto, en un primer lugar, en el marco teórico proponemos analizar algunas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas por expertos en materia de afectividad, que nos servirá para introducir la sección que prosigue y donde haremos una exposición más extensa de otras investigaciones sobre los factores afectivos. Basándonos en el análisis de estas investigaciones, trataremos de profundizar en la definición de los factores personales, destacando en especial los diferentes factores que condicionan la motivación en la adquisición de LLEE. Una vez definidos los conceptos clave, haremos un análisis y exposición sobre su influencia tanto en el proceso del aprendizaje como en el rendimiento que se deriva del mismo.

A continuación, en el apartado dedicado al marco práctico está previsto realizar trabajos de campo basados en los análisis de las investigaciones estudiadas, y que serán aplicados en formas de encuestas, entrevistas y elaboración de datos estadísticos trabajados con estudiantes de idiomas procedentes de contextos universitarios multiculturales. Para los trabajos de investigación previstos en el proyecto está prevista la realización de las labores de campo en diferentes instituciones nacionales e internacionales. Entre estas tenemos previsto contar con participantes

procedentes de la Universidad de Granada, la Universidad Veracruzana de México, la Universidad de Tohoku, Japón. Asimismo, también se contempla contar con la participación de estudiantes extranjeros que cursan español en el Centro de Lenguas Modernas, institución afiliada a la Universidad de Granada.

4.MARCO PRÁCTICO

4.1. DISEÑO E INSTRUMENTO

Para la elaboración del apartado práctico, en el presente proyecto de investigación está prevista la aplicación de las técnicas propias de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. Para ello, disponemos de dos esquemas de diseño de los cuestionarios para sondear a los estudiantes participantes.

Por un lado, en el cuestionario de metodología cuantitativa, se ha hecho una adaptación del cuestionario MAALE (Motivación y Actitud en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera) aplicada por Minera (2010) en sus investigaciones realizadas para medir la motivación y actitudes del estudiantado hacia LLEE en general. Más, en la formulación de las preguntas (ítems) asociadas a la motivación se aplicó también la taxonomía propuesta por Dulay, Burt y Krashen (1982). Por otro lado, en el cuestionario de investigación cualitativa se formularon preguntas de desarrollo con el objetivo de obtener de los encuestados narraciones retrospectivas sobre su aprendizaje de las LLEE que cursan, las razones que les motivaron/motivan para su aprendizaje, así como sus opiniones sobre los aspectos socioculturales y lingüísticos en relación con la lengua meta.

Cabe señalar además que en los dos modelos de encuestas se ha aplicado igualmente un apartado donde consta de preguntas de opción múltiple con objetivo de recabar información sobre el perfil de cada estudiante participante: curso, sexo, conocimiento del idioma, antecedentes educativos, frecuencia de asistencia a clase, estancia en el extranjero, tiempo de dedicación al aprendizaje de la LE de aprendizaje, etc.

4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Ante la actual situación sanitaria agravada por la Covid19 y con el objetivo de garantizar la correcta recepción de las encuestas por parte de los estudiantes participantes, así como la veracidad de sus respuestas, se ha decidido adaptar la encuesta al formato *online* empleando el *Google Forms* y distribuirla por los correos institucionales y/o de forma presencial solicitando a los estudiantes participantes responder en el dispositivo electrónico *ipad* que disponemos para nuestra investigación. La realización de la encuesta está prevista con una duración aproximadamente de 15 minutos.

En cuanto al procesamiento y análisis de los resultados recogidos, por un lado, los datos cuantitativos son procesados con programas estadísticos *RStudio* y *SPSS* y, por otro lado, los datos cualitativos recogidos en forma de comentarios de los estudiantes son procesados e interpretados con el programa de análisis *QDA Miner Lite* y/o *MaxQda*. A los resultados analizados se añaden las narraciones retrospectivas que consideramos relevantes. Esto último sirven como información complementaria para enriquecer y profundizar los hallazgos y, de este modo, comprender mejor los alicientes del estudiantado de LLEE.

5. APORTACIONES CIENTÍFICAS ESPERADAS

De la experiencia de vivir en una situación nueva, imprevista y desconcertante como la actual que vivimos se ve afectada tanto la salud física como mental. El confinamiento provocado por la pandemia puede desencadenar un importante estrés emocional, el cual condiciona el desarrollo óptimo de los factores motivacionales, claves para el procesamiento cognitivo satisfactorio del aprendizaje. De este modo, los resultados esperados de los trabajos previstos a realizar en el presente proyecto de investigación son:

- a. Conocer a fondo las consecuencias del Covid19 en la vida estudiantil. Se harán análisis teóricos y trabajos empíricos sobre el estado motivacional del estudiantado universitario durante y posterior al período del confinamiento.

- b. Basar en los principios de las Ciencias Sociales a promulgar la Educación prestando especial atención a los factores motivacionales, pues, con las investigaciones realizadas trataremos de, por un lado, averiguar y conocer los problemas y las dificultades que afectan de forma negativa el progreso cognitivo de los alumnos, si están relacionadas con las factores motivacionales y hasta qué grado éstas pueden llegar a provocar el retroceso de aprendizaje o abandono, y cuáles son los factores externos que causan su aparición.
- c. Ofrecer, a partir de las propuestas teóricas y los trabajos de campo realizados, metodologías didácticas con motivo de innovación docente basadas en nuevos enfoques de carácter interdisciplinar e integrador para optimizar las variables afectivas negativas y fomentar las positivas, cuyo resultado será verá reflejado en la conducta de los estudiantes, su convivencia con los compañeros y tratos con los profesores.

Por último, los resultados de la investigación basados en el enfoque en la persona (Information Resources Management Association 2019) servirán como recursos orientativos de consulta para el diseño de los proyectos educativos más inclusivos, las propuestas de innovación docente con el fin de prevenir y trabajar los factores motivacionales tanto en las aulas presenciales como virtuales, y de este modo, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto ayudará al mismo tiempo la validación de las labores de investigación llevadas a cabo. El análisis de los datos obtenidos permitirá identificar medidas de prevención e intervención educativa frente a los efectos negativos en los factores afectivos y en el rendimiento académico, generados por la crisis de la Covid19 y el estado de alarma asociado a la misma.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las temáticas de los trabajos de investigación realizados forman parte del Proyecto Predoctoral del Plan Propio de Investigación (Ref. PPJIB2020.05) Proyectos de Investigación Precompetitiva para Jóvenes Investigadores, con título: “Aprendiendo en el Tiempo de la

Covid19: factores motivacionales del estudiantado universitario en peligro de exclusión en contexto multicultural”, concedido por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

7. REFERENCIAS

- Balula, A. y Moreira, A. (2014). *Evaluation of Online Higher Education*. Springer International Publishing: Berlin, Germany.
- Cheng-Lin, C. (2018). La afectividad y sus implicaciones en la enseñanza del chino y árabe: El Enfoque Natural, clave para el logro de un aprendizaje afectivo y efectivo. *Revista Internacional de Aprendizaje* 5 (2): 13–23. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v05i02/13-23>
- Cheng-Lin, C. (2019). Applying Emo-Intellectual Basis to Foreign Language Teaching: A Case Study on Arabic Learning in a University Setting. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies* 17 (1): 43–57. <https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v17i01/43-57>
- Cheng-Lin, C. y Sánchez F., S. (2022). Educación para la paz basada en afección y su implicación en la optimización de una enseñanza sostenible de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias* 10 (1): 105-116. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/105-116>
- Comisión Europea (2020). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los ODS. Recuperado de: <https://sdgs.un.org/es/goals/goal4>
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Commission of the European Communities: Brussels, Belgium.
- Crisol M., E.; Molonia, T.; Caurcel C., M. J. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability* 12, 5375.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *J. Educ. Technol. Syst.* 49, 5–22.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40: 45–78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117–35.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.

- Düwell, H. (2003). *Fremdsprachenlerner*. Karl-Richard Bausch, Christ Herbert and Hans-Jürgen Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- Egbert, J. (2020). The new normal?: A pandemic of task engagement in language learning. *Foreign Lang. Ann.* 53, 314–319.
- European Union (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages. European Communities: Brussels, Belgium.
- Gacs, A.; Goertler, S.; Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Lang. Ann.* 53, 380-392.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza Janés.
- Hays, J. y Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *Int. Rev. Educ.* 66, 29–52.
- Information Resources Management Association (Ed.) (2019). *Accessibility and Diversity in Education: Breakthroughs in Research and Practice*. Critical Explorations. USA: IGI Global.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen. S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.
- Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H. y Alharbi, H. (2021). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09274-2>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World*. IAU: Paris, France.
- Minera R., L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19.
- Parrish, Patrick y Linder-VanBerschoot, Jennifer A. (2010). Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11(2), 1-19.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathish, V. y Saravanakumar, A. R. (2020). E-learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A Global Perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088–1099.

- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, de 14 de marzo de 2020, pp. 25390-25400. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J. y Tuominen, S. (2020). Supporting the Continuation of Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated Resources for Online Learning. OECD: Paris, France.
- Rice, M. F. (2020). Deschaine, M.E. Orienting toward Teacher Education for Online Environments for All Students. Educ. Forum 84, 114–125.
- Rieckmann, M., Mindt, L., Gardiner, S., Leicht, A. y Heiss, J. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO. Recuperado de: <https://developmenteducation.ie/resource/education-sustainable-development-goals-learning-objectives/>
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Report Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung 26 (3), 20–8.
- Roth, G. y Siebert, H. (2003). Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. Report Literaturu. Forschungsreport Weiterbildung 26 (3), 14–19.
- Salonen, A. (2019). Is Sustainability about Education for Life Satisfaction? Sustainability 11, 612.
- Sánchez, S. (2011). Towards an Intercultural Understanding from the Culture of Peace. An Educational Perspective. Dedicar. Revista de Educação e Humanidades 1, 117–136.
- Sánchez, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Investigación para la Cultura de Paz. Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado 5 (8), 55–68. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Sánchez F. S. y Vargas, M. (2017). La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio Comparado de Libros de Texto de Educación para la Ciudadanía. Bordón. Revista De Pedagogía 69 (2), 115–130. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Scott, W. (2002). Education and Sustainable Development: Challenges, responsibilities and frames of mind. Trumpeter J. Ecosophy 18, 1–12.
- Schiffman, S., Vignare, K. y Geith, C. (2019). Why do Higher-Education Institutions Pursue Online Education? Online Learn, 11
- UNESCO (2020). Covid-19 Impact on Education. UNESCO: Paris, France.
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond. UN: New York, NY, USA, 2020.

ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA EN LA INGENIERÍA DE LOS MATERIALES

PETR URBAN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el diciembre del año 2019 apareció en Wuhan (la capital de la provincia de Hubei de la República Popular China) un virus hasta entonces desconocido que se posteriormente nombró COVID 19. Nadie podría imaginar en este momento que consecuencias de salud, económicas, de educación, etc. tendrá esta enfermedad para todo el mundo, incluida España. Concretamente, el día 11 de marzo la Organización mundial de Salud declaró la situación de COVID 19 como una pandemia y el día 14 de marzo de 2020 se declaró estado de alarma para toda España y en su consecuencia el confinamiento domiciliario que, entre otras cosas, no permitía la educación presencial. A partir de esta fecha empezó la educación online donde todos los profesores tenían que mantener los contenidos de las asignaturas, pero convertir los contenidos que se impartían normalmente de forma presencial a formato online. Hoy en día, el 9 de enero de 2022, casi 2 años de la pandemia se imparten las clases completamente de forma presencial, sin embargo, siguen apareciendo nuevas variantes del COVID 19 como la ómicron que pueden agravar la situación pandémica y convertir las clases presenciales otra vez en clases semipresenciales u online. En cualquier caso, puede haber, o no, un antes y un después en la educación presencial. En general hay dos posibilidades como impartir las clases presenciales después del COVID 19. Hay profesores que después de la pandemia volverán impartir las clases con la misma forma como lo harían antes de la pandemia. Sin embargo, hay otros profesores que creen que las clases online que se

impartían durante la pandemia pueden enriquecer las clases presenciales después de la pandemia.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se va a presentar como hemos evaluado las características positivas de las clases presenciales antes de la pandemia y las características positivas de las clases semipresenciales y online durante la pandemia. Se han intentado aprovechar todas las características positivas de las épocas antes del COVID 19 y durante el COVID 19 para mejorar las clases presenciales después del COVID 19. En general se discutirán 2 tipos de cambios esenciales en las clases presenciales post COVID 19. En ambos casos, evidentemente, hablaremos de recursos didácticos o técnicas de enseñanza online, virtuales o a nivel de informática. Sin embargo, algunos recursos se han incorporado directamente en las clases presenciales y se utilizan en las aulas y otros recursos estamos recomendando a los estudiantes e indicando que estos recursos existen y que están a su disposición para mejorar la enseñanza y facilitarles los estudios y la preparación para los exámenes.

3. METODOLOGÍA

Independientemente, de la época prepandémica, pandémica o “casi” post pandémica (recuerden que, a fecha de hoy, el 9 de enero de 2022, el mundo sigue en estado pandémico, pero las clases son totalmente presenciales) los diferentes recursos docentes de las clases han sido los siguientes:

Teoría. Explicación de todo el contenido de la asignatura.

Problemas. Resolución de algunos problemas basándose en la teoría, pero aplicado a la industria.

Prácticas. Ejecución de ensayos y aprendizaje del manejo de equipos utilizados en la industria. Se pretende confirmar lo aprendido en la teoría y lo calculado en los problemas.

Calculadora online de problemas (Urban (1), 2021). Uso de una página web para conseguir resultados en un instante para determinados problemas de ejemplo. Con este método, introduciendo datos de entrada diferentes cambiarán también los resultados y se pueden relacionar con mayor facilidad los datos de entrada con los resultados.

Microscopio óptico virtual (Ternero Fernández, 2022). Es una página web que simula un microscopio óptico real. En la página web se puede elegir tipo de material a observar y se pueden hacer los ajustes del microscopio típicos, como, enfocar y desenfocar, aumentar o disminuir el zoom, aumentar o disminuir la iluminación de la muestra y desplazarse por la muestra en la dirección x o en la dirección y.

Imágenes superampliables (Urban (2), 2021). Son imágenes como cualquier otras, pero tienen una extremadamente alta resolución lo que permite ampliar considerablemente la imagen en cualquier lugar sin perder calidad de la imagen.

Tik Tok (Urban (3), 2021). Vídeos cortos subidos en la red social Tik Tok.

Laboratorio en la VR (Urban (4), 2021). Es una página web donde cualquier persona puede ver nuestro laboratorio en la realidad virtual utilizando un móvil, portátil o gafas de la realidad virtual. Además, en la realidad virtual están colocados Hot spots que permiten acceso a diferentes tipos de información sobre los equipos en nuestro laboratorio.

Vídeos didácticos (Urban (1), 2022). Vídeos más largos subidos al servidor de la Universidad de Sevilla y al YouTube.

Página web (Montes, 2022) con información relevante y la más novedosa relacionada con la asignatura.

Quiz Maker. Es un programa informático que permite a los estudiantes ensayar a responder a las preguntas tipo test del examen.

Voice Aloud Reader. Es un programa informático que permite leer con voz virtual textos de las páginas web o documentos o libros en doc, docx, pdf, etc.

Simuladores (Montes, 2021). Páginas web que contienen programas que simulan procesos tecnológicos o industrial reales. En la simulación se pueden elegir diferentes valores de entrada.

Modelos 3D (Cintas, 2022). Permiten ver objetos relacionados con la asignatura de cualquier ángulo.

Wooclap. Es una página web que permite hacer encuestas tipo test en el aula con resultados en tiempo real. Así el profesor sabe, en el mismo instante, que preguntas o cuestiones los estudiantes responden con mayor dificultad.

Material feminista (Urban (2), 2022). Es una página web explicando los logros de las mujeres en el ámbito de la ingeniería y las dificultades con las cuales tenían que luchar para demostrar a la sociedad que las mujeres pueden aportar a la ingeniería y a la ciencia los mismos valores que los hombres.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

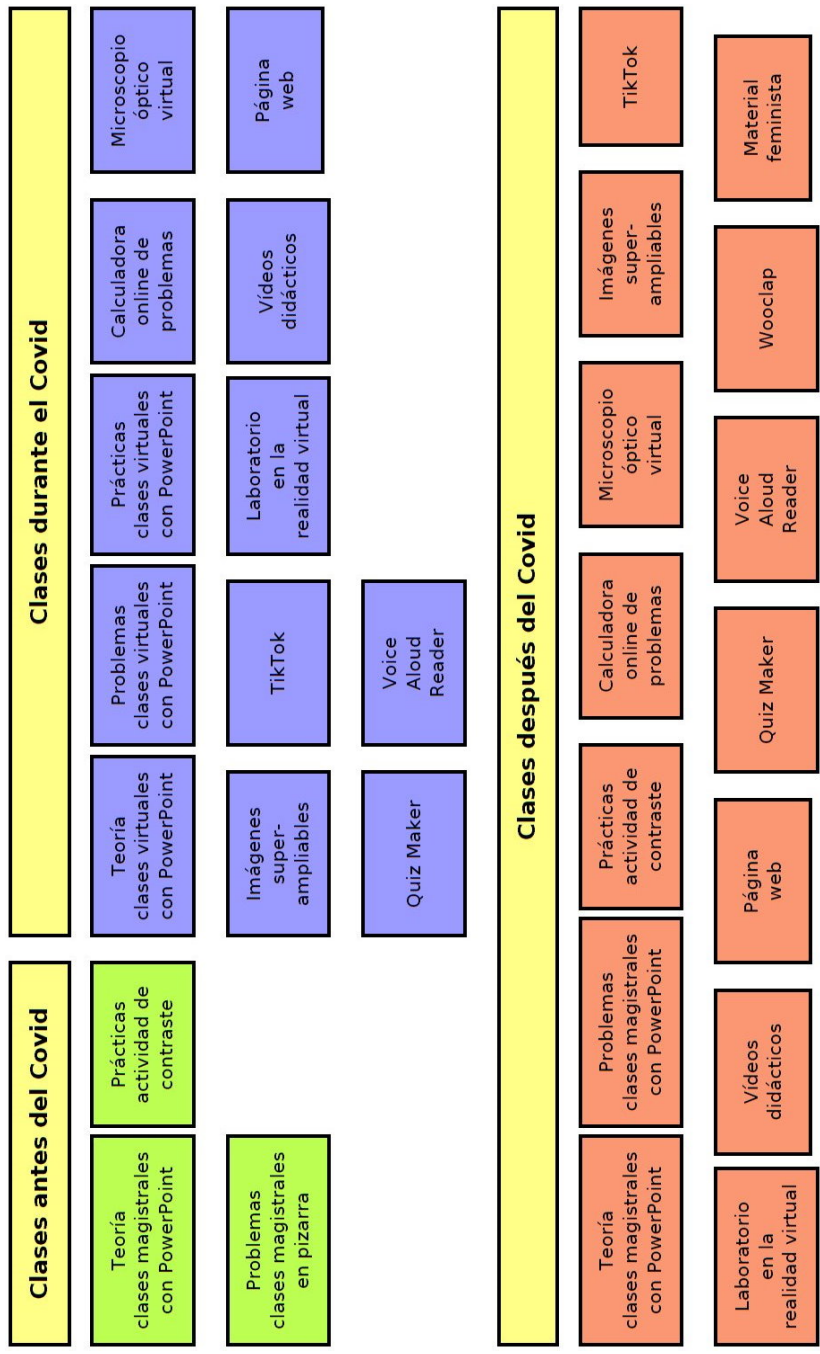
La parte de los resultados se va a centrar en las clases presenciales después de la pandemia y se van a comparar con la época de las clases presenciales antes de la pandemia y las clases online durante la pandemia. En la siguiente parte se van a evaluar dos encuestas donde los estudiantes han respondido a dos grupos de preguntas fundamentales:

Cómo los estudiantes han percibido los cambios en la docencia online y la docencia presencial.

Qué opinan sobre los recursos docentes innovadores incorporados en la docencia durante el confinamiento y si se tuvieran que mantener también después de la pandemia.

Como se ha mencionado en el apartado de los objetivos se han comparado tres tipos de docencias: docencia presencial antes de la pandemia, docencia online durante la pandemia y docencia presencial después de la pandemia, como se puede observar en la Figura 1. Además, se ha evaluado como ha cambiado o mejorado la docencia presencial después de la docencia online forzada por el confinamiento.

FIGURA 1. Contenido de las clases antes, durante y después del Covid-19.



Fuente: elaboración propia

Como pilar principal de la asignatura se mantiene en todos los casos tanto el contenido como la evaluación de la asignatura. Lo que ha ido cambiando con las diferentes formas de docencia ha sido la metodología. El esquema de la metodología antes de la pandemia ha sido muy simple. Todo el contenido y temario consistía en la teoría y resolución de los problemas en el aula utilizando el sistema de clases magistrales. La única actividad de contraste han sido las prácticas donde los alumnos tenían que aplicar sus conocimientos adquiridos en las clases magistrales y resolver una serie de pasos para ejecutar, proceder y evaluar correctamente diferentes tipos de ensayos. En este caso, el profesor tiene función de ayuda o guía para que los estudiantes no se desvíen del camino hacia el objetivo de las prácticas.

El esquema de la metodología presencial no ha sido posible aplicar en las clases online durante el confinamiento. Se ha mantenido la teoría, la resolución de los problemas y las prácticas, pero todas estas clases han sido magistrales y se han impartido completamente de forma online. En el caso de la resolución de problemas se tenían que convertir todos los problemas en formato digital para poder explicar los problemas con PowerPoint, sin poder usar pizarra. En el caso de las prácticas, y para mejorar la calidad de la docencia en general, se ha buscado y elaborado material docente innovador, principalmente del tipo TIC y STEM, que podría utilizarse de forma online y para que los estudiantes puedan adquirir las competencias parcialmente de forma autónoma. Las herramientas online utilizadas durante la pandemia han sido la calculadora online de problemas, el microscopio óptico virtual, las imágenes superampliadas, el uso de la red social TikTok, el laboratorio en la realidad virtual, diferentes tipos de vídeos didácticos, página web con las novedades en el ámbito de procesos de fabricación, simuladores, modelos 3D y herramientas informáticas como Quiz Maker y Voice Aloud Reader.

Después de la pandemia, a partir de octubre 2021, se han retomado las clases presenciales y esto ha sido una oportunidad para cambiar el formato de las clases presenciales que se estaban impartiendo antes de la pandemia. En nuestro caso se ha mezclado lo mejor de la docencia presencial antes de la pandemia y de las clases online durante la pandemia.

De la docencia presencial antes de la pandemia se han mantenido las clases magistrales de teoría utilizando PowerPoint y las prácticas con carácter de actividad de contraste. En el caso de resolución de los problemas se ha aumentado la eficacia cambiando el formato de escritura en la pizarra por la visualización de los problemas resueltos con el proyector. Los alumnos tienen estos problemas resueltos disponibles en el pdf que pueden imprimir y en clase tomar apuntes. De esta manera se agiliza el tiempo necesario para explicar los problemas y el tiempo ahorrado se puede utilizar en otras actividades docentes. También se han mantenido por completo todas las actividades y recursos docentes online utilizados por primera vez en la docencia durante la pandemia. Además, se han añadido dos elementos más. El uso de la aplicación Wooclap y se ha creado una página web con material feminista.

Se han elaborado dos encuestas donde 43 estudiantes en total han respondido a 7 y 12 preguntas, respectivamente. Las preguntas de la primera encuesta (Gráfico 1) están orientadas a la diferencia entre la docencia online y presencial y sobre los recursos docentes innovadores en general. Las preguntas de la segunda encuesta (Gráfico 2) están orientadas a la opinión de los estudiantes sobre la idoneidad de cada una de las 12 actividades docentes innovadoras.

En la primera encuesta los estudiantes han respondido a las siguientes 7 preguntas:

Pregunta 1) ¿Te gustaría poder elegir entre la teoría impartida online o presencial? Todos los estudiantes han respondido afirmativamente. Hoy en día, los estudiantes prefieren tener varias opciones para poder elegir según su criterio. Están en una edad entre 18 y 22 años. Edad con el deseo de emanciparse a nivel personal y esto se refleja, probablemente, también en el ámbito académico. Este comportamiento de los estudiantes deseando tomar algún tipo de decisiones sobre su futuro y sobre cómo alcanzarlo es un hecho muy positivo, ya que, los estudiantes hace varias décadas eran más dependientes de los profesores y aceptaban de forma automática los recursos docentes propuestos por los docentes. Por otro lado, hace varias décadas no había tantos recursos didácticos diferentes. Lo único que se podría utilizar para estudiar eran libros de texto y los apuntes tomados en el aula. A día de hoy, como se

ha visto anteriormente y como se va a explicar también más adelante, existe un número casi infinito de diferentes recursos y materiales docentes que se podrían utilizar tanto para enseñar, como para aprender. Los estudiantes de hoy tienen estas posibilidades en cuenta y quieren participar en las decisiones sobre cómo quieren aprender.

Pregunta 2) ¿Te gustan más las clases de teoría online que las clases de teoría presencial? Como los estudiantes de hoy pertenecen principalmente a la generación Z, están más acostumbrados a las nuevas tecnologías y la mayoría las utiliza a diario generalmente para el entretenimiento, pero también para sus actividades cotidianas. Han nacido con la tecnología, desde pequeños han convivido con diferentes tipos de equipos electrónicos y manejan a diario diferentes tipos de programas informáticos y sistemas operativos. Estas habilidades, principalmente, a nivel de usuarios probablemente querrán aplicar y aprovechar en sus estudios aprendiendo por vía electrónica, online, virtual, etc. como afirma la mayoría de los estudiantes, unos 86.0%. Es probable, que en la decisión de los estudiantes podrían influir también otros aspectos importantes. Por ejemplo, hay muy pocos estudiantes que dispongan de un coche o una moto. Y, generalmente, los servicios de los transportes públicos tienen muchas inconvenientes respecto a utilizar un coche o una moto. Incluso, hablando con los estudiantes, algunos tardan alrededor de una hora para ir a la facultad y otra hora para volver a su casa. También hay que tener en cuenta, que esta encuesta se ha hecho en plena pandemia por COVID 19 y algunas personas tiene miedo o respeto de este virus y no prefieren utilizar transporte público por la gran acumulación de personas en el interior de los autobuses, tranvías o metro. Siguiendo razón porque los estudiantes preferirían clase online es que como los estudiantes manejan muy bien los programas informáticos para comunicarse entre sí, es para ellos algo normal y natural intentar utilizar estas tecnologías también para asistir online a las clases virtuales. Dicho de otra manera, los estudiantes en general están sorprendidos o desilusionados que, en la cima de la enseñanza, en las universidades, la mayoría de los profesores sigue recomendando como material docente solo libros de texto impresos que además hay que comprar en vez de poder descargarlos de forma gratuita en formato pdf del internet. Y,

como mucho, el material docente más novedoso a nivel tecnológico recomendado por los profesores son las presentaciones en PowerPoint cuya calidad en muchos casos es bastante baja. Por último, podría haber otra razón por la que la mayoría de los estudiantes prefiere las clases online. Muchos de los estudiantes universitarios tienden a defender el calentamiento global y no están de acuerdo con los planes poco ambiciosos de los diferentes gobiernos alrededor del mundo. En mi clase hay muchos estudiantes que utilizan para su movimiento entre su casa y la facultad los patinetes eléctricos. Es una vía como proteger en medio ambiente con el cual muchos estudiantes están concienciados. Sin embargo, las clases online evitarían cualquier tipo de desplazamiento y la huella de carbono sería todavía más pequeña. La única huella de carbono sería la electricidad para alimentar a un portátil para poder seguir una clase de forma online. Evidentemente, hay que tener en cuenta también a los profesores. Nosotros, los profesores sabemos que algún temario sería posible impartir de forma online, sin embargo, hay temas y problemas donde hay que utilizar conjuntamente el proyector con la pizarra y a veces incluso también nuestro propio cuerpo para explicar alguna parte del temario. Y en estos casos es imposible utilizar clases virtuales, ya que, se perdería mucha calidad de la explicación.

Pregunta 3) ¿Para la solución de los problemas en clase es mejor utilizar pizarra en vez de PowerPoint? La mayoría de los estudiantes, unos 95.3%, prefiere que los profesores utilicen el PowerPoint en vez la pizarra para explicar o resolver, por ejemplo, algunos problemas. La razón está parcialmente explicada en las preguntas 1 y 2. Sin embargo, hay otra razón por la que los estudiantes quieren cambiar el estilo de como aprender a solucionar los problemas. Antes de la pandemia los problemas se estaban resolviendo en su totalidad en la pizarra. En muchos casos los estudiantes se estaban aburriendo porque el profesor, evidentemente, tarda mucho más tiempo de escribir algo en la pizarra que los estudiantes escribiendo el mismo texto en sus cuadernos. Con la pandemia, la mayoría de los profesores han sido obligados a pasar la solución de los problemas a formato digital, por ejemplo, en un archivo de PowerPoint. De esta manera, los estudiantes tenían disponible antes de las clases los problemas con el enunciado y con la solución y podrían

elegir entre asistir o no a las clases online. Si un estudiante sabía cómo es el procedimiento para solucionar los problemas, pues no tenía ninguna necesidad de asistir a las clases. Por lo cual, a las clases online asistían realmente solo los estudiantes que tenían algún tipo de duda sobre cómo están resueltos los problemas en las diapositivas. De este modo se ha aumentado mucho la eficiencia del aprendizaje, los estudiantes preguntaban mucho a lo largo de las clases y podrían aclararse en las clases virtuales todas las dudas de todos los pocos estudiantes que lo necesitaban. Los estudiantes que eran capaces de resolver los problemas por si mismos no han asistido a las clases y el tiempo ahorrado podrían dedicar al estudio u otras actividades. Resumiendo, la pandemia en este caso en concreto ha mejorado considerablemente las clases debido a que incluso en las clases presenciales se siguen resolviendo los problemas mediante presentaciones en PowerPoint para aprovechar todas las ventajas mencionadas anteriormente.

Pregunta 4) ¿Te gustan las prácticas online más que las prácticas presenciales? Como a la mayoría de los estudiantes les gusta aprender la teoría por vía online, como se puede comprobar en la pregunta 2, no se puede decir lo mismo sobre las clases prácticas que se están desarrollando en el laboratorio. La mayoría, unos 67.4%, de los estudiantes prefiere asistir a las prácticas de forma presencial. Se sabe, que los estudios universitarios son a veces demasiado teóricos y que los estudiantes piden y necesitan trabajar a veces con las manos y no solo con el cerebro. Durante la pandemia las prácticas como toda la docencia han tenido formado online y en muchos casos ha sido prácticamente imposible mantener la calidad de las prácticas online con las prácticas presenciales antes de la pandemia. Muchos de los estudiantes se han dado cuenta que las prácticas online es realmente otro tipo de teoría online y que en muchos casos no tiene nada que ver la misma práctica de forma impartida online que impartida de forma presencial. Ya antes de la pandemia se quejaron muchos estudiantes de que durante la carrera aprenden muy poco de lo que pasa en la vida profesional real en una fábrica, una empresa o un laboratorio. Es muy bonito si un estudiante lo sabe todo sobre que es, como se fabrica y en que aplicaciones se utiliza, por ejemplo, una fibra de carbono. Pero todo esto sirve poco si el mismo

estudiante en su vida no ha tocado un trozo de material fabricado con fibra de carbono. Resumiendo, en nuestro caso hemos recuperado completamente las prácticas como se han hecho antes de la pandemia. Además, como se ha buscado y creado material docente virtual para poder aumentar la calidad de las prácticas online durante los confinamientos, este mismo material virtual estamos ofreciendo a los estudiantes como material de apoyo a las prácticas presenciales. De este modo, las prácticas presenciales están enriquecida por los recursos decentes virtuales.

Pregunta 5) ¿Te parece interesante, en general, todo el material docente novedoso que hemos visto en clase menos la teoría, los problemas y las prácticas? Esta pregunta es parcialmente repetida y respondida en las preguntas 2 y 3. A todos los estudiantes les gustan nuevas tecnologías y les interesa que los profesores vayan incorporando poco a poco el mismo contenido o temario en diferentes tipos de material docente. Incluso, teniendo las clases presenciales, los estudiantes quieren tener otro tipo de recursos docentes que podrían utilizar en paralelo con los materiales docentes clásicos como libros de texto, por ejemplo. Además, como todos los estudiantes han visto durante las clases online las posibilidades de las nuevas tecnologías para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, no quieren perder este tipo de recursos con la recuperación de las clases presenciales. En resumen, Después de la pandemia el material docente más importante sigue siendo el mismo que antes de la pandemia, libros de texto. Sin embargo, en las clases presenciales después de la pandemia se enriquecen los materiales docentes clásicos con otros tipos de material docente utilizando nuevas tecnologías.

Pregunta 6) ¿Hay muchas asignaturas donde los profesores ofrecen los recursos docentes innovadores? Lo que se podría esperar es que la mayoría de los profesores no quieren salir de su zona de confort y enseñan las mismas asignaturas con el mismo temario de la misma manera y con los mismos recursos didácticos como hace muchos años o décadas atrás. Lo han confirmado unos 81.4% de los estudiantes. La verdad es que los tiempos cambian, la tecnología cambia, y también cambian los jóvenes y los estudiantes. Como se ha mencionado antes, hay mucha

diferencia entre las generaciones⁵ Silent generation, Baby boom, Generación X, Generación Y y Generación Z. Y, lógicamente, como cada generación tiene sus rasgos típicos, también debería evolucionar y ajustarse la enseñanza a cada tipo de generación nueva que empiece a estudiar tanto primaria, secundaria y bachillerato como la universidad. Sin embargo, en muchos casos el tipo de enseñanza no coincide con las expectativas de los estudiantes que vienen dados por las características típicas de su generación. Por esta razón algunos estudiantes están decepcionados con la enseñanza universitaria y la sienten como algo obsoleto, como algo que pertenece a los profesores de una generación antigua y no a los estudiantes de una generación nueva y más actualizada y coherente con la realidad. Esto son las razones por las cuales los profesores deberían salir de su zona de confort, hablar y comunicarse con sus estudiantes y ofrecerles por lo menos algunos cambios en la enseñanza que deseen los estudiantes.

Pregunta 7) ¿Deberían ampliarse todavía más los contenidos de los diferentes recursos docentes innovadores en la asignatura Procesos de fabricación? Todos los estudiantes están de acuerdo que les gustaría tener acceso gratuito a más recursos didácticos novedosos y que los recursos existentes deberían ampliarse y abarcar todo el temario de la asignatura e incluso aplicarse a otras asignaturas de otras áreas de conocimientos. En realidad, algunos de los recursos docentes abarcan solo algunos temas, ya que, la mayoría de los recursos docentes innovadores son en estado de prueba para averiguar si son materiales docentes útiles para los estudiantes y que los estudiantes van a utilizar estos recursos didácticos para sus estudios. Después de esta primera fase se decidirá si merece la pena continuar y profundizar con este tipo de material docente que sirve, principalmente, como apoyo a los materiales docentes típicos como son, por ejemplo, los libros de texto o las clases magistrales en el

⁵ Tipo de generación: nacidos entre años, contexto histórico, característica típica.

Silent Generation: 1930 – 1948, Conflictos bélicos, Austeridad.

Baby Boom: 1949 – 1968, Paz y explosión demográfica, Ambición.

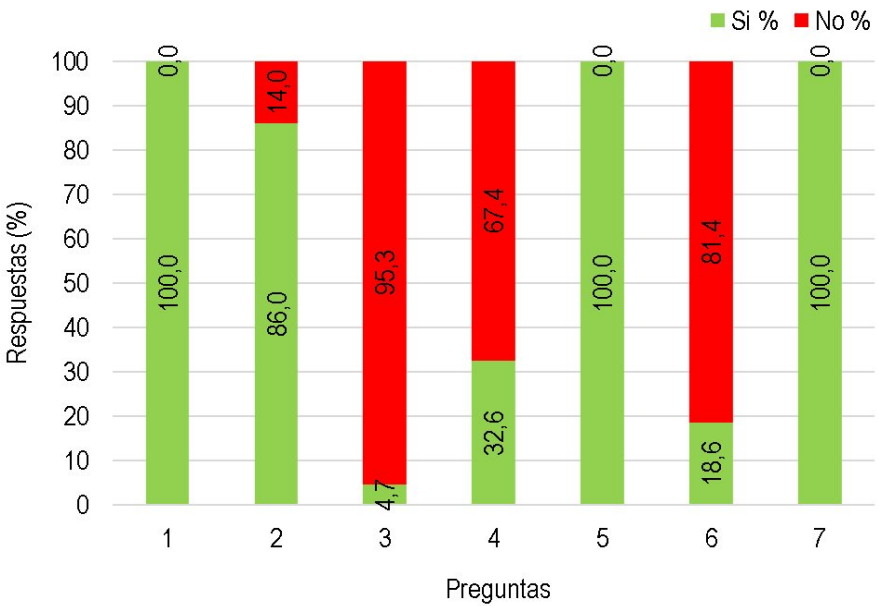
Generación X: 1969 – 1980, Crisis del 73 y transición española, Obsesión por el éxito.

Generación Y: 1981 – 1993, Inicio de la digitalización, Frustración.

Generación Z: 1994 – 2010, Expansión masiva del internet, Irreverencia.

aula. Los resultados son más que claros. Los estudiantes quieren tener la posibilidad de elegir entre varios tipos de materiales docentes para aprender el mismo temario y tienen más ganas de estudiar utilizando el método de aprendizaje transmedia que tener que aprender sí o sí por la vía convencional. En la segunda encuesta se van a tratar los distintos recursos didácticos novedosos y la opinión de los estudiantes sobre cada una de ellas.

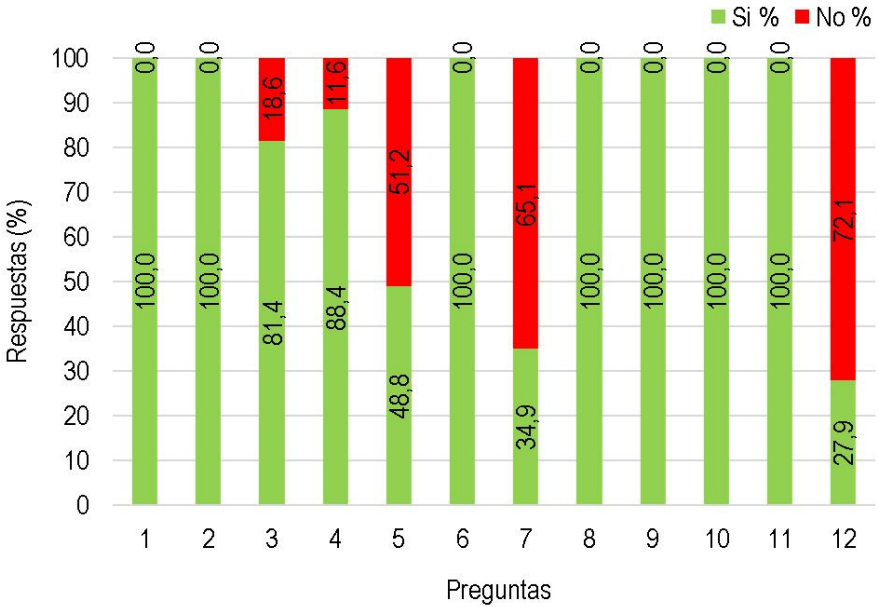
GRÁFICO 1. Preguntas del cuestionario sobre la docencia online, docencia presencial e innovación docente. 1) ¿Te gustaría poder elegir entre la teoría impartida online o presencial? 2) ¿Te gustan más las clases de teoría online que las clases de teoría presencial? 3) Para la solución de los problemas en clase es mejor utilizar pizarra en vez de PowerPoint? 4) ¿Te gustan las prácticas online más que las prácticas presenciales? 5) ¿Te parece interesante, en general, todo el material docente novedoso que hemos visto en clase menos la teoría, los problemas y las prácticas? 6) ¿Hay muchas asignaturas donde los profesores ofrecen los recursos docentes innovadores? 7) ¿Deberían ampliarse todavía más los contenidos de los diferentes recursos docentes innovadores en la asignatura Procesos de fabricación?



Fuente: elaboración propia

En la segunda encuesta (Gráfico 2) los estudiantes han respondido a las siguientes 12 preguntas:

GRÁFICO 2. Preguntas del cuestionario. ¿Te gustan los siguientes recursos docentes? 1) La calculadora online de problemas. 2) El microscopio óptico virtual. 3) Las imágenes superampliables. 4) La red social TikTok. 5) El laboratorio en la realidad virtual. 6) Los vídeos didácticos. 7) La página web con las novedades en el ámbito de procesos de fabricación. 8) Quiz Maker. 9) Voice Aloud Reader. 10) Los simuladores y modelos 3D. 11) Woodclap. 12) Página web feminista.



Fuente: elaboración propia

¿Te gustan los siguientes recursos docentes? En general, los estudiantes tienen mucho interés en conocer y estudiar utilizando nuevas tecnologías. Prácticamente todos los estudiantes pertenecen a la generación Z y han crecido al lado de la tecnología utilizando y observando productos electrónicos desde su nacimiento. Para ellos un móvil, una página web, un portátil, una red social, etc. es una herramienta más de toda la vida que utilizan todos los días tanto para el aprendizaje como para el entretenimiento o para la comunicación. De los 12 recursos docente innovadores se podría destacar el laboratorio en realidad virtual, la página web

con las novedades en el ámbito de procesos de fabricación y la página web feminista que no han obtenido el apoyo mayoritario por parte de los estudiantes. Esto puede deberse a que, en principio, estos recursos docentes innovadores no tienen una repercusión muy grande en el contenido de la asignatura y su objetivo es, principalmente, abordar algunos aspectos secundarios y opcionales del temario de la asignatura. A continuación, se describen las opiniones de los estudiantes sobre cada uno de los doce diferentes tipos de recursos didácticos innovadores utilizados en el aula o estando a disposición a los estudiantes en el internet para que los pueden utilizar en cualquier momento.

Pregunta 1) La calculadora online de problemas: Todos los estudiantes quieren tener disponible y utilizar la calculadora online de problemas para que puedan observar cómo cambian los resultados del mismo problema cambiando los valores o características de entrada. Es un buen método como de manera muy rápida, a través de una página web, los estudiantes pueden comprobar que la teoría confirma los resultados de los problemas que tratan, principalmente, los casos concretos que se pueden encontrar en la industria.

Pregunta 2) El microscopio óptico virtual: La totalidad de los estudiantes prefiere utilizar el microscopio óptico virtual. Eso no excluye, en ningún caso, la práctica presencial de microscopía óptica donde los estudiantes pueden observar diferentes tipos de aceros con diferentes microestructuras para diferentes aplicaciones. Este recurso docente es complementario a la práctica presencial y cada estudiante puede en su casa observar una amplia gama de materiales en su portátil en cualquier momento del cuatrimestre y evidentemente, también después de aprobar la asignatura o incluso utilizar este recurso docente cuando van a trabajar en alguna empresa y van a necesitar de forma rápida comprobar la microestructura de algún material en concreto.

Pregunta 3) Las imágenes superampliables: En el caso de imágenes superampliables hay unos 18.6% de los estudiantes a los que no les convence este tipo de recurso didáctico. La razón principal podría ser porque las imágenes pesan mucho y tardan mucho tiempo en cargarse y visualizarse en el ordenador. Incluso, si se cargan directamente del internet puede ocurrir fácilmente que fallará la carga y la imagen no se

podrá visualizar con el navegador. Hay dos posibilidades como evitar este fallo tecnológico. La primera opción es descargar la imagen en el disco duro del ordenador y cargar la imagen superampliable directamente desde el disco duro. Este método es aceptable solamente en los ordenadores sobremesa o los portátiles, sin embargo, los estudiantes, en la mayoría de los casos, prefieren trabajar con el móvil y este método es difícilmente aplicable a los teléfonos móviles. Otro método es más sofisticado. Las imágenes se pueden cargar directamente desde el navegador tanto en un portátil como en un móvil. El principio consiste que la imagen superampliable está dividida virtualmente en muchos segmentos y el dispositivo electrónico cargará solo la parte que se quiere realmente visualizar en la pantalla. El problema es que tecnológicamente es más complicado conseguir esta división de la imagen en muchos segmentos. Hace falta utilizar un software especial para la creación de los segmentos y guardar el resultado en un servidor con buena velocidad de internet. Esta posibilidad está ofreciendo el Servicio de recursos audiovisuales y de nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla y esperamos que en el futuro próximo se podrá hacer esta transición de las imágenes superampliables.

Pregunta 4) La red social TikTok: Los vídeos cortos subidos en la red social Tik Tok han gustado a unos 88.4% de los estudiantes. A los restantes, 11.6% de los estudiantes, que no están muy convencidos sobre la utilidad de estos videos cortos puede haber varias razones. Una inconveniente puede ser la máxima duración de los videos permitida en el Tik Tok, máximo 3 minutos. Esta limitación puede disminuir la calidad de los contenidos de los videos didácticos. Por otro lado, hay jóvenes a los cuales no le gusta la red social Tik Tok por defecto, ya que la pueden tener relacionada con vídeos de entretenimiento de muy baja calidad. Sin embargo, el Tik Tok sigue siendo un posible recurso didáctico que puede atraer a muchos estudiantes, en nuestro caso ya los mencionados 88.4%.

Pregunta 5) El laboratorio en la realidad virtual: En el caso del recurso del laboratorio en la realidad virtual hay tan solo 48.8% de estudiantes que consideran este material docente como interesante o útil. Probablemente, más de los 48.8% de los estudiantes considera el laboratorio VR

interesante, sin embargo, este recurso aporta a los estudiantes poco para facilitarles de aprendizaje. Además, en las prácticas presenciales todos los estudiantes visitan personalmente y presencialmente el laboratorio y la realidad será siempre más importante que la realidad virtual. Sin embargo, para el futuro se pretende incorporar en el laboratorio VR elementos interactivos que podrían darle a este recurso un valor añadido y diferenciarlo un poco más de la propia realidad.

Pregunta 6) Los vídeos didácticos: En el caso de los videos didácticos (que has sido creados por los profesores del departamento en colaboración con el Servicio de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla) a todos los estudiantes les han gustado debido a su alta calidad tanto de contenido como de calidad audiovisual. Los vídeos didácticos están creados específicamente para las clases y prácticas y contienen la información exactamente necesaria para los estudiantes. Incluso, comparando los videos didácticos de alta calidad con los videos didácticos creados por los estudiantes para el Tik Tok parece, que los estudiantes prefieren videos más largos de alta calidad que videos más cortos y de calidad un poco menor.

Pregunta 7) La página web con las novedades en el ámbito de procesos de fabricación: El segundo pero resultado tiene la página web con las novedades en el ámbito de procesos de fabricación. Esto se debe, probablemente, a que este recurso aporta muy poca información evaluable en los exámenes. Parece, que los estudiantes prefieren recursos didácticos que directamente facilitarán sus esfuerzos para prepararse a los exámenes. De momento, todos los artículos en esta página web están relacionadas con cosas curiosas e interesantes del mundo de la fabricación. Es posible, que los siguientes artículos deberían ser más orientados a la industria para que los estudiantes tengan una idea mejor que es lo que ocurre actualmente en la industria.

Pregunta 8-11) Quiz Maker, Voice Aloud Reader, simuladores, modelos 3D y Wooclap: Todos estos recursos están valorados positivamente por todos los estudiantes. Todos estos materiales docentes facilitan a los estudiantes el aprendizaje y eso es, probablemente, la clave del éxito de estos elementos de la innovación docente.

Pregunta 12) Página web feminista: El peor resultado tiene la página web que está señalando los logros de las mujeres en la ingeniería eléctrica y electrónica y las dificultades que estas mujeres pioneras en las áreas de ingenierías tenían que soportar para demostrar a la sociedad que sus contribuciones a la ingeniería y a la industria son tan valiosas como las aportaciones de los hombres. Realmente, este mal resultado, donde tan solo 27.9% de los estudiantes considera esta página web como interesante, no se debe al machismo entre los estudiantes, sino que, con la poca o prácticamente ninguna importancia de la información que contiene dicha página web para aprobar la asignatura. En este caso no importa la poca popularidad de este recurso. Importa lo que representa. Importa, que los jóvenes no olviden que hace poco (hace pocas décadas) había mucha diferencia entre las posibilidades que tenían los hombres y que tenían las mujeres para hacer cualquier tipo de trabajo o acceder a cualquier tipo de estudios.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes valoran muy positivamente los cambios en las clases presenciales después de la pandemia. Parece, que es muy buena idea sacar lo mejor de las clases presenciales antes de la pandemia y de las clases online durante el confinamiento y crear un modelo de la enseñanza presencial basada tanto en elementos presenciales como en elementos virtuales o de programas informáticos. Evidentemente, probablemente siempre la base más importante para estudiar y aprender serán los libros de texto. Sin embargo, los estudiantes quieren disponer y poder elegir entre otros tipos de materiales docentes que tengan un papel de complementar a los libros de texto. Los estudiantes (la generación Z) necesitan saber que los profesores y las universidades no siguen enseñando en el siglo XXI de la misma manera como en el siglo XX. Los profesores deberían reciclarse y ofrecerles a los estudiantes material docente basado en nuevas tecnologías, tecnologías que muchos de los estudiantes conocen muy bien, ya que, están conviviendo con estas tecnologías desde su nacimiento.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor agradece al Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) de la Universidad de Sevilla la posibilidad de alojar el material virtual de este proyecto de innovación docente en sus servidores. También agradecer al Servicio de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (SAV) por el apoyo tecnológico para ejecutar algunos proyectos mencionados en este trabajo.

7. REFERENCIAS

- Cintas, J. (2022). Derematerialia. Universidad de Sevilla, <https://bit.ly/3taQHCD>
- Montes, J. M. (2021). Derematerialia. Universidad de Sevilla, <https://bit.ly/3HHwLey>
- Montes, J. M., Cintas, J., Ternero Fernández, F., Sánchez Caballero, E., Urban, P., Pinto Quintana, J., Gómez Cuevas, F. P. (2022). Derematerialia. Universidad de Sevilla, <https://bit.ly/3GdbTLO>
- Ternero Fernández, F., Urban, P., Montes, J. M., Cintas, J. (2022). Microscopio Virtual. Derematerialia, Universidad de Sevilla, <https://bit.ly/3f3Z36H>
- Urban (1), P. (2021). Metodologías Activas con TIC en la Educación del Siglo XXI. Dykinson, S. L. ¿Cómo mejorar la comprensión de solución de problemas con tu propia página web? Caso práctico en Ciencia de los Materiales ISBN 978-84-1377-592-0
- Urban (2), P. (2021). Oportunidades y Retos para la Enseñanza de las Artes, la Educación Mediática y la Ética en la Era Postdigital. Dykinson, S. L. Micrografías gigapíxel y la innovación docente en Ciencia de los Materiales. ISBN 978-84-1377-594-4
- Urban (3), P. (2021). Uso de la red social TikTok y de los dispositivos móviles para promover la educación transmedia en la ingeniería y ciencia de los materiales. Nodos del Conocimiento <https://bit.ly/3CTz5wx>
- Urban (4), P. (2021). Innovación Docente e Investigación en Ciencias, Ingeniería y Arquitectura – Avanzando en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Dykinson, S. L. Las nuevas tecnologías en la ingeniería y ciencia de los materiales para la docencia (pp. 31-38). ISBN 978-84-1377-216-5
- Urban (1), P. (2022). Vídeos Didácticos. TVUS, Universidad de Sevilla, <https://bit.ly/3HQgxQe>
- Urban (2), P. (2022). Feminismo en la Ingeniería Eléctrica y Electrónica. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3BAGKjq>

APRENDIZAJE PRESENCIAL DE LA ASIGNATURA “INTRODUCCIÓN A LA LENGUA DE SEÑAS ESPAÑOLA” POR ALUMNOS CONFINADOS POR COVID-19

ALBA AYUSO LANCHARES
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El COVID-19 ha supuesto una revolución en muchos aspectos de nuestra vida desde que llegó en febrero de 2021 a España; uno de los ámbitos que ha sufrido un gran cambio ha sido la educación (Schneider & Council, 2021). El COVID-19, nos ha obligado a utilizar la tecnología de manera diaria en el aula, que, si bien es cierto, estas prácticas llevaban varias décadas realizándose, existía una serie de resistencia a abandonar las prácticas tradiciones a favor de las innovaciones que suponen el uso de estas tecnologías con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Vincenzi, 2020). Durante el periodo de confinamiento obligatorio se improvisó en la docencia online, y se adaptaron las metodologías docentes “sobre la marcha” algunas de estas experiencias han sido publicadas, como por ejemplo la de González-Montesino (2020). Tal y como explicó García-Pañalvo (2020), durante el curso 2020-2021, la imprevisión docente ya no se podía admitir como una excusa porque ya conocíamos los efectos de este virus, por lo que al comienzo del curso se rediseñó la docencia para escenarios de presencialidad reducida complementada con la docencia online. Así es cómo se desarrolló en la asignatura de introducción a la lengua de señas.

Durante el curso 2020-2021, el Gobierno español acordó con las comunidades autónomas, un paquete de medidas para la organización del curso escolar (Ministerio de educación y formación profesional, 2020).

En ese momento existía una gran preocupación sobre si la educación presencial iba a ser segura y se convirtió en un aspecto a discutir; pero finalmente en el Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid se optó por llevar a cabo una formación presencial, ya que eran menos de 40 estudiantes en clase; por lo que se impartió de manera presencial teniendo en cuenta todas las medidas sanitarias recomendadas (Ministerio de educación y formación profesional, 2020).

1.1. ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SIGNOS

La lengua de signos española es una lengua oficial del estado español (Ley 27/2007); esta ha sido enseñada en el Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid desde el curso escolar 2014-2015 (Ayuso-Lanchares, 2019). En los últimos años la enseñanza de la lengua de signos española se ha convertido en un tema de creciente interés (Álvarez-García et al., 2001), pero existen muy pocas investigaciones sobre las prácticas docentes que benefician el aprendizaje de la lengua de signos española (Mann et al., 2014). El aprendizaje de este por parte de los futuros logopedas puede ser crucial para el tratamiento logopédico de personas con discapacidad auditiva, intelectual, trastorno del espectro autista entre otras patologías (Ayuso-Lanchares, 2019). Según Santiago-Pardo (2003), para enseñar la lengua de signos es necesario cumplir cuatro requisitos: a) el estudiante debe recibir gran cantidad de input lingüístico propio de la lengua de signos; b) se debe respetar el desfase entre la expresión en lengua de signos y la comprensión por parte del estudiante; c) el proceso de enseñanza se debe realizar en un entorno de producción natural de la lengua de signos y c) el alumno debe tener una actitud positiva para eso el profesor debe lograr un entorno motivador y relajado.

Según Queer (2006) al no existir una forma escrita de la lengua de signos española, es de vital importancia utilizar imágenes y vídeos para que los alumnos puedan observar los signos y la gramática de la lengua de signos española (Sánchez-Amat, 2015). Es por ello por lo que en el 2000 comenzaron a difundirse una gran cantidad de CD-ROM con vídeos que almacenaban el signado del vocabulario y ejemplos reales de personas signando (Álvarez-García et al., 2001); posteriormente ya se

comenzaron a usar otro tipo de aplicaciones para mostrar los videos a los alumnos. Estos videos son de gran utilidad para los discentes ya que la lengua de signos tiene un gran carácter visual-espacial. Los alumnos deben desarrollar una serie de destrezas básicas que las personas oyentes no tienen suficientemente desarrolladas, según Santiago-Pardo (2003) los aprendizajes básicos que necesitan desarrollar son los siguientes: factores visuales que en ellos incluimos la atención, discriminación y la memoria visual; los factores gestuales que incluyen la expresión corporal y facial, además de la motricidad digital y manual; y por último la percepción y uso del espacio. Aranda-Redruello (1999) propone seguir una metodología o estrategia que ponga de manifiesto los principios de actividad, autonomía, motivación, atención, flexibilidad individual y socialización, esto quiere decir que: a) la enseñanza de los signos debe ser experiencial a través de situaciones de la vida diaria; b) las actividades deben hacerse tanto de manera individual como grupal, ya que primero se enseñará el signo de manera individual y posteriormente se pedirá que lo practiquen en grupo; y c) se debe perseguir conseguir conductas y habilidades comunicativas, así como actitudes sociales relacionadas con la identidad y la cultura de las personas sordas signantes.

Santiago-Pardo (2003) propone seguir una serie de principios para realizar actividades para que los alumnos aprendan lengua de signos, entre estos principios encontramos los siguientes: las actividades propuestas deben ser adecuadas a los conocimientos previos de los alumnos; cada actividad debe ser corta; las actividades deben realizarse con la ayuda del profesor y la mayoría de las actividades deberán llevarse a cabo en gran o en pequeño grupo, ya que es muy importante que los alumnos aprendan a signar dentro de un contexto comunicativo grupal.

1.2. METODOLOGÍA SEMIPRESENCIAL O BLENDED LEARNING

La metodología semipresencial o Blended Learning es la integración de la modalidad online con la modalidad presencial (Garrison & Kanuja, 2004; Graham, 2013). Los alumnos suelen mostrar una gran satisfacción con esta metodología didáctica (Ruíz-Bolivar, 2008). Para llevar a cabo esta metodología se puede utilizar un Campus Virtual, la

Universidad de Valladolid cuenta con la Plataforma Moodle implementada en casi la totalidad de las Universidades, este campus es de manejo sencillo y se puede implementar diferentes recursos docentes entre ellos, documentos escritos en formato PDF, tareas, videos de Kaltura, problemas a resolver, pruebas de conocimiento o cuestionarios... (López, 2016). También se suelen utilizar las píldoras educativas que consisten en vídeos docentes breves de entorno 5 minutos de educación, en las que el docente hace una explicación de algún tema en concreto que quiere aclarar o complementar (Serrano et al., 2017).

Cuando nos centramos en las experiencias docentes semipresenciales enseñando lengua de signos, observamos algunos cursos como el de MundoSigno en el que se ha implementado la enseñanza semipresencial de lengua de signos española, con resultados aparentemente positivos, expresaban satisfacción con los contenidos y los materiales didácticos online, además de una adecuada valoración de la componente práctica. Pero expresan insatisfacción con la interacción entre sus compañeros, además tenían sentimientos de frustración ante dificultades de acceso o manejo general e insuficiencias en la evaluación (en el formato del examen), entre otras quejas que manifestaron los alumnos (Hernández-Sánchez y Carrillo, 2016). El uso de las tecnologías en el aprendizaje de la lengua de signos española es muy beneficioso ya que incrementa las situaciones de inmersión lingüística, además de crear sinergia entre colectivos distintos y permite conseguir el acceso al conocimiento de forma eficiente (Alimira y Arroyo, 2018). Gracias a esta tecnología se han creado algunos cursos semipresenciales en los que se realiza interacción entre personas sordas y oyentes con el objetivo de que estas aprendan lengua de signos (Carrillo y Sánchez, 2011).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en analizar la enseñanza de la asignatura de “Introducción a la lengua de señas” del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid, durante el curso 2020-2021; en este curso se llevó a cabo una enseñanza principalmente presencial; pero la asignatura se adaptó para que los alumnos pudieran

seguirla desde casa cuando tuvieran que pasar por posibles confinamientos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se han llevado a cabo dos objetivos específicos:

- Determinar los puntos fuertes de este tipo de enseñanza, y los beneficios que les ha podido reportar tanto en la enseñanza desde casa como la presencial.
- Evaluar los puntos débiles de este programa con el objetivo de detallar unas recomendaciones que mejoren esta práctica en próximos cursos si fuera necesario.

3. METODOLOGÍA

Se sigue una metodología cualitativa a través de un Estudio de Caso Evaluativo (Thomas, 2021) con el cual se pretende evaluar y conocer en profundidad cómo se ha llevado a cabo la metodología híbrida en la asignatura de Introducción a la Lengua de Señas del Grado en Logopedia (Universidad de Valladolid) durante el curso escolar 2020-2021. En esta asignatura, estaban matriculados 30 estudiantes, pero han participado en este estudio 11 estudiantes (1 chico, y 10 chicas) que estuvieron confinados por ser positivos en COVID-19 o por contacto estrecho de una persona positiva, por lo que tuvieron que seguir la asignatura de manera online, mientras el resto de sus compañeros estaban de manera presencial. Nos gustaría conocer su opinión, sobre cómo fue ese periodo de formación.

3.1. PROCEDIMIENTO

La asignatura se impartió de manera presencial en su mayor tiempo; pero tenía que estar preparada para los posibles confinamientos de los alumnos y para poder seguir esta asignatura de manera online con normalidad. Es por ello, por lo que se planteó un formato híbrido de la

asignatura, y se realizaron una serie de modificaciones a esta, como fueron:

- La utilización de píldoras de aprendizaje, entendiendo estas como pequeños vídeos de material didáctico que se utilizan como objeto de aprendizaje con un contenido audiovisual (Gallardo, 2015), en estos vídeos aparece la profesora signando los signos correspondientes de cada tema. Estos videos tienen una duración máxima de 5 minutos.
- También se grabaron una serie de actividades con el nombre de “videos de comprensión signada”, estas son actividades de comprensión; en los que aparece la profesora signando un pequeño texto relacionado con el tema; y los alumnos tienen que responder a las preguntas que se realizan al final de éste, para valorar la comprensión signada.
- Además, se exige la entrega de una tarea en cada clase, esta tarea consiste en que los alumnos confinados envíen un vídeo suyo en el que aparezcan signando los signos que han aprendido en esa clase, de esta manera la profesora posteriormente podrá comprobar si lo han realizado bien o no.
- La utilización de Blackboard Collaborate; se utiliza esta aplicación con el objetivo de que los alumnos puedan asistir a la clase de manera remota.

La asignatura tuvo estas adaptaciones durante todo el curso, es decir se subieron las píldoras y los vídeos de comprensión signada de todos los temas, independientemente de si había alumnos confinados o no; y se beneficiaron de ellos todos los alumnos. Aunque nosotros solo vamos a conocer la opinión de los alumnos que asistieron de manera online durante parte del periodo docente.

El formato de la clase se repetía todos los días, se iniciaba la clase repasando los signos que habíamos visto las clases anteriores; posteriormente se aprendían signos nuevos y se realizaban actividades de conversación para practicarlos.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se envió un cuestionario creado con Google Formularios, a los 11 alumnos que estuvieron confinados en casa atendiendo a las clases de manera online durante ese tiempo; y de manera presencial el tiempo restante.

Las preguntas abiertas fueron las siguientes:

- ¿Te pareció correcto el formato de las clases mientras estabas confinado/a?
- ¿Pudiste llevar a cabo el trabajo obligatorio grupal durante el confinamiento?
- ¿Qué te parece el material que tenías a tu disposición en Moodle en cuanto a cantidad, calidad y formato?
- ¿Crees qué has aprendido de la misma manera mientras estabas confinado que cuando estabas en clase de manera presencial?
- Explica tus observaciones o propuestas de mejora.

Para la organización y el análisis de los datos se ha utilizado el programa ATLAS.ti 9 para Windows, creando los siguientes códigos:

- Opinión positiva, categorizamos con este código cuando la respuesta muestra una idea positiva, y los alumnos opinan que el aspecto por el que se pregunta ha sido beneficioso para ellos.
- Opinión negativa, utilizamos este código cuando la respuesta muestra una idea negativa, y los alumnos opinan que el aspecto por el que se pregunta ha sido desfavorable para ellos.
- Formato de las clases, se utiliza este código cuando la respuesta tiene que ver con la configuración de la asignatura.
- Trabajo obligatorio, se utiliza este código cuando la respuesta tiene que ver con el único trabajo que tienen que hacer durante la asignatura, que es un trabajo grupal (con cinco personas),

en el que tienen que signar un cuento, grabarse y enviarlo a través de la plataforma.

- Material, se utiliza este código cuando la respuesta tiene que ver con los documentos de apoyo docente que les ha proporcionado la profesora por medio del campus virtual (las pildoras docentes, vídeos de comprensión signada, documentos escritos...)
- Aprendizaje, se utiliza este código cuando la respuesta tiene que ver con el proceso educativo en esta asignatura y sobre su eficacia.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos algunas de las respuestas codificadas como “formato de las clases” y al mismo tiempo como “opinión positiva” encontramos los siguientes, en total tenemos 8 resultados de este tipo:

- Fragmento 1: Al tener siempre el mismo formato, no nos perdíamos, y me ha gustado poder practicar siempre los signos que hacíamos. (Estudiante 4)
- Fragmento 2: Las clases estaban bien, lo de practicar siempre y primero enseñar los signos era lo mejor. (Estudiante 2).

Por lo que podemos ver que, por un lado, les gustaba la práctica constante de los signos, y por otro lado el hecho de conocer el formato de las clases al ser repetitivas. También presentamos los resultados codificados como “formato de las clases” y al mismo tiempo como “opinión negativa”, en total tenemos 3 de este tipo y encontramos los siguientes:

- Fragmento 3: Cuando estábamos en clase estaba bien, pero cuando estábamos en casa, era un desastre; ya que parabas para enseñar los signos a los demás que estaban en clase, y claro, nosotros nos quedábamos sin nada que hacer y sin ver a nuestros compañeros para ver en qué se habían equivocado. (Estudiante 1).

- Fragmento 4: Todas las clases eran iguales, y siempre empezabas enseñando los signos, nosotros lo seguíamos con los vídeos que subiste, pero con los vídeos terminábamos antes y nos quedábamos un rato sin saber qué hacer. (Estudiante 9).

Como se puede ver en las respuestas del Fragmento 3 y 4; no estaban del todo contentos con las situaciones en las que la profesora atendía a los alumnos que estaban en clase de manera presencial de una manera más profunda; ya que se acercaba a ellos, para corregir de manera específica un signo o para observar cómo realizaban los diálogos en lengua de signos. En relación con el trabajo obligatorio, solamente encontramos dos respuestas categorizadas como “opinión positiva” porque el resto de los alumnos no tuvieron que realizar esta acción durante su periodo de confinamiento por lo que no respondieron explicando esta situación.

- Fragmento 5: El trabajo pudimos hacerlo bien, pero no sentí que estaba haciendo un trabajo grupal, parecía que estaba haciendo un trabajo individual y luego mis compañeros pegaron mi parte a la suya. (Estudiante 9).
- Fragmento 6: Me gustó hacerlo así desde casa, creo que lo pude hacer bien, porque estamos acostumbrados a hacer más trabajos desde casa. (Estudiante 10).

Por lo que se observa en el Fragmento 5 y 6, no tienen una opinión totalmente positiva ni totalmente negativa sobre el trabajo; pero no sobre el contenido de éste, sino con el formato al realizarlo en casa. En cuanto al material vemos que las 11 respuestas son positivas, queremos resaltar algunos fragmentos:

- Fragmento 7: Los vídeos han sido de gran ayuda, yo no pondría más, creo que está todo bien. (Estudiante 3).
- Fragmento 8: Los PowerPoint están bien explicados, y lo mejor son los signos, ya que después hemos podido practicar, y los videos de comprensión. (Estudiante 6).

En el Fragmento 7 y 8 se observa que la opinión del material didáctico en especial de los vídeos es muy positiva. Recordamos que los vídeos que tenían a su disposición eran videos de comprensión signada, y píldoras docentes. En cuanto al aprendizaje 8 respuestas son negativas y 3 positivas, vamos a ver una respuesta positiva y una negativa:

- Fragmento 9: Creo que he aprendido mucho, es verdad que en clase se aprende más, sobre todo porque estas con los compañeros y te corrigen, y nos corriges más cuando estamos en clase. Pero nos ha venido genial tener todos los videos, incluso cuando íbamos a clase, porque así luego podíamos practicar más fácil (Estudiante 5).
- Fragmento 10: Cuando estaba en casa aprendí menos de la mitad que si hubiera ido a clase, no se escuchaba bien lo que decías, era muy difícil hacer las interacciones, y no me enteraba en muchas ocasiones de lo que decías. (Estudiante 9).

En el Fragmento 9 y 10 se puede observar que el resultado final parece ser positivo, pero que prefieren ir de manera presencial, aun así, consideran muy positivos los materiales, incluso para la docencia totalmente presencial (sin tener que realizar ningún tipo de confinamiento). Para finalizar queremos mostrar las sugerencias de mejora realizadas por los estudiantes, por un lado, vemos comentarios relacionados con los equipos informáticos que disponemos en la Universidad:

- Fragmento 11: Habría que mejorar el audio y la calidad del video de la clase, no nos enterábamos de nada (Estudiante 9).
- Fragmento 12: No se escuchaba nada, hay que cambiar los micros o hacer algo con el sonido (Estudiante 6).

En el Fragmento 11 y 12 se observan dificultades de sonido que la Universidad puede mejorar cambiando algún equipo, y la profesora puede tener en cuenta no moviéndose demasiado mientras explica en clase. Aunque en la lengua de signos es muy importante el movimiento y la deambulación en el espacio, para que el resto de los alumnos que acuden de manera presencial puedan observar a la profesora signar. Otras

opiniones generales, que se parecen a la que ha dado esta estudiante son las siguientes:

- Fragmento 12: Me ha gustado más, cuando he ido a clase que cuando he tenido el COVID, pero, aun así, por lo menos hemos podido continuar. (Estudiante 7).
- Fragmento 13: Todos los videos, me han servido, cuando iba a clase y cuando estaba confinada. Me vendrán bien para preparar el examen, ya que tenemos que practicar mucho, y muchas veces se me olvidan los signos, lo malo es lo de ordenar las frases que eso no hay mucha explicación. (Estudiante 5).

En el Fragmento 12 y 13 se observa que aún habiendo explicado algunas características que se pueden mejorar, los resultados aparentemente son positivos; además en todos los fragmentos expuestos se puede observar que existen opiniones muy diferentes, que vamos a discutir en profundidad a continuación.

5. DISCUSIÓN

En el Grado en Logopedia se ha impartido la asignatura de Introducción a la Lengua de Señas de manera presencial durante el curso 2020-2021. Pero debido al COVID-19, algunos alumnos tuvieron que estar confinados durante un periodo mínimo de diez días, lo que supuso que, aunque la docencia era principalmente presencial, ellos debían acudir de manera online durante ese periodo, por lo que no es una metodología 100% online, ya que solo fueron dos semanas, ni 100% semipresencial (Garrison & Kanuja, 2004; Graham, 2013). En este capítulo de libro, describimos la opinión de estos alumnos durante este tiempo. No se encuentra en la literatura opiniones con metodologías docentes parecidas para enseñar lengua de signos, pero sí con metodologías semipresenciales (Carrillo y Sánchez, 2011; Hernández-Sánchez y Carrillo, 2016), que quizás se parece a lo que ellos vivieron durante este periodo, este tipo de metodología posibilitó a los alumnos que estuvieron confinados acceder a clase, ya que uno de los beneficios que tiene este tipo de metodologías es que los alumnos pueden compatibilizar los

estudios con otras actividades, además de no tener por qué residir en un lugar determinado (Díaz et al., 2013).

Los estudiantes de esta asignatura muestran una gran satisfacción con el formato de las clases, ya que les gusta la posibilidad de poder practicar siempre los signos que hacen. Santiago-Pardo (2003) explica que es muy importante utilizar los signos en un entorno de producción natural, como lo es la práctica de los signos con sus compañeros (Aranda-Redruello, 1999). Por otro lado, encontramos quejas en relación con la dificultad de realizar signos de manera presencial y a la vez de manera online. Ya que, en algunas ocasiones, la profesora atendía a los alumnos presenciales y no podía atender de la misma manera a los alumnos que se encontraban en sus casas; esto mismo lo encontramos en el artículo de Hernández-Sánchez y Carrillo (2016) en relación con las insuficiencias en las sesiones presenciales, aunque en este caso son presenciales síncronas online; esto también puede deberse a lo que dice Santiago-Pardo (2003), ya que explica que para aprender lengua de signos, es necesario tener una gran atención y memoria visual; y al acercarse a los alumnos que atendían de manera presencial la asignatura para que pudieran percibir mejor los signos, los alumnos que atendían online no podían ver a la profesora y por lo tanto no podían ver a la profesora, cuando sabemos que la atención visual es tan importante.

En cuanto al trabajo obligatorio, se observa que están contentos con ellos, aunque solo tenemos dos comentarios al respecto, por lo que no podemos generalizar los resultados. Hernández-Sánchez y Carrillo (2016) explican en su artículo que sus alumnos también valoran de manera favorable el trabajo grupal relacionado con el aprendizaje de la lengua de signos. Una de las alumnas explique no sentía que estuviese haciendo un trabajo grupal, ya que cree que se han distribuido las tareas, pero que no ha sido un trabajo grupal como tal. Según Fernández et al. (2020), uno de los inconvenientes de los trabajos colaborativos online es la distribución de las tareas; junto con la falta de implicación, el estrés, las críticas, el exceso de trabajo, la comunicación asíncrona y la temporalización para la entrega.

Los alumnos tienen opinión positiva sobre los materiales didácticos, en especial con los vídeos. Queer (2006) explicó que no era muy

importante poder observar los signos y la gramática de la lengua de signos española, es por eso por lo que los vídeos son de especial interés para los alumnos, y los valoran tan positivamente (Sánchez-Amat, 2015). También será muy positivo utilizar este tipo de vídeos en la docencia presencial, ya que sabemos que el uso de diferentes aplicaciones y herramientas propias del e-learning también se puede utilizar en la docencia presencial (González-Burgos y Serrano-López, 2017: Juste, 2008); además se llevo utilizando estos videos en diferentes formatos como el CD-ROM desde hace más de 20 años (Álvarez-García et al., 2001). También se observan problemas técnicos relacionados con el audio y el video, esto mismo ocurre en otros estudios como el de Sanz-Álvarez et al. (2020), es algo que tiene que mejorar la Universidad, con el fin de ofrecer mejores servicios a los alumnos en este aspecto.

Por último, los estudiantes opinan que aprendieron más cuando acudieron a la docencia presencial, que cuando asistieron a clase de manera online. En otros estudios, que también valoran lo mismo, observamos que los alumnos muestran su preferencia por la docencia presencial (Díaz et al., 2021).

6. CONCLUSIONES

Los alumnos de la asignatura de Introducción a la Lengua de Signos del curso 2020-2021 están conformes con la forma en la que se impartió la docencia; aunque explican los beneficios y los inconvenientes que encuentran a esta.

Como principales beneficios o aspectos positivos encuentran los siguientes:

- El hecho de practicar los vídeos en todas las clases resulta muy positivo para ellos, ya que es uno de los principios que hay que seguir, y es necesario realizarlo en contextos naturales.
- El trabajo obligatorio en el que los alumnos tienen que signar un cuento inventado por ellos mismos es muy beneficioso para ellos; pero es necesario explicarles cómo realizar este trabajo

cuando se realiza online, para sobrevenir diferentes tipos de inconvenientes propios de este tipo de trabajos.

- Los alumnos tienen una opinión positiva sobre los vídeos y las píldoras docentes; ya que de esta manera han podido aprender todos estos signos, y repasarlos. Por lo que explican que es positivo tanto para la docencia online, como para tenerlos disponibles para la docencia presencial.

Los principales inconvenientes o aspectos negativos que encontramos son los siguientes:

- Atender al mismo tiempo a las personas de manera presencial y online. Esto resulta muy difícil, ya que el aprendizaje de la lengua de signos requiere de una atención visual constante, que se pierde en estas ocasiones.
- Inconvenientes relaciones con diferentes problemas técnicos: dificultades en el audio y el vídeo de las sesiones por Blackboard Collaborate, esto es un aspecto que se puede mejorar, pero hay que tenerlo en cuenta antes de comenzar a impartir una docencia de estas características.

Por último, tenemos que destacar que, aunque los alumnos prefieren la docencia presencial que la online, para aprender lengua de signos española. Todos ellos, explican que ha sido una buena solución la docencia online, para su periodo de confinamiento, por lo que el resultado final es positivo para ellos.

7. REFERENCIAS

Thomas, G. (2021). How to do your case study. Sage

Gallardo-Echenique, E. (2015). Aplicación de “píldoras de conocimiento” a través del sistema de poliMedia en el ámbito educativo. XVIII Congreso Internacional Edutec 2015: Educación y tecnología desde una visión transformadora, organizado por la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. Se llevó a cabo los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre del 2015

- Aranda-Redruello, R. (1999). Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos para maestros: La enseñanza de una segunda lengua. Universidad Autónoma de Madrid
- Díaz, V. M., Urbano, E. R. & Berea, G. A. M. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 33-43.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. Universidad. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU>.
- Álvarez García, M., Losada Martínez, B., Juncos Rabadán, O., Camaño Hermida, A., & Justo Piñeiro, M. J. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (LSE) como segunda lengua. *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1 (2001); pp. 349-362.
- Sanz-Álvarez, E., Vicente-Romero, J., & Prieto-Martín, A. (2020). Experiencias de Docencia Virtual en Facultades de Medicina Españolas durante la pandemia COVID-19 (II): Farmacología, Inmunología. *Revista Española de Educación Médica*, 1(1), 74-81. <https://doi.org/10.6018/edumed.429481>
- González Burgos, E., & Serrano López, D. R. (2017). Diseño y uso de materiales para la docencia presencial y virtual. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula* (La Plata, 2017).
- Juste, M. R. P. (2008). Aplicaciones de herramientas de e-learning a la docencia presencial. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 1(4), 87-95.
- Fernández, A. C., Valderrey, V. M., Lázaro, I. G., Gil-Mediavilla, M., & Gallardo-López, J. A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 82-94.
- Díaz, J. G., Fernández, J. H., Brotons, A. L. A., Campos, M. C., & de Luna, T. M. (2021). Análisis de la adaptación de la docencia virtual universitaria durante la COVID-19. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(2), 131-157. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i2.13372>
- Mann, W., Haug, T., Kollien, S., & Quinto-Pozos, D. (2014). Teaching and assessment of sign languages. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Quer, J. (2006). Del naixement i la (su) pervivència de les llengües de signes. En *Invited lecture at the summer school 'Ecologia lingüística i desaparició de llengües'*. Universitat Jaume I i Fundació Germà Colón, Castelló.

- Sánchez Amat, J. (2015). Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schneider, S. L., & Council, M. L. (2021). Distance learning in the era of COVID-19. *Archives of dermatological research*, 313(5), 389-390. <https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate universitario*, 8(16), 67-71.
- Ministerio de educación y formación profesional (2020). Medidas COVID 19. Obtenido de: <http://www.educacionyfp.gob.es/destacados/covid19/indice.html>
- Santiago-Pardo, R. B. (2003). Didáctica de la lengua de signos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 6(1), 1-15.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, número 255, Madrid, 24 de octubre de 2007.
- Ayuso-Lanchares. A. (2019). Lengua de signos y Logopedia. In *Enfoque interdisciplinar de la Logopedia en la Universidad de Valladolid: 25 años de historia* (pp. 89-100). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Hernández-Sánchez, A. M., & Carrillo, J. A. O. (2016). Aprendiendo en línea lengua de signos española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 350-365.
- Altimira, G. B., & Arroyo, C. G. (2018). El papel de las tecnologías en el aprendizaje de las lenguas de signos y su revitalización. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 17(1), 3-19. <http://orcid.org/0000-0003-0669-7243>
- Carrillo, J. A. O., & Sánchez, A. M. H. (2011). Interacción didáctica de personas sordas y oyentes en un campus virtual accesible: curso en línea de especialización en Lengua de Signos Española y su interpretación. *Indagatio Didactica*, 3(2), 113-128. <https://doi.org/10.34624/id.v3i2.4541>
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore, (Ed.), *Handbook of distance education*. (333-350). Routledge

- Ruiz-Bolívar, C. (2008). El blended learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. *Investigación y postgrado*, 23(1), 11-36.
- López, I. (2016). Las TIC como elemento innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Química Física General en V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE16). Disponible en: http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/232_A3.pdf
- Serrano, E., Rodríguez, M. y Russo, C. (2017). Píldoras Educativas como instrumento de enseñanza universitario. *Objetos Aprendizaje*. Recuperado de http://educacaoaberta.org/wpcontent/uploads/2017/07/IVWREA_serrano.pdf
- González-Montesino, R. H. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 17-32. <https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>

LEXICOGRAFÍA DIGITAL Y ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN INGLÉS: UNA EXPERIENCIA B-LEARNING EN LOS TIEMPOS DE COVID-19

BEATRIZ CHAVES YUSTE

Universidad Complutense de Madrid

MANUEL MÁRQUEZ CRUZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN⁶

El interés por el desarrollo de la competencia léxica constituye, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, uno de los objetivos principales de la lexicografía aplicada al aprendizaje y a la adquisición de las lenguas, dada la naturaleza transversal de esta competencia, pues sirve de enlace entre los diferentes niveles lingüísticos.

Es por ello que, en las últimas décadas, y en el caso concreto de la metalexicografía hispánica, se han publicado diferentes estudios (Rey Castillo, 2017) que postulan la necesidad de confeccionar los diccionarios diseñados para hablantes nativos (los conocidos como *school dictionaries*, en terminología inglesa) y para hablantes no nativos (los *learner's dictionaries*)⁷ en atención a las carencias cognitivas detectadas en sus potenciales usuarios. Se trata, por tanto, de diseñar y confeccionar obras lexicográficas fundamentadas en los principios de esa lexicografía perceptiva que Humberto Hernández (2017), orientada a la investigación sobre el uso del diccionario y a la didáctica de dicho uso⁸, y de la Teoría Funcional de la Lexicografía, que proporciona un marco teórico y

⁶ La distribución de la elaboración del capítulo es la siguiente: Manuel Márquez Cruz es responsable de las secciones 1, 2, 3 y 6 y Beatriz Chaves Yuste de las secciones 3, 4, 5 y 6.

⁷ Sobre la distinción entre los dos tipos de diccionarios mencionados, vid. Tarp (2011)

⁸ Según la define el propio Humberto Hernández (Nomdedeu et al., 2019)

metodológico adecuado (Bergenholtz y Tarp 1995; Tarp 2008; Tarp 2013; Tarp 2015) para la confección de este tipo de obras, teniendo en cuenta (i) las características de los usuarios (lengua materna, conocimientos lingüísticos, conocimientos generales y especializados), (ii) las necesidades lexicográficas (carencias cognitivas que el usuario necesita resolver mediante la consulta de un diccionario) y (iii) la situación extralxicográfica (contexto en el que se puede dar una necesidad cognitiva o comunicativa).

En lo que se refiere a la práctica lexicográfica y, concretamente, aquella dedicada a la confección de diccionarios que facilitan el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE), existe una gran variedad de obras lexicográficas diseñadas para satisfacer las necesidades de sus potenciales usuarios, tanto en formato electrónico como en papel. En este sentido, las grandes editoriales -Oxford University Press, Pearson Longman, Collins Cobuild, Cambridge University Press o Macmillan, entre otras- han sabido rentabilizar durante largo tiempo los esfuerzos económicos y tecnológicos y dominar el mercado de este tipo de diccionarios. Ahora bien, la situación ha cambiado y, como afirma Tarp, una de las grandes tendencias que se observa en el marco de la Cuarta Revolución Industrial en la que nos encontramos es la sustitución del diseño y confección del “diccionario” tal y como se ha entendido tradicionalmente por la confección de datos lexicográficos (Tarp, 2019), que lejos de presentarse como un producto estereotipado, como sucede con los diccionarios, se comercializan y usan con diferentes fines: bases de datos de consulta léxica, traductores automáticos, asistentes de escritura, etc.. La venta y producción de diccionarios impresos ha caído estrepitosamente en Europa y en América de Norte, como consecuencia de la irrupción de las tecnologías. Es el caso concreto de los diccionarios bilingües de inglés-español: la posibilidad de consultar este tipo de diccionarios en un formato online y en abierto, como sucede con Pons⁹, Wordreference¹⁰ o Linguee¹¹, por citar algunos ejemplos, ha

⁹ <https://es.pons.com/traducci%C3%B3n>

¹⁰ <https://www.wordreference.com/>

¹¹ <https://www.linguee.es/>

repercutido negativamente en las ventas de este tipo de obras lexicográficas. Pero los avances tecnológicos no solo han incidido lexicográficamente en la confección de diccionarios electrónicos, tanto en abierto como de uso previo pago de una licencia, sino también en el desarrollo de otras herramientas informáticas que facilitan la recopilación de datos lexicográficos y su exportación en diferentes formatos. Nos referimos a los Dictionary Writing Systems (DWS), un software que facilita la compilación de datos lexicográficos, su gestión y su explotación variada, siendo una de estas la publicación de diccionarios en diferentes formatos (Rubio López et al., 2021; Woldrich et al., 2020; Simões et al., 2019; Abel, 2012), puesto que es el usuario el que define macroestructura y microestructura de los datos en atención a sus preferencias.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el contexto lexicográfico descrito en el apartado anterior, el objetivo de este capítulo es mostrar al lector como el trabajo con datos lexicográficos mediante un DWS ha logrado, por un lado, promover una actividad de aprendizaje virtual que responde a las necesidades derivadas de la pandemia COVID-19, y por otro, demostrar cómo la adquisición léxica del inglés de la muestra objeto de estudio (estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de una institución educativa del centro de Madrid), mejora gracias a la confección de un diccionario electrónico monolingüe inglés y/o bilingüe inglés-español en el contexto de un sistema b-learning¹².

3. METODOLOGÍA

La investigación desarrollada busca esclarecer qué instrumento de apoyo es más efectivo durante el proceso de adquisición de nuevo léxico en lengua inglesa teniendo en cuenta un tipo de usuario concreto (descrito en el apartado 3.1.): la utilización de un diccionario

¹² B-learning (blended learning) se define como un enfoque pedagógico que combina la eficacia y las oportunidades de socialización del aula con las posibilidades de aprendizaje activo que tecnológicamente pueden verse mejoradas en un entorno online (Graham, 2006).

electrónico confeccionado *ad hoc* por los alumnos mediante un DWS o el de un glosario compilado por los discentes en su cuaderno de trabajo, haciendo uso de una técnica ancestral transmitida y perpetuada en el tiempo por la tradición escolástica. Para proceder a tales efectos, tomamos en cuenta (i) las características de los usuarios a los que iba destinado la confección del léxico y el manejo de un instrumento lexicográfico utilizando para la confección del léxico, concretamente, un DWS como es *Lexonomy*, esto es, alumnos de 3º ESO cuya lengua materna es el español, que poseen un conocimiento lingüístico intermedio de los diferentes niveles de la lengua y que se desenvuelven con cierto manejo en el uso de aplicaciones informáticas, (ii) las necesidades lexicográficas de dichos usuarios, es decir, la asimilación de un vocabulario inglés correspondiente a un nivel B2 según el Marco europeo de referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001), y (iii) la situación extralexicográfica en la que tiene lugar el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua, a saber, la originada por la pandemia COVID-19 que obligó a una gran parte de los centros educativos de España a promover durante el periodo escolar correspondiente al año académico 2020-2021 un aprendizaje electrónico combinado con un aprendizaje presencial, lo que, en principio, podría favorecer sistema b-learning.

*Lexonomy*¹³ es una plataforma web que facilita las labores de compilación y publicación de proyectos lexicográficos de una envergadura media en forma de diccionarios[□]. El tratamiento de los datos lexicográficos se lleva a cabo mediante el lenguaje XML (Extensible Markup Language)¹⁵, que permite diseñar una estructura de datos en forma de etiquetas de apertura y cierre acorde a las necesidades de los potenciales usuarios del diccionario, toda vez que dicho sistema de codificación no presenta restricciones -más allá de su propia sintaxis- en cuanto al número de etiquetas utilizadas y a la denominación de las mismas. De hecho, una vez compilado el diccionario, es posible compartir los datos lexicográficos con otros sistemas (internet, bases de datos, DWS, etc.)

¹³ <https://www.lexonomy.eu/>

¹⁴ Para más información vid. <https://www.lexonomy.eu/docs/elex2017.pdf>

¹⁵ Sobre las especificaciones de XML vid. <https://www.w3.org/XML/>

exportándolos en un fichero con la extensión .xml. *Lexonomy* se presenta como un entorno '*friendly*', toda vez que no precisa de altos conocimientos tecnológicos sus usuarios, dado lo intuitivo del sistema. De hecho, se pudo observar que los alumnos que participaron en esta experiencia docente, se hicieron en seguida con el uso de la herramienta siguiendo los sencillos pasos que detallamos a continuación:

- Darse de alta en la plataforma.
- Crear un diccionario y editarlo (Edit).
- Entrar en la configuración (Configure) del diccionario y pegar en la estructura (Structure) el código fuente que se les proporcionó. Guardar los cambios.
- Entrar de nuevo en Edit y crear una nueva entrada lexicográfica.
- Rellenar los datos lexicográficos en atención a la información que proporcionan las etiquetas codificadoras. Guardar los cambios.
- Repetir el paso e) para cada entrada lexicográfica.

Finalmente, una vez compilado el léxico, existe la posibilidad de facilitar el acceso público a los datos lexicográficos en forma de diccionario, habilitando un “micrositio web” dentro de *Lexonomy*.

El trabajo con este tipo de herramientas informáticas permite alternar una enseñanza presencial con una virtual, posibilitando la puesta en marcha de un sistema de aprendizaje mixto conocido como b-learning, que en un contexto como el acaecido durante la pandemia sufrida resultó sumamente provechoso. Para proceder a tales efectos, es imprescindible que durante las clases online, los estudiantes puedan establecer contacto mediante una mensajería instantánea con otros compañeros y con el profesor o mediante la creación de una comunidad virtual y así combinar su aprendizaje individual con un aprendizaje de tipo colaborativo cuando éste se considere necesario (Parra, 2008; Graham, 2006). Las dinámicas de enseñanza y aprendizaje se deben reorganizar y una misma actividad se puede ejecutar mediante diferentes formatos: el uso

de materiales complementarios online ayuda a que los estudiantes construyan activamente su propio aprendizaje interactuando y negociando su significado (Graham, 2006). Un contexto b-learning permite la puesta en marcha de un amplio abanico de actividades virtuales que facilitan la adquisición de conocimientos así como el uso de diferentes herramientas que dinamizan la propuesta docente: foros, chats, mensajería instantánea, métodos de evaluación tanto tradicionales como novedosos (entrevistas, exámenes, pruebas que incentiven el pensamiento crítico, entre otras) y un sinfín de diferentes recursos (tanto en el formato analógico como en el digital) incluidos, por ejemplo, bajo el marco metodológico del trabajo cooperativo y colaborativo a través del cual los alumnos desarrollan sus competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas. El uso de b-learning implica la utilización de modos de comunicación asíncronos y síncronos con el objetivo de que fluya la comunicación entre el alumno y el profesor, pero también entre los propios alumnos. De hecho, la utilización de los recursos digitalizados se ha convertido en una práctica habitual y natural que conlleva múltiples beneficios cognitivos en el aula de inglés como lengua extranjera (y de lenguas extranjeras en general), donde los estudiantes pueden interactuar de diferentes maneras y mejorar sus competencias comunicativas y digitales. Ahora bien, hay que tener en cuenta que un sistema b-learning debe proporcionar siempre una experiencia de aprendizaje integral, optimizando las fortalezas de los discentes y reduciendo sus puntos débiles. Los estudiantes han de sentirse en un ambiente relajado que facilite la comunicación y el desarrollo de sus competencias lingüísticas (ya sea de forma digital cuando trabajan desde casa online o personalmente cuando acuden a las clases presenciales en la institución educativa). Este enfoque pedagógico, en el que se intercambian los roles de docente y discente -transformándose el primero en guía del proceso de aprendizaje, en lugar de transmisor de información, y el segundo en protagonista de dicho proceso, determinando su ritmo de aprendizaje- se fundamenta en el desarrollo de las aptitudes del ‘hacer hacer’ y el ‘hacer saber’ (López Alonso, 2009), con el objetivo de mejorar aquellas competencias que tienen que ver con el trabajo cooperativo, con el colaborativo, con el establecimiento de nodos de conocimiento y con la capacidad para crear nuevos saberes.

Por último, partimos de la base que la adquisición de nuevo léxico incidirá positivamente en la competencia lingüística de los discentes, pues podrán hacer un mejor manejo de la lengua y expresarse con mayor corrección y formalidad en diferentes contextos conversacionales.

Los estudiantes que formaron parte de la investigación fueron divididos aleatoriamente por la dirección del centro en un grupo 1 y en un grupo 2. El grupo 1 acudía presencialmente al centro dos días por semana (siempre alternos, martes y jueves), asistiendo a las clases online los tres días restantes (lunes, miércoles y viernes). Por su parte, el grupo 2 asistía presencialmente al centro tres días (lunes, miércoles y viernes) y de forma online dos (martes y jueves). Los grupos invertían el orden de presencialidad y virtualidad cada semana. De este modo, el centro se aseguraba de que todos los alumnos recibían el mismo número de horas de clase presencial y online, luego, la aplicación del sistema b-learning sería completamente equitativo.

En cuanto a la práctica llevada a cabo, durante las sesiones online, el grupo experimental, tras mostrarles el funcionamiento básico de la plataforma Lexonomy, empezó a introducir las entradas lexicográficas objeto de estudio. Para ello, tuvieron que realizar un análisis pormenorizado de las nuevas voces estudiadas en las diferentes unidades (un total de siete) en el trimestre escolar y confeccionar ejemplos propios en los que tenían que demostrar el uso adecuado de dicho vocabulario. Además, debía proporcionar una definición clara y exhaustiva de la entrada en cuestión. Durante la confección del diccionario, el profesor guiaba el proceso y ayudaba a los estudiantes a afrontar las dificultades que iban surgiendo, bien en relación con la comprensión de la muestra léxica o bien cuando la competencia digital no era suficiente para poder llevar a cabo la tarea con éxito. Dado que la comunicación de las clases online se hacía a través del Learning Management System (LMS) Microsoft Teams, las dificultades se solventaban de manera síncrona con rapidez y eficacia, por ejemplo, cambiando el rol del discente en el LMS y convirtiéndolo en moderador. De esta forma, el discente podía compartir su ventana o pantalla y el profesor podía ver claramente dónde yacía el problema en cuestión y podía ofrecer una solución al respecto.

Dado el elevado número de entradas a incluir en el diccionario, y con el fin de que la tarea no resultara tediosa y desmotivadora, el profesor repartió de manera equitativa los términos a introducir en las diferentes sesiones online. Esta división correspondía a los diferentes campos léxicos trabajados (educación, música, familia y relaciones personales, desastres naturales y medio ambiente, seguridad, video juegos y mundo virtual, hábitos saludables y alimentación, narrativa y ficción, viajes y vacaciones). Por otro lado, el alumnado que participaba de las clases presenciales, realizaba actividades y tareas comunicativas, centradas, en la mayoría de los casos, a desarrollar su competencia lingüística oral. Así pues, las lecciones eran variadas, alternando lecciones centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, por un lado, y por otro, en el uso y manejo de la lengua en sí.

Por su parte, el grupo de control confeccionaba sus diccionarios de manera tradicional. Tanto los alumnos que asistían de forma presencial como online seguían la misma lección. Las destrezas orales también se practicaban online y los alumnos interactuaban desde casa con el resto de sus compañeros. Cuando aparecía un nuevo vocablo, todos los alumnos lo apuntaban en sus cuadernos de trabajo y lo definían proporcionando uno o varios sinónimos del término en cuestión siempre que el profesor los facilitaba. En la mayoría de los casos, y no exclusivamente aquellos alumnos con una competencia lingüística limitada, se recurría con cierta frecuencia a la traducción del término en lengua materna a pesar de que dicha traducción no era facilitada por el docente. Sin embargo, el grupo experimental era consciente de que debía proporcionar una definición del término trabajado y un ejemplo propio en el que el término se utilizara con propiedad. Solamente en aquellos casos donde el concepto a trabajar era muy abstracto o de difícil comprensión, los alumnos hacían uso de la traducción en su lengua materna, confeccionando a veces un glosario bilingüe inglés-español.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra de este estudio está compuesta por cincuenta y tres alumnos de 3º ESO (Educación Secundaria Obligatoria) con edades comprendidas entre catorce y quince años (*M*: 14,88; *DE*:, 37) con un porcentaje

levemente mayor de alumnos identificados con el género masculino: 54,71% de estudiantes varones frente a 45,28% de estudiantes mujeres. Esta muestra ha sido aleatoriamente asignada en dos grupos: un grupo de control ($n=27$, edad media, 14,92; DE :, 38) que comprende un 44,45% de estudiantes varones y un 55,55% de estudiantes mujeres, y un grupo experimental ($n=26$, edad media, 14,84; DE :, 36) formado por 65,39% estudiantes varones y 34,61% de mujeres. Todos los estudiantes objeto de estudio presentan la nacionalidad española y tienen el español como lengua materna. La selección de la muestra ha sido intencional mediante un muestro no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión para la muestra fueron los siguientes: estar matriculado en el tercer curso de educación secundaria en el centro objeto de estudio, tener el consentimiento paterno para participar en la investigación firmado y no tener un diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje, desorden de desarrollo neuronal o problemas psicológicos y sensoriales.

3.2. INSTRUMENTO

Como instrumento para la recogida de datos objetivos y cuantitativos, se analizaron las calificaciones obtenidas en un examen de léxico en el que se evaluaba el vocabulario recogido en las diferentes herramientas lexicográficas. El mismo examen fue administrado a sendos grupos, con una escala del 0 al 10 (0-4.99 puntos, suspenso; 5-5.99 puntos, aprobado; 6-6.99 puntos, bien; 7-8.99 puntos, notable, 9-10 puntos, sobresaliente). El examen comprendía las siguientes actividades:

- Completar huecos con la unidad léxica correcta: dada una frase, en la que se ha omitido un vocablo, el alumno debe complementar el hueco con la palabra correcta. El alumno recibe como ayuda la información contextual que proporciona la frase y la inicial de la unidad léxica que debe utilizar.
- Completar huecos con la preposición adecuada: los alumnos han de rellenar los huecos de diferentes frases con la preposición correcta. De ese modo, pueden elaborar los phrasal verbs adecuados teniendo en cuenta el contexto proporcionado en

cada oración. Los estudiantes deben ser capaces de discernir cuál es la preposición que acompaña a cada verbo del elenco de phrasal verbs estudiados durante el curso.

- Elección del término correcto: el discente ha de ser capaz de discernir cuál es la opción correcta entre una selección de tres opciones para que el pequeño texto proporcionado posea coherencia y cohesión discursiva.
- Completar frases con la forma correcta de una serie de palabras: los discentes han de determinar cuál es el termino y categoría gramatical correcto de una unidad léxica que ha de encajar en cada una de las frases presentadas. De esta forma, no solamente se les evalúa por su comprensión semántica de los términos proporcionados, sino también por su capacidad morfológica, teniendo que demostrar sus conocimientos de derivación de palabras (formación de adjetivos o adverbios a partir de sustantivos, de sustantivos a partir de verbos o de verbos a partir de adjetivos).
- Describir varios términos en la lengua inglesa: los estudiantes deben describir con sus propias palabras o utilizar los vocablos en una oración correctamente, donde el significado del término en cuestión esté utilizado con propiedad y la oración muestre claramente el correcto significado del término. En este ejercicio, que entendemos que es el de mayor complejidad, se evalúa, por un lado, la comprensión léxica de los términos presentados, y por otro, la expresión escrita de los discentes. Aquellas oraciones que no estén bien estructuradas y elaboradas y no reflejen con claridad, coherencia y cohesión el término objeto de estudio, serán calificadas negativamente. Así pues, los conocimientos morfosintácticos del alumnado son también evaluados.

Cada una de las actividades se califica con dos puntos pudiendo el alumno obtener un total de diez puntos en la prueba.

3.3. PROCEDIMIENTO

El Departamento de Inglés acordó llevar a cabo esta experimentación ya que podría facilitar la adquisición de nuevo léxico en el contexto de la semi-presencialidad o aprendizaje híbrido por la pandemia de Covid-19. Tras la aceptación del director del centro, se envió por correo electrónico un consentimiento parental a todas las familias cuyos hijos eran objeto de investigación que debía ser firmado bien de manera electrónica o con firma manuscrita y devuelto al departamento de inglés del centro. En dicho consentimiento, se informaba también de la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento, aunque ésta hubiera ya comenzado.

Además, se firmó un acuerdo con la dirección del centro en el que se detallan las condiciones éticas siguiendo la Declaración de Helsinki y se garantizan la confidencialidad y la protección de los datos recogidos. Todos los contenidos léxicos trabajados a través de esta actividad respetan el currículum establecido por el Estado y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, recogido en los Reales Decretos 1105/2014 del 26 de diciembre del 2014 (Ministerio de Educación) a través del cual se establecen los contenidos mínimos para la materia de primera lengua extranjera: inglés, que se desarrolla por la Comunidad de Madrid en el Real Decreto 48/2015 del 14 de mayo del 2015 (BOCM 20 de mayo).

Esta experiencia educativa tuvo lugar durante el tercer trimestre del pasado curso escolar 2020-2021, desde abril hasta junio de 2021. El grupo de control confeccionó un glosario tradicional, en papel, donde se recogen los nuevos términos que el alumno desconoce y ha de adquirir. Los términos se introdujeron se iba trabajando el vocabulario en las clases, de manera que la compilación de las voces no siguió un orden establecido (ni ordenación alfabética ni agrupación por campos léxicos). Los alumnos, por norma general, confeccionaron este tipo de diccionarios a la par que asistían a las clases presenciales en el centro y generalmente optaban por la utilización de la entrada de forma bilingüe. El alumno, una vez comprendida la entrada léxica, recogía el equivalente en su lengua materna y confeccionaba así, un glosario *ad hoc* inglés-español. En

algunos casos, el discente recogía también en ocasiones uno o varios sinónimos, cuando el profesor proporcionaba esta información. En numerosas ocasiones el profesor optó por ofrecer una definición del término en la lengua meta, y el alumno automáticamente buscaba el término en su lengua materna, confeccionando así, un glosario bilingüe. En la mayoría de los casos no se proporcionaron definiciones en la lengua meta ni ejemplos de su uso. Por el contrario, el grupo experimental utilizó la herramienta digital *Lexonomy* para la confección de sus diccionarios. Los lemas se ordenaron automáticamente por orden alfabético y en cada entrada, el alumno introdujo una descripción de la voz y una oración que ejemplificaba el uso correcto de las formas lematizadas. No obstante, hubo ciertos vocablos de difícil definición para un adolescente de 14 o 15 años (e.g. serendipity). En estos casos, cuando el uso de la lengua meta no fue suficiente para la plena comprensión del término, el alumno podía hacer uso de la traducción a su lengua materna y confeccionar un diccionario bilingüe inglés-español. Al trabajar con este tipo de software, la búsqueda de entradas mediante uno y otro idioma (inglés o español) es posible.

4. RESULTADOS

Se utilizó el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS (versión Windows 25) para llevar a cabo el análisis descriptivo y comparativo de la muestra. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para estudiar la media obtenida y su desviación estándar de la variable estudiada. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, primero se comprobaron los supuestos necesarios utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov que determinó la normalidad de las variables. El resultado obtenido fue de, 20, lo que se consideró como significativo, requiriendo el uso de coeficientes paramétricos y pruebas inferenciales (López-Roldán y Fachelli, 2015). Así pues, para analizar la efectividad de la confección y uso de la herramienta lexicográfica de *Lexonomy* y de los diccionarios tradicionales confeccionados en papel por los estudiantes, se aplicó la prueba de T-Student para muestras independientes. Se analizaron las calificaciones obtenidas en el examen de léxico por ambos grupos. La estadística descriptiva mostró que el grupo de control tenía

una nota media de 5,62 puntos mientras que el grupo experimental tenía una nota media de 7,22 puntos, lo que manifiesta que hay una diferencia significativa de $p=,017$. La estadística descriptiva de la variable categorizada, junto con el estudio comparativo entre las calificaciones obtenidas en los dos grupos se presentan respectivamente en las tablas 1 y 2. Estos resultados confirman la hipótesis de partida: se observa una diferencia significativa a favor del grupo experimental ya que consiguió resultados mayores en la prueba de léxico.

TABLA 1. Media (M) y desviación estándar (DE) de la variable categorizada (examen de léxico) del grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE).

	GC		GE	
	M	DE	M	DE
Examen de léxico	5,62	2,90	7,22	1,59

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. Análisis T-Student para muestras independientes de la variable categorizada (examen de léxico).

	F	Sig	t	Sig (bilateral)
Examen de Léxico	7,73	,008	-2,4	,017

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación era analizar hasta qué punto el uso de la herramienta lexicográfica *Lexonomy*, utilizada para la confección de un diccionario digital, es un instrumento útil y efectivo para la adquisición de nuevo léxico por el alumnado de 3º ESO en el aula de inglés como lengua extranjera, y por ende, comprobar si ayuda también a mejorar su competencia lingüística. El estudio intenta clarificar, en primer lugar, si la herramienta lexicográfica *Lexonomy* es adecuada para un sistema de educación híbrida en el entorno de b-learning como el experimentado durante el pasado curso escolar 2020-2021 debido a la pandemia de Covid-19. En segundo lugar, se pretende clarificar qué herramienta es más eficiente: el uso del diccionario digital confeccionado

con *Lexonomy* o el uso de glosarios tradicionales creados por los estudiantes en soporte de papel.

Respecto al primer objetivo, consideramos que el uso de la herramienta digital *Lexonomy* ha sido todo un acierto. El profesor, por su parte, puede dirigir con facilidad la introducción de las diferentes entradas en el diccionario de forma remota compartiendo el enlace de la plataforma a la vez que los estudiantes están elaborando sus entradas o compartiendo los estudiantes sus ventanas o escritorios de trabajo mediante Microsoft Teams.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo objetivo, se puede afirmar que dado que el grupo experimental ha volcado resultados académicos superiores en el examen de vocabulario, el uso del diccionario digital confeccionado con *Lexonomy* es favorable para la adquisición de nuevo léxico por estudiantes adolescentes que cursan 3º ESO. Además, el hecho de que adquieran el vocabulario de una manera más efectiva hace que mejore su competencia comunicativa al poder hacer uso de un mayor elenco de léxico en las diferentes interacciones que puedan acontecer en un futuro.

Con el objetivo de que ambos grupos mostraran unos resultados académicos similares y que no hubiera diferencias significativas en el uso de la lengua inglesa, se llevó también a cabo un análisis inferencial de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico iniciales. Los datos obtenidos en esta investigación manifiestan que el uso de *Lexonomy* es eficaz no sólo para la adquisición de léxico, sino también para mejorar la competencia comunicativa del alumnado. La observación, no sólo de la diferencia entre las calificaciones obtenidas por el grupo de control y el experimental, sino también del incremento de 0.5 puntos entre la prueba de diagnóstico y la nota final de la tercera evaluación del grupo de control, nos hace afirmar que el uso de esta herramienta electrónica sólo arroja resultados favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto de b-learning proporcionado durante la pandemia COVID-19.

Tal y como demuestra la literatura científica, el uso de herramientas digitales arroja múltiples beneficios. Como demuestran Sakhare,

Shareef y Rangari (2021), *Lexonomy* facilita la confección de diccionarios confeccionados *ad hoc* porque demanda destrezas digitales sencillas, lo que la hace apropiada para utilizarse por alumnos jóvenes como la muestra que se presenta en este trabajo, sin ningún coste. Jakubíček, Měchura, Kovar y Rychly (2018) destacan la practicabilidad de esta herramienta a la hora de confeccionar un diccionario trilingüe danés-inglés-coreano. Su fácil acceso al corpus creado acelera enormemente el trabajo de los editores del diccionario lo que la convierte en una herramienta útil y novedosa que ayuda el aprendizaje de lenguas extranjeras. Měchura (2018) además aporta una solución práctica para introducir vocablos, modismos o expresiones formadas por más de una palabra: proporcionar una estructura arbórea que, en este sentido, difiera de la tradicional utilizada en XML en el hecho de que tiene más de un *parent*. De este modo, los discentes pueden continuar trabajando de la misma manera que con el resto de los términos que sólo contiene una palabra, modificando la estructura arbórea para compartir estas subcategorías entre dos o más entradas sin necesidad de repetir la información aportada.

Sin embargo, el uso de esta herramienta digital puede comprender ciertos inconvenientes, como es la necesidad de un equipo informático con conexión a internet, lo que puede llegar a crear situaciones de desigualdad (Bueno-Alastuey y Andrés, 2017).

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, a los que se une la falta de literatura científica sobre el uso de *Lexonomy*, utilizada en el aula de inglés como lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria, consideramos que este trabajo supone un aporte científico, puesto que demuestra que el uso de esta herramienta lexicográfica digital es acertado y recomendado en contextos similares al descrito en este trabajo, al tiempo que proporciona un estado de la cuestión sobre el que partir en investigaciones futuras. La celeridad con la que la educación híbrida, enmarcada dentro de un aprendizaje de b-learning, se ha introducido en la mayoría de las instituciones educativas de educación

superior, segundo ciclo de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos, demanda el uso de nuevas herramientas digitales que favorezcan el aprendizaje de los discentes durante las clases online y el trabajo en casa. *Lexonomy*, es sin lugar a duda, un instrumento útil, de uso fácil e intuitivo, que incide positivamente en la adquisición de nuevo léxico.

Esta investigación se realiza con carácter exploratorio siendo una de sus principales limitaciones el tamaño de la muestra y el examen creado *ad hoc* con el léxico trabajado, por lo que cualquier generalización a otras poblaciones ha de realizarse con precaución. En futuras investigaciones sería apropiado ampliar el tamaño muestral y la duración de la aplicación durante todo un curso escolar, al igual que recomendamos recoger varias pruebas de rendimiento durante todo el curso y así analizar y cotejar el desarrollo de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas. Ya que los resultados son favorables para la adquisición del léxico inglés, consideramos que esta práctica se podría trasladar a otras lenguas extranjeras impartidas durante la Educación Secundaria Obligatoria (e.g. francés, alemán, latín, portugués, italiano...), o para aumentar el léxico de la propia lengua materna.

7. REFERENCIAS

- Abel, A. (2012). Dictionary writing systems and beyond. En S. Granger y M. Paquot, (eds.), *Electronic Lexicography* (pp. 83-106). Oxford University Press.
- Bergenholtz, H. y Tarp, S. (eds.) (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. John Benjamins.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- España. Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, 169-546.

- España. Real Decreto 48/2015 de 14 de Mayo, Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 20 de Mayo, 10-309.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. En C.J. Bonk y C.R. Graham (eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer Publishing.
- Hernández Hernández, H. (2017). La lexicografía perceptiva y la perspectiva del destinatario del diccionario (una aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas de los periodistas). En J.R. Sarmiento Guede y F. Vilches Vivancos (coords), *Filología, comunicación y otros estudios: Liber Amicorum en homenaje a Ramón Sarmiento González* (pp. 19-37), Dykinson.
- Jakubiček, M., Měchura, M., Kovar, V. y Rychly, P. (2018). Practical Post-Editing Lexicography with Lexonomy and Sketh Engine. En J. Cíbej, -v. Gorjanc, I. Kosem y S. Krek (eds.), *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress. Lexicography in global contexts* (pp. 65-67), Ljubljana University Press.
- López Alonso, C. (2009). Aprender a comunicar en b-learning. En C. Alonso López (ed. Lit.) y M^a. Matesanz del Barrio (coord.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 93-118). Biblioteca Nueva.
- Měchura, M.B. (2018). Shareable Subentries in Lexonomy as a Solution to the Problem of Multiword Item Placement. *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress. Lexicography in global contexts* (pp. 223-232), Ljubljana University Press.
- Nomdedeu Rull, A., Hernández Hernández H., Maldonado González, C. y Tarp, S. (2019). El estatus de la lexicografía: Nuevas y variadas respuestas a una antigua cuestión. En C. Calvo y F. Robles Sabater (red.), *La investigación en lexicografía hoy: Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, vol. II, (pp. 699-733). Publicacions de la Universitat de València
- Parra, L.A. (2008). Blended Learning. La nueva formación en educación superior [Blended Learning. The New Training in Higher Education]. *Avances Investigación en Ingeniería*, 9, 95-102.

- Rubio López, R.J., Bonilla Huérfano, J.E. y Bernal Chávez, J.A. (2021). Dictionary Writing Systems y otras herramientas informáticas para la elaboración, administración y publicación de diccionarios. *Lingüística y Literatura*, 80, 340-360.
- Sakhare, A.D., Shareef, A. y Rangari, V. (2021). Pali lexicography using lexonomy. *Journal of Physics: Conference Series* 1913, 1-9.
- Simões, A., Salgado, A., Costa, R., y Almeida, J. J. (2019). LeXmart: A Smart Tool for Lexicographers. En I. Kosem, I. et al. (eds.), *Electronic Lexicography in the 21st Century: Proceedings of the eLex 2019 Conference: Smart Lexicography* (pp. 453-466), Lexical Computer.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*. Lexicographica Series Maior, Niemeyer.
- Tarp, S. (2011). Pedagogical Lexicography: Towards a New and Strict Typology Corresponding to the Present State-of-the-Art. *Lexicos*, 21, 217-231.
- Tarp, S. (2013). Lexicographical functions. En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography* (pp. 460-468). De Gruyter Mouton.
- Woldrich, A., Goli, T., Kosem, I., Matuška, O. y Wissik, T. (2020). ELEXIS: Technical and social infrastructure for lexicography, *K Lexical News*, 28, 45-52.

FACTORES QUE MOTIVAN LA INVERSIÓN
EN EL APRENDIZAJE DE LOTE COMO L3.
ESTUDIO DE CASO EN CONTEXTO UNIVERSITARIO
POST-COVID19 CENTRADO EN LA NOCIÓN
SOCIOLINGÜÍSTICA DE “IDENTIDAD”

CATALINA CHENG-LIN
Universidad de Granada

NORA MARGARITA BASURTO SANTOS
Universidad Veracruzana

MANUEL ESCABIAS MACHUCA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A partir de mediados de la década de los noventa se ha ido fomentando un nuevo enfoque de investigación centrado en los factores subyacentes que motivan a los estudiantes de idiomas en un intento de explicar sus esfuerzos en relación con el proceso de aprendizaje (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015; Darvin y Norton, 2018; Cheng-Lin 2019, 2020). Se trata de estudios transdisciplinarios que pasaron, en un principio, de la psicolingüística a la sociolingüística (Edwards 2009; Firth y Wagner 1997; Gao y Lv 2018) y que, posteriormente, fueron introducidos en la investigación de la lingüística aplicada (Darvin y Norton 2015; Norton 1995, 2000, 2013). El concepto de identidad se ha convertido en un enfoque importante a tratar en diversos campos de la lingüística aplicada (Norton y Toohey, 2011; Spencer-Oatey y Franklin 2009) y, en especial, en la enseñanza y aprendizaje de idiomas ya que el enfoque postestructuralista (Block 2007) de identidad permite explorar la interrelación entre la construcción de la identidad y su implicación en el fomento de la motivación durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2).

En vista de la literatura bibliográfica disponible de la actualidad, las investigaciones centradas en la motivación para el aprendizaje de idiomas postuladas a partir de la noción de identidad, en su gran mayoría, están orientadas a la adquisición de inglés como lengua objetivo (Arkoudis y Davison, 2008; Gearing y Roger 2018), y ello implica resultados que demuestran identidades cambiantes de los aprendientes inmigrantes de inglés promovidos, en términos generales, por el deseo de pertenencia a las principales comunidades de habla inglesa (Norton 2000; Darwin y Norton 2014). Más, existen otros estudios que han centrado su mira exclusivamente en el plano lingüístico y cognitivo como en las aulas bilingües o L2 donde el inglés es usado como medio de comunicación (Cheng-Lin, 2019). Sin embargo, hay pocos estudios dedicados a examinar si la perspectiva sociolingüística centrada en la identidad puede ser aplicada al aprendizaje de idiomas distintos al inglés (Languages Other Than English, LOTE) y que no gozan del estatus de lengua universal como son el árabe (Temples 2013), el chino mandarín (Liao, An y Zheng 2020), el japonés (Teo, Hoi, Gao y Lv, 2019) o el ruso (Yakushkina y Olson, 2017). Algunos estudios preliminares señalan que la construcción de identidad de los encuestados revela posturas de conflicto o de negociación de identidades dentro de la “zona conflictiva (site of struggle)” (Norton y Toohey 2001, p. 414) en ciertos contextos donde se involucra la formación de una identidad dual para acomodar a dos o más grupos étnicos o favorecer determinadas comunidades lingüísticas dominantes, lo que conlleva a la motivación o desmotivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras muy concretas.

El objetivo de este artículo se centra en los estudiantes universitarios de idiomas que aprenden de forma simultánea una (o más de una) tercera lengua (L3) en contexto mexicano post-Covid19, en un intento de explorar la compleja construcción de identidad de los estudiantes de lenguas extranjeras a través del espacio y del tiempo, e investigar su aprendizaje de la L3 motivado al hilo de las relaciones establecidas entre “persons, activities, and the world” (Lave y Wenger 1991, p. 98), y de este modo demostrar el aporte enriquecedor que podría suponer la realización de una investigación de LOTE a partir de una perspectiva sociolingüística.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. IDENTIDAD, INVERSIÓN Y MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2

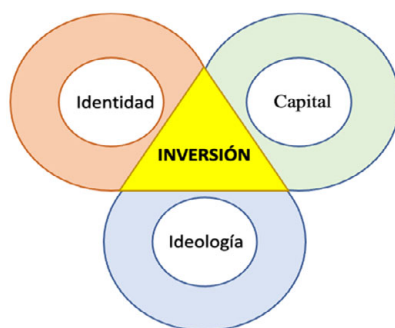
Siguiendo las investigaciones realizadas en el trabajo pionero *Social identity, investment, and language learning* (Norton 1995), Norton y Toohey, en un trabajo conjunto posterior, argumentan que la identidad y la inversión son dos conceptos claves que “signal the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice” (Norton y Toohey 2011, p. 420). En las aulas de L2, además del aprendizaje de la lengua meta, es importante tener en cuenta la identidad social de cada aprendiente ya que el “educational system reproduces the structure of the distribution of cultural capital among classes” (Bourdieu 1977, p. 493), así como su consideración favorecerá integrar a los aprendientes al contexto social de la lengua de destino y su interacción con los hablantes nativos.

Además, se argumenta que la inversión (Norton 1995, 2000, 2013; Darwin y Norton 2015), que es un complemento sociológico de la noción psicológica de la motivación, permite plasmar la compleja relación de los aprendientes con la lengua de aprendizaje y su deseo de poder comunicarse usándola (Dörnyei 2009). En otras palabras, la noción de inversión concibe a cada aprendiente como un poseedor de una historia social compleja y de múltiples deseos, y ello puede verse reflejado en el compromiso de un aprendiente de idiomas y su formación de identidad. Cada aprendiente que invierte su aprendizaje tiene la expectativa de obtener algún beneficio de su inversión sea en forma de aumento en el capital cultural y/o simbólico en un futuro próximo o lejano y que concepto de identidad es entendido, en este sentido, como “how the person understands possibilities for the future” (Norton 2013, p. 45).

Inspirada por la teórica de distinción de Bourdieu (1984), el cual describe la evolución de capital a lo largo de la vida como “increasing, decreasing, or stationary volume of each sort of capital (amenable to the same distinction) and therefore the composition of his/her capital” (Bourdieu, 1984, p. 123), Bonny Norton propone un nuevo modelo de

inversión que integra los tres conceptos “identidad”, “ideología” y “capital” al considerar que el aprendiente de idiomas como “a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction” (Darvin y Norton 2015, p. 37). Por consiguiente, en una clase de L2, la inversión de un aprendiente equivale a un proceso de negociación y de reproducción de su identidad, que al mismo tiempo afectará a la inversión de su persona según atraviesa cada etapa de su aprendizaje.

Figura 1. Modelo de Inversión según Darvin y Norton.



Fuente: Darvin y Norton (2015, p. 42)

2.2. IDENTIDAD VISTA DESDE EL CONTINUO ESPACIOTEMPORAL

La teorización de identidad desde la perspectiva de la inversión implica a diversos tipos de interpretaciones según los diferentes contextos o temas de investigación. En nuestro estudio situamos la identidad a lo largo de un continuo espaciotemporal, en forma de procurar una identidad alternativa prospectiva (actualidad y futuro) y retrospectiva (pasado) con el propósito de explicar los procesos de inversión de los aprendientes de idiomas.

Para empezar, las experiencias pasadas de los aprendientes de idiomas el aprendizaje de la lengua heredada está conectada con la identidad étnica valorada (Van Deusen-Scholl 2003), la cual está impregnada de “deep emotional and affective links to social and historical elements of one’s ethnic and linguistic heritage” (Berardi-Wiltshire 2012, p. 32), así como la identidad religiosa es aquella que se encarga de interpretar la

relación entre un aprendiz con ciertas religiones y comunidades religiosas (Norton 2019).

En términos del estado actual de un aprendiz de idiomas, se aprecia una tendencia general por parte de los aprendices a desarrollar una competencia social para procurarse una posición de distinción positiva del resto (Abrams, Ando, & Hikle, 1998; Bhattacharya, Rao y Glynn 1995; Haslam 2001), y ello conlleva inevitablemente a la necesidad de construir una identidad clara basada en la distinción cultural (Bourdieu 1984) y la identidad competitiva. De acuerdo con algunas investigaciones sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera realizadas en contextos multiculturales, cuando los aprendices construyen una identidad positiva respecto a la comunidad de aprendizaje del idioma objetivo —en este caso el inglés—, suelen mostrar mayor predisposición a esforzarse en comparación con aquellos que construyen una identidad negativa (Man, Bui y Teng 2018; Murray y Kojima 2007).

Por último, en lo que se refiere al futuro, los investigadores proponen el concepto de identidad imaginada derivada de la comunidad imaginada (Anderson, 1991; Kanno y Norton 2003; Norton 2001; Pavlenko y Norton 2007). En las aulas de L2, los deseos de un aprendiz de idiomas para el futuro forman parte de su identidad y la comunidad de la lengua meta puede ser esa comunidad de imaginación deseada que “offers possibilities for an enhanced range of identity options in the future” (Norton y Toohey 2011, p. 415) y, por consiguiente, la inversión de un aprendiz en un idioma debe analizarse dentro de este contexto.

2.3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOTE EN MÉXICO

El panorama del aprendizaje de lenguas extranjeras en México indica que el inglés sigue siendo la lengua extranjera predominante en los diferentes niveles educativos ya que «el idioma inglés es actualmente la lengua extranjera más difundida y aprendida en el mundo» (Pizarro-Chacón 2015, p. 361) y que ha sido propuesta por consenso mayoritaria como la principal lengua candidata de alcanzar el estatus de primera “lingua franca global” (Medina 2010). De hecho, desde el año 2009 el inglés fue estipulado como asignatura obligatoria de los programas educativos públicos desde el nivel básico en adelante y se argumenta que

los estudiantes que concluyan el tercer año de secundario dominan la lengua inglesa de nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Asimismo, existe un consenso sobreentendido entre las instituciones de educación pública de nivel superior –incluyendo el nivel de posgrado– a establecer criterios mínimos de conocimiento y competencias de la lengua anglosajona en los requisitos de ingreso y en los barremos para la superación de las materias académicas (Ramírez, Pérez y Lara 2017).

Sin embargo, se aprecia una tendencia multilingüe emergente, sobre todo, por parte de las instituciones públicas de la educación terciaria en México a promover gradualmente el interés por el aprendizaje de idiomas distintos al inglés. De acuerdo con el Modelo Educativo Mexicano 2016 (SEP 2016), promovido por la Secretaría de Educación Pública de Estados Unidos Mexicanos, «el aprendizaje de una lengua extranjera es parte de las “competencias para la vida”» (p. 42). Por ejemplo, la Universidad Veracruzana (UV), donde realizamos nuestra labor de investigación, ofrece cursos con derecho a diploma de una gama variada de lenguas extranjeras entre ellas el alemán, el chino-mandarín, el italiano, el japonés, el portugués, el inglés y el francés; siendo además los dos últimos idiomas las lenguas de carrera con sus respectivos programas educativos de Licenciatura.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de LOTE, pese a que en los últimos años ha habido diversas investigaciones dedicadas a varias lenguas –siendo la mayoría de ellas idiomas populares como son las lenguas oficiales de las Naciones Unidas o lenguas europeas–, casi todas están dedicadas estrictamente al plano lingüístico y sociopragmático (Al-Shaer 2014; Azaz 2016, 2017; Cheng-Lin 2019). En casos particulares como el aprendizaje de chino y árabe como lenguas extranjeras, las investigaciones centran sus esfuerzos en gran medida en la adquisición del sistema por la tendencia sobregeneralizada de considerarlas lenguas “difíciles” (Cheng-Lin y Cheng 2020a) derivada de la apariencia tipográfica en la escritura y la diglosia de variedades de hablas (Heath 2002; Harrat, Meftouh y Smaili 2017; Liao 2018) diferentes a las lenguas occidentales. En consecuencia, todavía no existen estudios

que se centren en la motivación y la inversión de los aprendientes de LOTE de acuerdo con sus construcciones de identidad.

En el contexto mexicano, los LOTE, por razones ya mencionadas anteriormente, no gozan de una posición dominante en comparación con el inglés, la lengua universal, ni con la lengua oficial del país, el español y, por consiguiente, una exploración sobre la motivación de estudiantes para aprender un idioma ajeno al inglés y sus patrones de identidad durante la inversión de idiomas aparentemente “periféricos” es ciertamente digno de mayor exploración con referencia a la noción de identidad como “zona conflictiva” (Norton 1995, 2013) conforme al orden periférico-central. Se espera que el estudio que realicemos en este artículo arroje luz sobre la construcción de la identidad de los estudiantes universitarios mexicanos en términos de su inversión en el aprendizaje de un/algunos LOTE como L3.

3. MARCO PRÁCTICO

El objetivo del presente trabajo de investigación es profundizar y ampliar la investigación sobre la noción de identidad aplicada al aprendizaje de idiomas más allá del contexto estrictamente del inglés lengua universal. La pregunta que abordamos es el siguiente: ¿Cómo se construye la identidad de los estudiantes universitarios en relación con los factores que les motivan a invertir en el aprendizaje de LOTE como L3?

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana (UV) con sede en Xalapa, la capital del Estado de Veracruz situado en la parte central de la vertiente del Golfo de México. Según la oferta educativa, la Facultad de idiomas ofrece un total de tres programas de pregrado (Licenciaturas) y uno de posgrado (Maestrías y Doctorado), donde los estudiantes de habla hispana (L1) cursan el inglés o el francés como lenguas extranjeras de formación prioritaria (L2). Asimismo, en el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) y el Centro de Idiomas, ambos afiliados de la Universidad Veracruzana, se pone a la disponibilidad de los estudiantes la posibilidad de estudiar una gama variada de idiomas

optativos (L3) con derecho a diploma. Las lenguas ofertadas son el alemán, el chino-mandarín, el italiano, el japonés, el portugués, el inglés y el francés. El trabajo de campo se efectuó en el segundo semestre del curso académico del 2021; un año posterior la suspensión de las clases presenciales por la pandemia. Se trata de una información clave ya que las respuestas de opción múltiple y las narrativas retrospectivas de los estudiantes están sujetas a la nueva realidad de aprendizaje post-Covid19 que, en esta ocasión, continúan siendo de modalidad virtual.

En el estudio participaron un total de 28 estudiantes adultos que cursan algún/algunos idioma(s) extranjero(s) ofertado(s) en el Centro de Idiomas de la Universidad de Veracruzana. Según los datos informativos se ha clasificado tres grupos: 18 de ellos proceden de la Licenciatura en Lengua Inglesa, 3 de Licenciatura en Enseñanza del Inglés y 7 de Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. La Tabla 1 ilustra la información detallada sobre los participantes.

TABLA 1. Información sobre el perfil de participantes.

Participante	Licenciatura/Maestría (L2)	Curso	Sexo	Idioma/s (L3)	Tiempo de dedicación
P.1	Lic. Lengua Inglesa	4º	Mujer	Japonés	Más de 4 horas/semana
P.2	Lic. Enseñanza del Inglés	2	Mujer	Francés	1 hora/semana
P.3	Lic. Lengua Inglesa	3	Mujer	Chino Mandarín	Más de 4 horas/semana
P.4	Lic. Lengua Inglesa	5	Hombre	Chino Mandarín	1 hora/semana
P.5	Lic. Lengua Inglesa	3	Mujer	Francés	2 hora/semana
P.6	Maestría, Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	3	Mujer	Alemán	1 hora/semana
P.7	Lic. Lengua Inglesa	1	Mujer	Chino Mandarín	2 hora/semana
P.8	Lic. Lengua Inglesa	1	Mujer	Chino mandarín y árabe	3 hora/semana

P.9	Lic. Lengua Inglesa	5	Mujer	Chino Mandarín	Más de 4 horas/semana
P.10	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	1	Mujer	Francés	3 hora/semana
P.11	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	4	Hombre	Italiano y Portugués	3 hora/semana
P.12	Lic. Lengua Inglesa	5	Hombre	Japonés	1 hora/semana
P.13	Lic. Enseñanza del Inglés	1	Mujer	Japonés	Más de 4 horas/semana
P.14	Lic. Lengua Inglesa	1	Mujer	Italiano y Portugués	1 hora/semana
P.15	Lic. Lengua Inglesa	4	Mujer	Alemán y Francés	2 hora/semana
P.16	Lic. Lengua Inglesa	1	Mujer	Japonés	3 hora/semana
P.17	Lic. Enseñanza del Inglés	1	Mujer	Chino Mandarín y Francés	Más de 4 horas/semana
P.18	Lic. Lengua Inglesa	4	Hombre	Chino Mandarín y Francés	3 hora/semana
P.19	Lic. Lengua Inglesa	4	Hombre	Francés	3 hora/semana
P.20	Lic. Lengua Inglesa	2	Mujer	Chino Mandarín	Más de 4 horas/semana
P.21	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	1	Mujer	Alemán	1 hora/semana
P.22	Lic. Lengua Inglesa	2	Mujer	Japonés	Más de 4 horas/semana
P.23	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	4	Hombre	Japonés	1 hora/semana
P.24	Lic. Lengua Inglesa	4	Mujer	Italiano	1 hora/semana
P.25	Lic. Lengua Inglesa	5	Mujer	Chino Mandarín y Francés	Más de 4 horas/semana
P.26	Lic. Lengua Inglesa	1	Mujer	Francés	3 hora/semana
P.27	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	2	Mujer	Francés	2 hora/semana
P.28	Mtría. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	1	Mujer	Chino Mandarín	Más de 4 horas/semana

Fuente: Elaboración propia

3.2. DISEÑO E INSTRUMENTO

En el presente trabajo de investigación se han aplicado las técnicas propias de las investigaciones cualitativas. Para ello, el esquema del diseño del cuestionario estaba compuesto de dos partes: la primera parte consta de preguntas de opción múltiple para recabar información sobre el perfil de los estudiantes participantes, sus antecedentes educativos (L1) y el dominio de los idiomas (L2), y la segunda parte contiene preguntas

de desarrollo –intercaladas algunas también con preguntas múltiples de apoyo–, donde se les pidió a los encuestados una narración retrospectiva sobre su aprendizaje de la(s) tercera(s) lengua(s) (L3) que cursan, enfocando principalmente en su motivación para su aprendizaje y sus opiniones sobre los aspectos lingüísticos y socioculturales respecto a la(s) L3 y los valores personales.

Debido a la actual situación sanitaria agravada por el Covid19 y con el objetivo de garantizar la correcta recepción y veracidad de las respuestas, decidimos adaptar la encuesta en formato online por *Google Forms* y distribuir los cuestionarios al correo institucional de UV de los estudiantes. La realización de cada encuesta estaba prevista con una duración mínima de 15 minutos.

3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cualitativos recogidos fueron analizados en base a los constructos de inversión. Las narrativas retrospectivas de los participantes eran el recurso principal y su respuesta concreta a las preguntas múltiples aportaba información complementaria, empleando en ambos enfoques tanto deductivos como inductivos (Merriam 2009). En primer lugar, como instrumento de procesamiento se empleó el programa *QDA Miner Lite* para codificar los datos extraídos de las frases y palabras expresadas por los propios encuestados para explorar su opinión respecto a las experiencias claves de inversión en el aprendizaje de la tercera lengua (L3). A continuación, hicimos una clasificación de los constructos según el modelo de inversión propuesto por Darvin y Norton (2015) como son las identidades sociales, identidades religiosas e identidades cosmopolitas (“identidades”), sus valores por el aprendizaje de idiomas (“ideologías”), así como su aportación de esfuerzo y de tiempo y las ganancias esperadas (“capital”). De este proceso se generaron 11 subcategorías (Tabla 2) y se realizó una codificación axial para investigar las interacciones entre los conceptos de estas subcategorías, de las que se dio como resultado tres tipologías de *identidades* de estudiantes de una L3: identidad de herencia (con dos subcategorías), identidad de competencia (tres subcategorías) e identidad imaginaria (dos subcategorías). En la última fase, se analizó la interrelación entre cada

categorización y se definieron las categorías en tres temáticas: identidad heredada del pasado, identidad de competencia del presente y la identidad imaginaria del futuro, y la inversión ubicada en la intersección entre las tres.

TABLA 2. Clasificación de los constructos según el Modelo de Inversión.

Codificación	Ideología	Capital	Identidad	Macro constructos
Codificación inicial	- Formación educativa - Comunidad imaginaria - Ideología lingüística	- Accesibilidad económica - Beneficios percibidos del valor lingüístico - Beneficios percibidos del valor instrumental	- Identidad competitiva - Identidad cosmopolita - Identidad social	- Sistema universitario. - PostCovid19.
Codificación axial	Identidades heredadas	Identidades competitivas	Identidades imaginarias	
	- Identidad étnico-racial - Identidad religiosa	- Propuesta de venta única en el mercado global - Competencia cultural - Aspiraciones personales	- Ciudadanos globales - Vinculos imaginarios	

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los hallazgos presentes en nuestro estudio demuestran que los estudiantes de una L3 en la Universidad Veracruzana constituyen múltiples identidades derivadas de su pasado, presente y futuro. En esta sección se examinará la relación entre las identidades y la inversión lingüística de los estudiantes participantes, asociando la discusión a sus expectativas cambiantes en el proceso de aprendizaje de su(s) respectiva(s) L3, sus identidades cambiantes y su motivación en la inversión de dicha lengua.

4.1. IDENTIDADES HEREDADAS E INVERSIÓN EN L3

Las identidades heredadas están asociadas a las actitudes, creencias y mentalidades de una persona que pueden ser naturales o educadas, y que están intrínsecamente vinculadas a las opiniones culturales y sociales de una persona sobre cómo ve a sí misma y a los demás (Macintyre, Baker y Sparling, 2017). Según Norton y Gao (2008), “an investment in the target language is in fact an investment in the learner’s own identity” (p. 110). Siete de los estudiantes comentaron que su decisión por

aprender las terceras lenguas (L3) de su elección (2 de japonés, 3 de chino mandarín y 2 de alemán y 1 de francés) se debía a su deseo de querer reconstruir su identidad heredada étnico-racial y/o religiosa. A continuación, presentamos algunos de los extractos.

4.1.1. Identidad étnico-racial

La estudiante P.9 comenta en su respuesta que lo que le llevó a decidir aprender el chino mandarín como L3 fue por sus raíces étnicas chinas. En México, la diáspora de la comunidad china se remonta en los primeros inmigrantes chinos a México a partir de finales del siglo XIX (Martínez y Dussel 2016) y pese a los esfuerzos de un grupo minoritario a mantener su cultura, creencias y estilo de vida chinas, la mayoría ha adoptado por la integración completa con el paso del tiempo (i.e. matrimonio interracial, abandono de la identidad del país de origen a partir de la segunda generación, etc.).

Extracto 1

P.9: Mi abuela por parte de madre es hija de inmigrantes chinos pero en casa no hablamos nada de chino, por eso quise tomar clases de chino mandarín a parte del inglés. Creo que manejando estas dos lenguas me ayudarán a tener más oportunidades para trabajar. También, estudiar el chino me ayudará a acercarme más a mis raíces que es algo que me gustaría recuperar [...] es parte de mi identidad y mi ser.

En su discurso, la estudiante es consciente de sus raíces pese a que éstas se remontan a dos generaciones anteriores a ella y muestra su deseo de querer recuperarlas y sabe que la única vía que le facilitará la reconstrucción de su identidad es aprender la lengua china.

Extracto 2

P.27: Mi madre es francesa y soy bilingüe. Decidí aprender el francés porque sé que con solo saber hablar no es suficiente. El francés no se escribe igual a como se habla y en una formación académica me ayuda a mejorar la composición de textos más formales. Cuando terminé mi Maestría quiero viajar a Francia y enseñar el inglés o el español [...] en

las clases cuando hablamos de los aspectos culturales siempre tengo recuerdos de las comidas y las costumbres que tenemos en casa que son muy diferentes de acá y me ayudan a entender mejores cosas que siempre hacía, pero sin saber el motivo.

A diferencia de la estudiante P.9, la estudiante P.27 domina ya el francés. No obstante, siente la necesidad de recibir una formación reglada para consolidar su competencia lingüística, de la que además reconoce ser importante para comprender mejor “los aspectos culturales” de sus orígenes franceses. Aquí también podemos observar como la identidad lingüística de un aprendiente de idiomas no es estática, sino que experimenta variaciones a lo largo del proceso de aprendizaje.

4.1.2. Identidad religiosa

La identidad religiosa es otro elemento clave que condiciona la elección de un LOTE de un estudiante. La religión o cualquier convicción de fe en alguna práctica espiritual une a las personas en una comunidad de creyentes (Turner 1991) y, por ello, actúa como un poder invisible que hace que las personas ejerciten mayores esfuerzos para procurar su permanencia dentro de la comunidad sagrada o vinculadas a ella de cierto modo. Varios estudiantes encuestados revelan en sus narrativas expresaron estar practicando algún tipo de fe espiritual (P. 8, 9, 13, 22) – algunos heredados de los progenitores y otros conversos–, lo que contribuyó como motivador clave para su decisión a invertir en el aprendizaje de la L3 de su elección (árabe, chino mandarín y japonés). En general, estos estudiantes están convencidos de que la competencia lingüística “mínimamente decente” (P. 13) es necesaria para que pueda ejercer satisfactoriamente sus obligaciones religiosas y profesar su fe adecuadamente.

Extracto 3

P.8: Mi familia procede del Líbano y en casa todos somos musulmanes [...] Como en la UV no se ofrece el árabe decidí por aprender el chino mandarín, pero ya había cursado tres años de árabe en el departamento de Lenguas Extranjeras de la UABCS. Sé que en China hay una etnia que practica el Islam y el hecho de saber chino me dará una perspectiva

nueva acerca de la fe que profeso [...], aunque sé que el sentido sagrado del Corán más puro siempre permanecerá en su versión original.

Extracto 4

P. 13: Soy una persona muy espiritual, me gusta pasear en la naturaleza, practico la meditación [...] Leí sobre el sintoísmo la religión de Japón que veneran a los kamis una especie de espíritus de la naturaleza, a parte que siempre me sentía muy atraída por la cultura japonesa que era para mí todo un misterio [...] quise aprender el japonés para conocer mejor las prácticas sintoístas y progresar en mi práctica espiritual.

Sea cual sea la religión que profesan o la práctica espiritual que practican estos estudiantes, lo que cabe puntualizar es que la fe actúa como una fuerza moral que interactúa con otros aspectos de su vida (i.e. vida familiar, hábitos, etc.) y, por este motivo, se sintieron motivados a invertir en el aprendizaje de una L3 y que su compromiso lingüístico puede verse como un deseo personal a cumplir con su compromiso religioso y/o espiritual.

El análisis de sus respuestas en lo que se refiere a la dedicación al estudio de la L3 fuera del horario de clase, todos los estudiantes (P. 8, 9, 13, 22), que comparten la inclinación por una práctica religioso-espiritual, mostraron gran entusiasmo con su aprendizaje apreciable en una considerable cantidad de horas invertidas (superior a 3-4 horas/semana).

4.2. IDENTIDADES COMPETITIVAS E INVERSIÓN EN L3

La identidad competitiva se opone a lo que se reconoce como “McDonalización” (Giddens 1998; Harvey 1989; Huigen y Meijering 2005) o tendencia hacia la uniformidad, cuyo predominio provoca inevitablemente la pérdida de cualquier identidad competitiva. En el mundo moderno todas las transacciones se realizan a través de un mercado común y todos los accionistas e inversores interesados están obligados a competir unos con otros por sus acciones y poder hacer una propuesta de venta única al mercado global. En este sentido, el hecho de aprender lenguas extranjeras les propiciará a los alumnos un contexto favorable

y medios eficientes para desarrollar la competencia cultural e intercultural al mismo tiempo que les ofrece varias oportunidades para perseguir y cumplir las aspiraciones personales.

4.2.1. Propuesta de venta única en el mercado global

A lo largo del proceso de aprendizaje de la(s) L3, los estudiantes ven a sí mismos como inversores que efectúan propuestas de venta únicas en el mercado global, ya que consideran que el aprendizaje de los respectivos idiomas de su elección es un capital lingüístico (Park & Wee, 2009) que complementa la lengua extranjera de su especialidad principal (L2), el inglés, o bien aporta un valor añadido asociado a las posibilidades interculturales a través de las cuales les permiten obtener una gama más amplia y variada de bienes, sean simbólicos o materiales. En sus respuestas, la mayoría de los estudiantes que aprenden el chino mandarín, el francés, el alemán y el japonés como L3 argumentaron que lo que les motivó fue el valor instrumental y comunicativo, porque son “uno de los seis idiomas oficiales de las Naciones Unidas” (P.17), “ampliamente utilizado en la Ciencia e investigación.” (P.21), y “utilizar ese conocimiento para mi ventaja a nivel laboral” (P.3, 11). Por lo tanto, el hecho de dominar el chino mandarín, el francés, el alemán y el japonés como L3 les ayudará a “posicionarse mejor en el trabajo y tener más oportunidades” (P. 25), y que pueden suponer ventajas sociales distintivas muy significativas, ya que al mismo tiempo que aprenden los idiomas los estudiantes buscan identificarse y resaltar su diferencia “especial” del resto de sus compañeros. En los comentarios analizados, un estudiante de japonés (P.1) y una estudiante de chino mandarín (P.9) como L3 afirman que se sienten “especial”:

Extracto 5

P.1: Porque al no ser obligatorio estoy haciendo un esfuerzo mayor y sacrificando más tiempo [...] pienso que he hecho una decisión correcta que en el futuro me aportará grandes ventajas laborales sobre todo.

P. 9: Porque sé que no todos pueden hacerlo por lo que me siento también muy afortunada [...] algunos compañeros no tienen conocimientos de nada, y yo sé lo básico además de pronunciar bien.

En vista de los argumentos anteriores, los estudiantes explicaron con claridad las razones por las que les motivaron cursar una L3 se debía a que les aportaba competencias distintivas frente a otros compañeros y para añadir un valor añadido a su posicionamiento en el mercado global en el futuro, ya que están aprendiendo idiomas populares de alta demanda por el mundo.

4.2.2. Competencia cultural

Hoy en día, la competencia cultural implica una ventaja competitiva y clave del éxito o fracaso en el mercado mundial. De sus investigaciones Bourdieu (1977, 2001) concluye que la competencia cultural pone en evidencia el valor de escasez y produce beneficios de distinción para su poseedor. En este sentido, el capital cultural es definido expresamente por la capacidad de comprender y utilizar un idioma en particular. Los estudiantes de idiomas de la Universidad Veracruzana estudian una tercera lengua (L3) con el objetivo de obtener el capital lingüístico que complementa el plan de estudio de su carrera universitaria (L2) y les permite construir sus identidades competitivas.

Algunos estudiantes explican que esperan poder utilizar sus habilidades de la lengua meta para comunicarse con los nativos y/o expresar correctamente la información profesional de primera mano sin tener que echar mano de otro agente externo y, de este modo, poder desarrollar su identidad como profesionales cualificados y académicos exitosos:

Extracto 6

P.23: Estudio el japonés porque quiero viajar a Japón cuando termine la Maestría y enseñar el español y el inglés allá. Manejando el japonés me ayudará enormemente a poder entender con los japoneses y disfrutar de la cultura, [...] también podré comunicarme sin problema con mis estudiantes japoneses [...].

En este extracto, el estudiante P.23 es un estudiante de 4º curso de Maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y aprenden el japonés como idioma complementario a la de especialización que cursa, el inglés, y formarse como docente de este. Considera aprender

el japonés “le [me] ayudará enormemente” porque tiene intención de visitar el país del sol naciente, conocer en persona la cultura y ejercer como docente de inglés y español en el país asiático. En otros comentarios parecidos, la estudiante P.16, que también estudia japonés, afirma que espera que el conocimiento del idioma le ayude a poder “[...] leer los mangas japoneses y conocer mejor la cultura del anime japonés” porque hasta ahora solo ha podido leerlos en la versión traducida al inglés o español, y según la estudiante P. 10, que estudia el francés como L3, este idioma le será útil para “conocer la cultura y la literatura francófonas” porque espera poder encontrar un trabajo en Francia y dar clases de inglés y español.

En sus comentarios, los estudiantes encuestados afirman que su creencia de partida fue que querían estudiar una lengua optativa (L3) que complementase a la lengua extranjera de su especialización (L2) y poder obtener mejor conocimiento lingüístico y cultural de la lengua meta por medio materiales de lecturas en versión original (Darvin y Norton, 2015). Se trata de una inversión asequible y que aporta un doble beneficio al complementar la L3 de elección a su formación de la L2, y que el aprendizaje de ambos idiomas extranjeros resulta ser muy útil para adquirir los conocimientos culturales y profesionales.

4.2.3. Aspiraciones personales

Como seres sociales, los humanos tenemos la tendencia de invertir en sí mismos y por lo que ejercemos como agentes de nuestras propias acciones para evaluar las posibilidades y tomar la decisión de invertir en la competencia social (Indaimo 2015; López 2012). Este comportamiento de carácter instintivo puede verse reflejado en la lucha constante de las personas a lograr algún fin personal, es decir, sus esfuerzos en preservar su identidad competitiva durante los diversos actos competitivos presentes en la sociedad. Los estudiantes de la Universidad Veracruzana igualmente invierten en el aprendizaje de la L3 por aspiraciones personales:

Extracto 7

P.7: Decidí aprender el chino porque me fascinaban los videos de Tik-Tok que mis amigos compartían por las redes sociales, obviamente no entendía nada de los que se cantaban de las canciones chinas sin los subtítulos en inglés [...] Ahora que manejo bastante vocabulario soy capaz de memorizar el pinyin de los títulos de las canciones que me gustan y buscar las letras en Internet y la verdad, cada vez que doy con la canción que buscaba me siento ¡Qué padre! [...] Nada de esto sería posible si no tomé mi iniciativa de aprender el chino [...].

La estudiante P.7 quería aprender el chino mandarín porque le “fascinaban” las canciones en ese idioma e inició su aprendizaje y del que logró las competencias lingüísticas necesarias para entender y disfrutar su afición por la música china, y prescindir de los subtítulos en inglés, su lengua de especialización (L2) pero al dominar una L3 le propició mayor disfrute. Numerosos estudiantes encuestados también manifestaron diversas razones de interés personal que les motivaron su inversión en el aprendizaje de los LOTE de su elección, entre estas están “hacer negocios y trabajar en empresas de alta tecnología” (P.13, 20, 27), “conocer la cultura” (P.15, 25) y “comunicarse con los nativos y hacer amigos” (P.10, 28, 19).

En vista de los argumentos anteriores, los estudiantes de idiomas de la Universidad Veracruzana razonaron que el hecho de poder comunicarse en el idioma meta y su capacidad especial para emplear el LOTE de su elección les ha aportado un conocimiento de carácter funcional y son capaces de nombrar “real” y explicar las cosas “invisibles” del mundo del idioma de aprendizaje. En sus investigaciones, Bourdieu (1984) hace resaltar este gusto distintivo de los aprendientes entre lo “real” y lo “irreal” y entre lo “visible” y lo “invisible”, logrado a través de la adquisición de su competencia en la lengua de aprendizaje, y que puede considerarse con una señal de su identidad competitiva. Según van progresando, ésta les permite convertir el rendimiento simbólico derivado de su aprendizaje en una gama más amplia de capital cultural, tales como aumentar el valor de sus conocimientos sociopragmáticos, sus

habilidades profesionales y académicas y otros diversos gustos socio-culturales como leer mangas en japonés, cantar la ópera en italiano, etc.

Siguiendo el mismo orden de ideas, las aspiraciones personales también pueden apreciarse en forma de automotivación, la capacidad de auto-crítica y esfuerzos constantes de los estudiantes de idiomas frente a factores extrínsecos y/o intrínsecos (Cheng-Lin y Cheng 2020b, pp. 17-18). Con la aparición de la Covid19 por todo el mundo, las clases presenciales en la UV, al igual que el resto de las instituciones públicas y privadas del Estado de Veracruz, obedecen a los semáforos epidémicos gubernamentales estipulados según el protocolo de contingencia nacional para garantizar la seguridad de la salud pública. Al permanecer la ciudad de Xalapa en el nivel de riesgo máximo en el momento de la realización de las encuestas las clases académicas continuaron impartándose online. La dificultad más notable que el estudiantado experimenta es la “distracción” (P.7, 17, 23, 26), la “desmotivación por falta de disciplina” (P.2, 18, 20), la “falta de contacto humano” (P.6, 11, 14), y la “deficiencia digital” (P.9, 16, 27). No obstante, la mayoría de los estudiantes han demostrado poseer aptitudes positivas las cuales podemos resumir en las narrativas de a continuación:

Extracto 8

P.3: La capacidad de autocritica y automotivación a través de la primera. Saber cuándo parar y entender que está bien, saber que a veces no se tiene motivación y que no hay nada de malo en ello, conocer lo que te funciona para recuperar la motivación y cuidar de uno mismo. Inteligencia emocional sería un concepto que resume lo anterior.

Extracto 9

P.6: Que los profesores y compañeros sean más emotivos y activos.

Extracto 10

P.14: Pues ser yo misma, creo que las ganas y entusiasmos que tengo por aprender al 100% la lengua.

P.20: Debemos ser constantes con el estudio y tambien tener una mentalidad positiva.

4.3. IDENTIDADES IMAGINARIAS E INVERSIÓN EN L3

La identidad imaginaria se refiere al yo ideal de L2 por el cual el aprendiente asume su conversión y toma parte de una comunidad imaginaria (Norton y Toohey, 2011). Ésta puede ofrecerle no solo posibilidades para alcanzar una gran amplia de opciones de identidad en el futuro, sino que también, hasta cierto punto, aportarle una reconstrucción de las comunidades del pasado, así como las relaciones históricamente construidas (Kanno y Norton, 2003; Pavlenko y Norton 2007). Norton (2013) en sus investigaciones sugiere que la dimensión de las identidades imaginarias es donde los aprendientes pueden expresar sus deseos y aplicar los medios necesarios para invertir en los ámbitos concretos de su elección con el fin de lograr los resultados de aprendizaje deseados. Los hallazgos del trabajo de campo revelan el poder de la imaginación del estudiantado de idiomas de la Universidad Veracruzana quienes muestran un fuerte deseo de querer tomar parte de una comunidad imaginaria en particular reflejado en su aspiración a convertirse en ciudadanos de una macrocomunidad cosmopolita (Beck 2006).

4.3.1. Ciudadanos globales

En base a la idea de “imagined community invite[s] an imagined identity” (Norton 2001, p. 166), en sus narrativas los 28 estudiantes participantes admitieron que se identificaban a sí mismos como ciudadanos globales o que al menos estaban dispuestos a formar parte de la comunidad global. Esto implica que los estudiantes eran conscientes de su adhesión imaginaria y su papel dentro la comunidad global cosmopolita. Más, cuando se les preguntó si se consideraban ciudadanos globales y el por qué, la mayoría de los estudiantes respondieron con términos como “respeto” (P. 5, 8, 9, 13, 18, 26), “tolerancia” (P.1, 6, 17, 24, 27, 28), “ser empático” (P.5, 9, 11,16, 18), e “inclusión” (P. 9, 21, 23) en relación con la convivencia de diversas culturas y nacionalidades. Algunos encuestados incluso describieron el mundo como una “aldea

global” (P.14) y que estaban dispuestos a promover el “diálogo” (P.7, 11), la “solidaridad” (P.23) y el “entendimiento” (P.18) entre las diversas culturas y civilizaciones.

Extracto 12

P.18: Decidí aprender varias lenguas porque soy consciente de la importancia de ser multilingüe y promover la comunicación intercultural y resaltar la importancia de la tolerancia cultural [...] Las aptitudes necesarias para lograr ser un ciudadano global son ser empático, respetuoso y participativo. Analizar, proponer, y realizar acciones en la sociedad para un bien común.

En su respuesta, el estudiante P.18 expresa su deseo de construir una comunidad global donde se debe priorizar “la comunicación intercultural y resaltar la importancia de la tolerancia cultural”, y este futuro imaginario es lo que le ha motivado a invertir en el aprendizaje de la L2 y L3, el francés y el chino mandarín. Según él, las aptitudes para lograr ser un ciudadano global son ser “empático”, “respetuoso” y “participativo”, las cuales le permitirán propiciar acciones que beneficia a la sociedad mundial en su conjunto.

4.3.2. Vínculos Imaginarios

Los estudiantes participantes se imaginaron a sí mismos vinculados con determinadas comunidades, y algunos incluso se identificaron con comunidades de seres humanos, cuya localización trasciende en el espacio y el tiempo (Norton 2001) tal como una asociación futura anticipada con comunidades minoritarias específicas (la comunidad china, grupos socialmente vulnerables, grupos académicos), así como vínculos con otros individuos que habitan en las comunidades imaginarias. Conforme a esto, los estudiantes anticiparon su capacidad para dominar un LOTE como L3 y poder comunicarse de forma eficaz y autónoma con usuarios de la lengua meta en una comunidad global intercultural imaginaria. Algunos estudiantes (P.1, 16, 22) comentaron que podían imaginarse a sí mismos integrados en una comunidad como es Japón, localizado geográficamente tan lejano y con unas características socioculturales completamente diferentes y específicas. Expresaban su deseo de

poder viajar a Japón, experimentar la vida tradicional japonesa y comunicarse satisfactoriamente con los nativos.

Extracto 13

P.28: [...] tengo amigos que son hijos o nietos de inmigrantes chinos [...] Aunque existe una integración general, muchos chinos siguen viviendo dentro de su comunidad y solo se asocian con ellos mismos hablando en chino y ni se preocupan por aprender el español [...] eso hacen que muchas veces son víctimas de abusos y engaños. [...] Por eso quise aprender el chino a parte del inglés, porque mi plan de futuro es ir a China y enseñar el español o el inglés, y sabiendo el chino de antemano me ayudará a conocer la cultura, también aquí para entender a la comunidad china en casos que tenga que auxiliarlos dándoles clases de español [...] o ayudarles a que no caigan víctimas de abusos injustos.

En este extracto, la estudiante P.28 expresa su solidaridad con la comunidad china de su barrio de la Ciudad de México, se empatiza y se preocupa por los “abusos y engaños” que algunos chinos pueden sufrir por no manejar el español. Desea poder ayudarlos y defenderlos de los “abusos injustos” y eso fue lo que le motivó a decidir dedicar tiempo en aprender el chino mandarín como L3 a parte de la L2, el inglés, la lengua de su especialización universitaria. De forma paralela, la estudiante P.17 mostró una empatía similar por los estudiantes chinos que estudian el español o inglés en china. Ella tiene intención de viajar a China y enseñar el español como LE a sinoparlantes y muestra su preocupación por el “choque cultural” que podrían sufrir en China o cuando deciden viajar a México o algún otro país de habla hispana por la deficiencia lingüística. El sentido de solidaridad hace que los estudiantes de chino mandarín como L3, P.28 y P.17 empatizaron con los problemas sociales que experimentan los inmigrantes chinos y el riesgo de sufrir los estudiantes chinos el choque cultural durante su aprendizaje de español y se sentían responsables de “asistirlos” y a “defenderlos”. De este modo, dejadas llevar por su vínculo imaginario y con la buena fe, las estudiantes supieron poner en el lugar de los demás (Bourdieu 1987, p. 5), es decir, experimentaron solidaridad y simpatía con la comunidad de chinos y estudiantes chinos vulnerables y, por consiguiente,

se generaron el motivo de su inversión en el aprendizaje de la lengua china, idioma de intermediación que favorecerá su asistencia.

5. DISCUSIONES

El planteamiento inicial de este estudio era comprender el proceso de aprendizaje motivado de los estudiantes participantes en relación con la L3 desde la perspectiva de identidad e inversión, y las respuestas retrospectivas de los estudiantes nos permiten basarnos en sus identidades múltiples basadas en atributos como la etnia, la religión, la profesión y la membresía organizacional para comprender su motivación. Los resultados confirman las identidades multifacéticas de los estudiantes de idiomas, lo que demuestra que los mecanismos de identidad de estudiantes de una L3 pueden verse como un continuum que incluye su identidad heredada del pasado, su identidad competitiva, así como su identidad imaginaria del futuro.

Figura 2. Esquema de las Identidades Múltiples de los estudiantes de L3 visto en un continuo espaciotemporal.



Fuente: Elaboración propia

Las identidades múltiples analizadas nos han permitido apreciar los factores que motivaron a los estudiantes de idiomas a invertir en una L3 y su concienciación sobre “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton 2013, p. 45). Y, por consiguiente, de los hallazgos podemos

resaltar dos cuestiones importantes respecto a nuestro esfuerzo por comprender la hipótesis planteada en este trabajo.

Por un lado, el estudio contribuye al campo de LE al examinar la inversión de idiomas de los estudiantes de lenguas extranjeras LOTE en el contexto universitario mexicano post-Covid19. A diferencia de las investigaciones precedentes que se centraron estrictamente en la exploración de la identidad y la inversión en idiomas de los aprendientes de inglés como lengua extranjera (Arkoudis y Davison 2008; Darwin y Norton 2014; Norton 2000), nuestro estudio ofrece evidencia empírica basada en datos cualitativos recopilados de 28 estudiantes de LOTE como L3 en la Universidad Veracruzana, facilitando la introducción en el terreno de investigación en relación con la inversión en LOTE, y en particular, los idiomas extranjeros como son el alemán, el chino-mandarín, el italiano, el japonés, el portugués, el inglés y el francés.

En consonancia con la promoción de la educación multilingüe a nivel mundial, la Universidad Veracruzana ha puesto a disposición del estudiantado una amplia gama de idiomas extranjeros en los planes de estudio. Los estudiantes universitarios procuraron esta inversión y entraron en las aulas de idiomas L3 equipados con capitales competentes como son sus habilidades lingüísticas preexistentes (el inglés desde el nivel escolar y/o el inglés como carrera de especialización universitaria), herencias culturales o étnicas, etc., con la esperanza de transformar y complementar este capital en algo valioso en el futuro (Darwin y Norton 2015). El marco práctico de este estudio se ha ido explorando las múltiples identidades de los estudiantes de L3 indagando en sus historias personales en el contexto del idioma meta de su elección, ilustrando cómo las diferentes categorías de identidad como son el origen cultural-étnico, la religión, la competitividad, y la imaginación interactúan con su inversión durante todo el proceso de aprendizaje del idioma objetivo. En consecuencia, este trabajo de investigación representa un estudio preliminar y demuestra la necesidad de prestar mayor atención al estudio de LOTE en cuanto a la temática de la identidad y la inversión en el campo de estudio de LE, al contribuir evidencia de la inversión LOTE de varios idiomas, un tema escasamente discutido anteriormente.

Por otro lado, la segunda cuestión que dirigimos en nuestro trabajo de obtuvimos datos que revelan que los estudiantes de idiomas LOTE estaban impulsado a buscar la justicia social y igualdad en relación con la ideología del idioma que ellos aprendían. En base a la noción de que la ideología del lenguaje está relacionada con los valores y significados adjuntos al lenguaje en sí (Jaffe 2009; Wortham 2001), los estudios anteriores defendían que las ideologías de los aprendientes sobre la adquisición de inglés, a menudo, estaban alineadas con los valores lingüísticos jerárquicos con respecto al uso del lenguaje con fines instrumentales tales como accesibilidad a mayor gama de información y recursos online, educación continua y formación profesional en el extranjero, mejor competencia laboral, etc. (Norton 2019). Además, los hallazgos nos surgieron de que las aspiraciones de los estudiantes de idiomas también pueden implicar una identidad imaginada en la comunidad global al mostrar los participantes empatía hacia otros vulnerables socialmente y discriminados por diferencias raciales o culturales. En consecuencia, las identidades imaginadas multiculturales y multilingües de ser ciudadanos globales, moldeadas paralelamente junto a su ideología de la L3 de su elección y la búsqueda de la igualdad sociocultural, influyen la elección de los estudiantes en relación con la inversión en los idiomas LOTE.

6. CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación tenía por propósito abordar la cuestión concerniente a la motivación de los estudiantes universitarios de idiomas en el proceso de aprendizaje de un LOTE desde la perspectiva de la construcción de la identidad y la inversión. En el análisis teórico exploramos la relación entre la identidad de los estudiantes de idiomas y su motivación en la inversión en el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes de LOTE que cursan sus estudios universitarios en la Universidad Veracruzana de México; demostrando las interacciones resultantes entre ideología, identidad y capital. En los hallazgos del trabajo de campo, hemos podido verificar que las identidades de los estudiantes de idiomas son múltiples, fluidas y deben de percibirse como operando a lo largo de un continuo espacio-temporal. En otras palabras, la

inversión en una lengua meta es una inversión en la propia identidad del aprendiz, lo que coincide con lo argumentado por Norton (2001, 2015, 2019). Por último, también argumentamos otros factores que determinan la motivación de los estudiantes universitarios en la inversión de su aprendizaje de LOTE tienen que ver con su deseo por lograr las aspiraciones personales, la igualdad social y la imaginación de un mundo caracterizado por la diversidad cultural y la tolerancia que los impulsa a construir su identidad cosmopolita imaginada e influir en su inversión a lo largo del aprendizaje de idiomas.

En consecuencia, toda la información examinada arroja luz la posibilidad de agregar una dimensión alternativa al área de investigación ya iniciada en la investigación de la identidad y contribuir a la profundización en las diversas prácticas de identidad de otros estudiantes de LOTE.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el interés y la participación de los estudiantes participantes de la Universidad Veracruzana (México), sin la contribución de los cuales este trabajo de investigación no hubiera sido posible. Asimismo, la temática de investigación forma parte del Proyecto Predoctoral del Plan Propio de Investigación (Ref. PPJIB2020.05) Proyectos de Investigación Precompetitiva para Jóvenes Investigadores, con título: “Aprendiendo en el Tiempo de la Covid19: factores motivacionales del estudiantado universitario en peligro de exclusión en contexto multicultural”, concedido por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Abrams, D., Ando, K. y Hinkle, S. (1998). Psychological attachment to the group: cross-cultural differences in organizational identification and subjective norms as predictors of workers' turnover intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1027–1039.
<http://dx.doi.org/10.1177/01461672982410001>

- Al-Shaer, I. (2014). Arabic and English genitive constructions: A corpus-based contrastive analysis of patterns and equivalence. *Language in Contrast*, 14, 163-190. <https://benjamins.com/catalog/lic.14.2.01als>.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.
- Arkoudis, S. y Davison, C. (2008). Chinese Students' Perspectives on their Social, Cognitive, and Linguistic Investment in English Medium Interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18, 3-8. <https://benjamins.com/catalog/japc.18.1>.
- Azaz, M. (2016). Crosslinguistic effects in L2 acquisition: The case of Arabic determiner phrase. *Al-'Arabiyya*, 49, 1-25. <https://muse.jhu.edu/article/637810/pdf>.
- Azaz, M. (2017). Metalinguistic knowledge of salient vs. unsalient features: Evidence from the Arabic construct state. *Foreign Language Annals*, 50, 214-236. <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/flan.12248>.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bhattacharya, C. B., Rao, H. y Glynn, M. A. (1995). Understanding the bond of identification: an investment of its correlates among art museum members. *Journal of Marketing*, 59(4), 46-57. <http://dx.doi.org/10.2307/1252327>
- Berardi-Wiltshire, A. (2012). Reframing the foreign language classroom to accommodate the heritage language learner: A study of heritage identity and language learning motivation. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18, 21-34.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Boo, Z., Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En Karabel, I., y Halsey, A. H. (Eds.), *Power and Ideology in Education*. Oxford: OUP.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital*. New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2001). The Forms of Capital. En Granovetter, M. y Swedberg, R. (Eds.), *The Sociology of Economic Life*. Oxford: Westview Press.

- Cheng-Lin, C. (2019). La enseñanza de lenguas modernas basada en la confluencia emo-intelectual: el caso de la enseñanza del árabe en el contexto universitario. *Revista Internacional de Aprendizaje* 5 (1): 161-176. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v05i01/161-176>
- Cheng-Lin, C. y Cheng L., K. C. (2020a). Fomentando un aprendizaje del chino mandarín centrado en el significado: revisión de las metodologías actuales y propuesta didáctica basada en el enfoque comunicativo. *Revista Internacional de Humanidades* 7 (2): 119-135. <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i02/119-135>
- Cheng-Lin, C. y Cheng L., K.C. (2020b). El rol del docente y su implicación en la gestión óptima de los factores motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras: estudio de caso en contexto universitario. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias* 8 (2): 15-41. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v08i02/15-41>
- Darvin, R., y Norton, B. (2014). Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2, 55-66.
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R., y Norton, B. (2018). Identity, investment, and TESOL. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-7. <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0802>
- Dörnyei, Z., (2009). The L2 Motivational Self System. En Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gao, X. y Lv, L. (2018). Motivations of Chinese Learners of Japanese in Mainland China. *Journal of Language, Identity & Education*, 17, 222-235.
- Gearing, N. y Roger, P. (2018). “I’m never going to be part of it”: Identity, investment and learning Korean. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39, 155-168. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1323909>.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.

- Harrat, S., Meftouh, K. y Smaili, K. (2017). Maghrebi Arabic dialect processing: An overview. Casablanca, Morocco: International Conference on Natural Language, Signal and Speech Processing.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in organizations: the social identity approach*. Londres: Sage.
- Heath, J. (2002). *Jewish and Muslim Dialects of Moroccan Arabic*. London: Routledge.
- Huigen, P. y Meijering, L. (2005). Making Places: a story of De Venen. En Ashworth, G. y Graham, B. (Eds.), *Senses of place: senses of time* (pp. 19-30). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Indaimo, J. A. (2015). *The Self, Ethics and Human Rights*. London: Routledge.
- Jaffe, A. (2009). The production and reproduction of language ideologies in practice. En Coupland, N. y Jaworski, A. (Eds.), *The New Sociolinguistics Reader* (pp. 390-404). London: Palgrave Macmillan.
- Liao, J., An, N. y Zheng, Y. (2020). What Motivates L3 Learners' Investment and/or Divestment in Arabic? Understanding Learning Motivation in terms of "Identity". En Qi, Shen y Gao, Xuesong (Eds.), *Multilingualism in Chinese Universities*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 84, 27-39, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.71993>
- Kanno, Y. y Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education* 2.4 (special issue).
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. <https://www.aacademica.org/000-072/431.pdf>
- Liao, J. (2018). The Analysis on the Crisis of Standard Arabic—and Enlightenments to International Communication of Chinese. *Contemporary Foreign Language Studies*, 5, 16-22.
- López R., O. J. (2012). La invención del capital humano y la inversión en capital humano. *Revista Gestión de las Personas y Tecnologías*, pp. 71-84.
- Macintyre, P. D., Baker, S. C. y Sparling, H. (2017). Heritage passions, heritage convictions, and the rooted I2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. *Modern Language Journal*, 101, 501-516.
- Man, L., Bui, G. y Teng, F. (2018). From second language to third language learning: Exploring a dual-motivation system among multilinguals. *Australian Review of Applied Linguistics*, 41, 63-91.

- Merriam, B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murray, G. y Kojima, M. (2007). Out-of-class language learning: One learner's story. En P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives* (pp. 25-40). Dublin: Authentik.
- Martínez R., E. y Dussel P., E. (2016). La diáspora china en México. *Asociaciones chinas en el Distrito Federal, Mexicali y Tapachula. Migración y Desarrollo*, 26, 111-143.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton, B. (1997). Language and identity. *TESOL Quarterly*, 31.3 (special issue).
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. En C. N., Candlin (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 159-171). London: Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2019). Identity and Language Learning: A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review* 75(4): 299-307. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0287>
- Norton, B. y Gao, Y. (2008). Identity, investment and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18, 109-120.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446.
- Pavlenko, A. y Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language teaching. En J., Cummins y C., Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York: Springer.
- Pizarro-Chacón, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 359-381.
- Ramírez G., L. A, Pérez M., C. J. y Lara V., R. S. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua. *Revista de Cooperación*, 12, 15-21.
- S.E.P. (2016). *El Modelo Educativo. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México: MAG Ediciones en Impresos y Digitales, S.C. Recuperado de:

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/mo-
delo_educativo_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/mo-
delo_educativo_2016.pdf)

- Spencer-Oatey, H. y Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan
- Temples, A. L. (2013). *Constructing Arabic as Heritage: Investment in Language, Literacy, and Identity among Young U.S. Learners*. Doctoral Dissertation, Georgia State University.
- Teo, T., Hoi, C. K. W., Gao, X., y Lv, L. (2019). What Motivates Chinese University Students to Learn Japanese? Understanding their Motivation in terms of 'Posture'. *The Modern Language Journal*, 103, 327-342.
- Turner, B. S. (1991). *Religion and social theory*. London: Sage Publications.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2, 211-230.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2001). Language ideology and educational research. *Linguistics and Education*, 12, 253-259.
- Yakushkina, M. y Olson, D. J. (2017). Language use and identity in the Cuban community in Russia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 50-64.

LOS DESAFÍOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LINEA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19. CASO MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

LETICIA HIRALES SALAS¹⁶

Universidad Autónoma de Baja California

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA¹⁷

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de un virus que invadió a la población en múltiples países, se inició una era de cambios, donde el sector educativo se vio vulnerado. A este, se le dio el nombre de COVID-19.

El 31 de diciembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recibió reportes de presencia de neumonía, de origen desconocido, en la ciudad de Wuhan, en China. Rápidamente, a principios de enero, las autoridades de este país identificaron la causa como una nueva cepa de coronavirus. La enfermedad ha ido expandiéndose hacia otros continentes como Asia, Europa y América (Bupasalud,2020).

Este nuevo virus afectaba a las personas causándoles síntomas como fiebre mayor a 39 grados, dolor de cabeza, tos seca, estornudos, dificultad para respirar y malestar en general (secretaría de salud, 2019). Con

¹⁶ Estudiante de posgrado, en la Maestría en Ciencias Jurídicas con énfasis en derecho constitucional, especialista en derecho laboral por la Universidad Autónoma de Baja California, de la facultad en derecho campus Mexicali.

¹⁷ Profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC. Presidente del Colegio de Abogados de Mexicali, A.C. Licenciado en Derecho y Maestro en Ciencias Jurídicas con énfasis en Derecho Constitucional (UABC). Especialista en Justicia Constitucional, Interpretación y Aplicación de la Constitución por la Universidad Castilla La Mancha (UCLM) Toledo, España. Maestro en Derecho Fiscal por la Universidad del Valle de México (UVM). Alumno del programa de Doctorado en Derecho en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México y del programa de Doctorado en Estudios Sociales del Instituto de Investigaciones Sociales de la (UABC)

la llegada de este, es fundamental mencionar que, ocasionó un impacto en varios sectores, esto, como consecuencia de mantener segura a la misma población, al obligarla a tomar medidas preventivas para tratar de controlar que el virus se propagara en los habitantes. La pandemia de COVID-19 ha supuesto, sin duda alguna, la mayor crisis de salud pública desde la II Guerra Mundial y sus consecuencias se sentirán durante los años venideros (José A.,2020).

La población entro en un confinamiento, donde solo era posible salir de sus viviendas por motivos esenciales, ya que, el virus se esparcía rápidamente. Los países padecían en varios aspectos y México no era la excepción.

En México, el sector económico sufría día con día, el sector salud se encontraba colapsado, el sector educativo estaba en incertidumbre, y a causa de esto, el gobierno mexicano opto por agilizar las estrategias e implementar nuevos métodos para continuar la vida cotidiana con las medidas correspondientes.

El sector educativo fue uno de los más escuchados por la población, al dar un giro de 360 grados, en la ciudad de Mexicali, Baja California, en donde las clases virtuales a esta escala era algo nuevo e inexperimentado, por consiguiente, al implementarlas en todos los niveles educativos, desde preescolar, primaria, secundaria, universidad y posgrados, los retos y desafíos entraron al municipio. El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso (Organización de las Naciones Unidas,2020).

La deserción escolar que la llegada del virus COVID-19 ocasionó, fue noticia en todo el país, las causas de esta eran variadas y se analizarán detalladamente en la presente investigación.

33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar:s 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática).

A causa de esto, la importancia de indagar sobre el efecto que suscito en la educación es de vital importancia, además de analizar el aspecto

jurídico, al tener inmerso un derecho humano, como lo es el derecho humano a la educación, el cual, es obligación del estado mexicano garantizar, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mandata en su artículo 3ro, la educación como derecho humano fundamental, e integra dentro del mismo, las características para que el mismo sea justo e equitativo, es por ello que, es importante analizar este derecho humano en la carta magna e indagar sobre su cumplimiento al migrar a la modalidad virtual.

2.2. EXAMINAR LA OBLIGACIÓN DEL ESTADO MEXICANO FRENTE A LAS DEFICIENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE MANERA VIRTUAL Y COMPARARLA FRENTE A LAS MEDIDAS IMPLEMENTADAS POR OTRO PAÍS

- Frente a las deficiencias que trajo la implementación de la educación a distancia de manera virtual, se observaron condiciones injustas para la misma población al tomar las clases de esta manera, esto, en relación a que, la manera de ingresar a ellas, era por medio de un dispositivo electrónico, como teléfono celular, computadora o tableta, entre otros, y no toda la población tenía las posibilidades para adquirirlas, a consecuencia del nivel socioeconómico bajo que pertenece la mayor parte de la población.

2.3. ANALIZAR Y COMPARAR EN EL PAÍS DE URUGUAY LAS ESTRATEGIAS TOMADAS POR ESTE, FRENTE A LAS ESTRATEGIAS QUE SE LLEVARON A CABO EN MEXICO.

- Al analizar el derecho humano a la educación, y la misma vulneración de este, en la pandemia por COVID-19, se analizaran

las medias que el gobierno de Uruguay llevo a cabo, frente a las estrategias y medidas que el gobierno mexicano implemento, con la finalidad de observar las semejanzas y las diferencias ante la efectividad de las mismas, y la respuesta de cada población, además se indagará en sus textos jurídicos, con la finalidad de observar el alcance del derecho a la educación en cada país.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la presente investigación fue deductiva, con un enfoque epistemológico, cabe mencionar que por la pandemia que aun abraza al país y en específico al municipio de Mexicali, Baja California, se optó por llevarla a cabo de manera cualitativa en su totalidad, no obstante, se logró recopilar suficiente información doctrinal para nutrirla y lograr una investigación sustanciosa.

Se integró de un solo capítulo, dado los requisitos normativos, y dentro de él, se refleja una investigación con un enfoque jurídico-dogmático, el cual, busca indagar y conocer los alcances del derecho, analizando las leyes donde integra la problemática planteada.

Se realizó, además, un apartado comparando las estrategias que implemento el país de México en relación con el de Uruguay, en el sector educativo, para así, conocer sus diferencias o semejanzas y el impacto que estas mismas ocasionaron en este sector.

4. RESULTADOS

El tipo de investigación que se realizó no fue de campo, sin embargo, se logró recopilar información y analizarla para hacer un estudio minucioso sobre la afectación del derecho humano a la educación en México, durante la pandemia por COVID-19.

A causa de esta misma, se observó que, al entrar en confinamiento durante varios meses, y dejar a los alumnos con la incertidumbre sobre el regreso o no, a las aulas escolares, la presión que día con día el gobierno mexicano sentía con las preguntas que la misma población hacía, tales

como: ¿Cuándo volveré a clases?, ¿Cuándo va a terminar la cuarentena?, agilizo la decisión de anunciar el fin de la cuarentena y realizar un regreso a clases a distancia de manera virtual.

Fue así como, inicio una nueva era, a un nivel que no se había visto, y con ella, comenzaron las dificultades y la vulneración que poco a poco fue más notoria en el sector educativo, a causa del nivel socioeconómico que el mismo país tiene.

El derecho humano a la educación y la misma obligación del estado mexicano fue un tema fragmentado que, al momento de indagar en ellos y analizar cuáles fueron los pasos que se dieron, es inminente observar las fallas y la presión de dar a la misma población una pronta solución, sin medir cuales eran las fallas que esta decisión traería como consecuencia.

5. DISCUSIÓN

5.1. DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales más importantes, esto, en relación con que, conlleva un ciclo continuado de enseñanza, además de que, lo aprendido en la etapa educativa va más allá de lo que los docentes te enseñan en las aulas, sino que, es aprender a resolver problemas, a relacionarse en sociedad entre otras cosas.

En la legislación mexicana la etapa básica fue por muchos años la que se consideraba obligatoria, no obstante, esto fue reformado, y hoy en día se integra a la educación superior como obligatoria.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

La reforma que elevo el grado de estudios obligatorio fue en 2019, esto en relación con la necesidad de las personas por un país donde la educación es fundamental y necesaria para un avance de sociedad y del mismo país.

La importancia de esta etapa educativa reside no sólo en la adquisición de conocimientos, sino además en las habilidades que se están perfeccionando, que abarcan tanto lo social y lo comunicacional como el temperamento, conceptos fundamentales para cualquier adolescente, sobre todo por la naturaleza misma que esta etapa de crecimiento personal constituye para el ser humano, conferir a la educación secundaria la importancia que se merece puede devenir en jóvenes altamente capacitados como personas y oportunamente preparados para la vida laboral en la adultez (Colegio Suizo, 2020).

El derecho a la educación es un derecho humano que el Estado está obligado a garantizar, se requieren estrategias que ayuden a cumplir o sancionar a quienes violen las normas ya establecidas, no basta con solo tenerlas escritas, sino que se requiere utilizar otros medios que imposibilitasen el llegar a transgredirlas. Es altamente improbable reparar el desequilibrio existente en las oportunidades de vida y de participación en la sociedad, sin el previo reconocimiento del derecho a la educación (Scarfo, 2015).

Al mencionar lo anterior es importante indagar en lo que es en sí un derecho humano, para ello se puede definir como

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (Comisión Nacional de Derechos Humanos).

5.2 DESAFIOS DEL DERECHO A LA EDUCACION POR LA PANDEMIA DE COVID-19

Como se mencionó anteriormente, la población se vio obligada a entrar a un confinamiento, esto, como medida para atacar la propagación del virus. En primera instancia la indicación dada por el gobierno fue una cuarentena, sin embargo, la pregunta e incertidumbre en la misma población crecía conforme pasaban los días, los padres de familia, se

encontraban en una confusión total, ya que, existían noticias contradictorias sobre el tiempo de regreso a clases. El gobierno mexicano optó por dar oficialmente la noticia de un regreso a clases virtual.

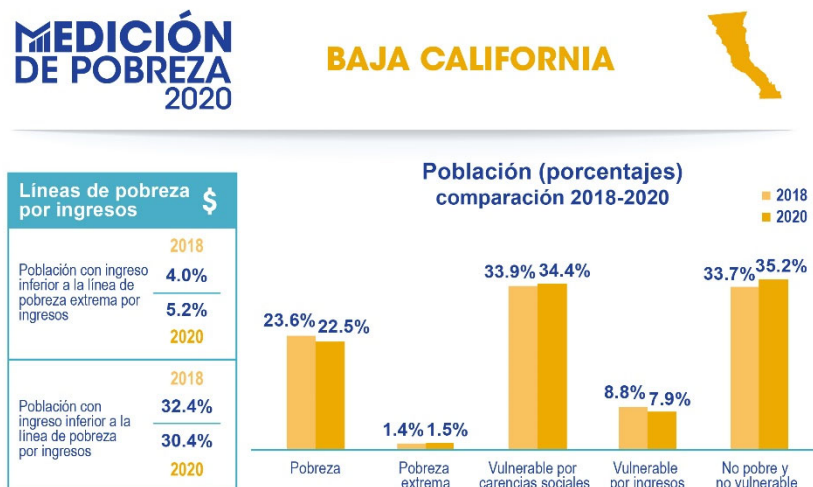
Andrés Manuel (2020) expresó que, niñas, niños de educación básica, de educación media superior el día de hoy inicien formalmente su ciclo escolar que tiene toda la validez porque se ha hecho con profesionalismo, de modo que, cuando las condiciones de la pandemia lo permitan, que esperemos sea pronto, ya lo realizado, lo avanzado, del programa que inicia el día de hoy, sea parte de la educación que se va a continuar de manera presencial con el regreso a las aulas.

Con la certeza de un retorno virtual, que seguiría el camino de minimizar los casos activos del virus COVID-19, los ojos se encontraban puestos en lo que pasaría con este camino nuevo, a este alcance.

Uno de los primeros desafíos que la población mexicalense enfrentó al migrar a este método de enseñanza es en relación con la situación económica, y esto es porque, en primera instancia, era algo esencial para poder tomar las clases virtuales el contar con un dispositivo electrónico, ya sea una computadora, una tableta, un teléfono celular entre otros, y aunado a ello, se tenía que tener una conectividad a internet, la cual no sería gratuita en las casas de los estudiantes.

Se debe agregar que, en Baja California el nivel socioeconómico de la población es en su mayoría bajo, esto con datos que se muestran en la siguiente figura.

FIGURA 1.



Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Cuando el mundo se congregó en la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 para adoptar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, resolvió poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (conferencia internacional del trabajo, 2016).

Dicho de otra manera, la capacidad económica de la población no garantizaba que todos los estudiantes en Mexicali, Baja California, gozaran de un pleno ejercicio de su derecho a la educación, por no poseer en sus viviendas un dispositivo electrónico para tener la posibilidad de tomar las clases.

Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando: tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020).

Las notas que se observaron en los periódicos eran sobre la falta de insumos económicos en las familias, para conseguir dispositivos y continuar con la educación de los estudiantes, tal como se presenta en el siguiente título del periódico el país (2020) La falta de acceso a las tecnologías frena la educación de millones de niños en México durante la pandemia.

Aquí, es preciso mencionar que, el país de Uruguay, para corregir esta deficiencia que se presentó también en el mismo, otorgó y fue de esta manera el pionero en entregar una computadora a cada uno de los estudiantes en las escuelas públicas, con su famoso y ya conocido plan ceibal.

El país de Uruguay, no contento con esta sola iniciativa, implementa un programa para todos los estudiantes y lo llama PROGRAMA CREA, el cual es una suerte de red social donde cada docente puede subir materiales, enviar y calificar tareas, además de dialogar con sus alumnos de manera efectiva y sin interrupciones.

Otro de los programas que con la pandemia del COVID-19, crea y ese mismo año implementa es la plataforma gamificada de matemáticas Matific y biblioteca País, las cuales son plataformas donde los docentes y los estudiantes pueden consultar documentos, libros, revistas, las cuales cuentan con más de 7.000 libros recreativos y materiales de estudio en formato de texto, audio e imágenes.

La población de Uruguay, y el mismo gobierno, al recibir una reacción positiva, implementa y continua con nuevas estrategias para no vulnerar el interés superior del niño y tal como lo mandata la Ley General de Educación del país.

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental). - Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Ley General de Educación, 2009).

A causa de esto, se puede decir que las decisiones que toma cada gobierno para otorgar un goce total y efectivo del derecho a la educación que era vulnerado en esas circunstancias, eran fundamentales y toda la

sociedad se encontraba pendiente y con la incertidumbre de si eran las correctas, para el caso de México, que incluyo a Mexicali, Baja California, se implementó la televisión educativa multigrado, la cual, tenía como objetivo el llevar las clases a todos los hogares, donde no se contaban con dispositivos con internet para tomarlas.

Esta iniciativa se implementó en todos los niveles educativos, y eran impartidas a todas horas del día. Ahora era la responsabilidad de los mismos estudiantes y los padres de familia o tutores, el seguir y llevar el paso a la enseñanza bajo esta modalidad.

Sin embargo, es de vital importancia para la presente investigación analizar el caso de los estudiantes que llevan sus clases virtuales mediante dispositivos electrónicos, para los cuales eran otros los retos y desafíos que se presentaban.

Por un lado, se migro de manera repentina a una enseñanza a distancia de manera virtual y para ello los docentes no se encontraban preparados, ya que, no solo era lidiar con los problemas que el mismo virus COVID-19, presentaba en las familias, donde muchas de ellas, contaban con algún conocido, amigo, familiar contagiado, y esto era algo duro de enfrentar, sino sumar a esto, el aprender a impartir las clases virtuales y lograr de manera efectiva este cambio, al cual, cabe mencionar que, no se encontraban acostumbrados a la escala y con las circunstancias que al momento se vivían en el país.

Uno de los actores responsables de llevar a cabo el proceso educativo formal (dentro de las organizaciones diseñadas para ello) es el docente, quien debe estar preparado, capacitado y orientado debidamente para cumplir y hacer cumplir la misión que tiene la educación dentro de cada sociedad (Belen,2010).

Por otro lado, el rol de los docentes era fundamental para lograr el objetivo al que el gobierno aspiraba, sin embargo, no se obtuvo una buena respuesta, ya que, el cambio fue tan rápido, y no existió tiempo para brindar una capacitación a ellos, y solo fue sobre la marcha.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fueron un grave problema para los docentes que no estaban acostumbrados a

utilizarlas, a subir material a ellas, a calificar, enviar mensajes entre otras cosas, es por ello por lo que, en algún momento se presentaría fallas.

En la sociedad actual del conocimiento se ha evidenciado que el uso de las TIC integradas a la educación han evolucionado vertiginosamente abriendo espacios en distintas modalidades de la enseñanza, siendo estas presenciales, personalizadas, móviles, en la nube, apoyadas con TIC y virtuales (Marlene, 2020)

Las diversas herramientas que se utilizaban para brindar las clases a los estudiantes eran un desafío para aquellos docentes que por diversas circunstancias nunca o en muy pocas ocasiones las habían utilizado y a su vez para los mismos estudiantes, los cuales tenían que aprender a subir sus tareas a ellas, ver sus calificaciones, interactuar con sus compañeros por medio de las mismas.

5.3 OBLIGACIÓN DEL ESTADO MEXICANO ANTE LOS DESAFÍOS PRESENTADOS POR LA PANDEMIA POR COVID-19.

El estado de Baja California se rige bajo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde como ya se mencionó, contempla en sus derechos fundamentales el derecho humano a la educación.

En primera instancia es importante comentar que la carta magna, prioriza la importancia de este, al tener inmerso dentro del artículo 3ro la frase: Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano, 1917).

De esta oración, lo que llama la atención es la característica de obligar a garantizar la misma, para ello, al hablar de garantizar se pretende solventar todas las lagunas legales que se puedan suscitar y que impidan gozar del derecho.

Al migrar a la educación virtual, los retos que se plantearon y se analizaron eran sin lugar a duda, una laguna que el gobierno tenía que solventar, ya que en los textos legales existía la norma que lo protegía, sin

embargo, la practica en la pandemia que llego por el virus COVID-19, y que impacto de manera directa el sector educativo, era vulnerada.

Es obligación del Estado garantizar la calidad de la educación, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo aprendizaje de los educandos, concluyeron los ombudsman del país, en el Manifiesto por el Derecho a la Educación de Calidad (Comisión Nacional de Derechos Humanos,2015)

Existe una biblioteca amplia y diversificada, donde México es parte e integra este derecho humano, y a su vez se encuentra inmerso Mexicali, Baja California.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación, elaboró el Protocolo de Actuación para quienes Imparten Justicia en casos que Involucren Niñas, Niños y Adolescentes, describiendo los lineamientos que deben observarse dentro de cualquier juicio que pueda afectar su esfera jurídica, entre los que destaca la obligación de garantizar su debida asistencia legal para preservar su interés superior (Tribunales Colegiados de Circuito,2017).

El interés superior del menor es un tema que, a lo largo de los años, ha ido en incremento al momento de tratar de cerrar todas las lagunas legales que pudiera haber, y que impidan la protección de esta.

Dentro de los principios básicos para la protección integral en derechos humanos a niños y adolescentes destaca la igualdad o no discriminación, esta, sin lugar a duda, integra el nivel socioeconómico de ellos, en carácter universal de las políticas sociales tiene que ver de manera inmediata con este principio, va encaminada a triunfar sobre todos aquellos aspectos, circunstancias que lo general son económicas, sociales y también culturales que generan discriminación.

En este principio se protege el interés superior del niño, el cual se consagra en la Convención sobre Derechos del Niño.

Artículo 3 ° En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño (Convención sobre los Derechos del niño,2006).

Este principio jurídico-social va más allá de la consideración de personas públicas o privadas en la toma de decisiones, es una limitación de la potestad discrecional, el cual constituye un vínculo normativo para la aplicación y respeto de todos los derechos humanos de los niños.

Por otro lado, sale a la luz el principio de efectividad, el cual consiste en que los estados adopten medidas necesarias para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención de Derechos del Niño, lo que busca principalmente es el goce real de sus derechos, para abatir en todo momento que los menores se encuentren en estados críticos de afectación de sus derechos.

Por último, es importante comentar que, se tiene el principio de la participación solidaria, el cual, integra a la sociedad para el goce efectivo de los derechos de la infancia, no obstante, cabe mencionar que se prioriza en todo momento que las familias caminen de la mano con un pleno desarrollo del menor, que dentro de este mismo se puede incluir al menor a labores las cuales no obstaculicen con su educación y además no dañe en ningún sentido su desarrollo personal.

En este sentido la teoría de la protección integral crea mecanismos desde cada una de las lagunas que se tienen, para con ello dar un cumplimiento obligatorio a los derechos de la infancia.

Es importante comentar que, la educación es para todas las personas y por ende debe ser igualitaria, sin importar cualquier circunstancia, a esto se le conoce como inclusión educativa.

Al hablar de inclusión en tiempos de COVID-19, se entiende como las herramientas que el Estado está obligado a garantizar a todos los estudiantes, sin importar situación alguna, y que todos estos, gocen y no sean discriminados en su derecho humano a la educación.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en el año de 1959 aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, estableciendo un conceso internacional sobre los principios fundamentales de los derechos de los niños, los cuales velan por un desarrollo integro. Dentro de ellos consagra el siguiente:

Principio 7 El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (Organización de Naciones Unidas,1959).

Desde esta perspectiva se tiene al Estado como garante de otorgar una educación a los menores y estableciendo las bases y políticas que sean necesarias para cumplir este principio, pero aunado a ello surge la importancia de la responsabilidad de los padres y tutores, pues se puede tener un marco normativo y leyes reglamentarias, pero es responsabilidad de las familias el llevarlo a cabo.

Lo ideal y más benéfico para la sociedad es poner en primer lugar a los menores y proteger sus derechos, pues como país, el futuro está en sus manos, día a día el mundo se transforma, se crean nuevas tecnologías, se implementan nuevos avances que pretenden mejorarlo, hacerlo crecer económica, tecnológica y socialmente para todos, sin embargo, no se puede crecer como país sin subsanar aun estas lagunas que se tienen en torno a los menores. Se pueden crear y reformar muchas leyes, acuerdos y programas, la clave está en llevarlo a la práctica.

Los niños y sus comunidades tienen derecho a recibir información sobre sus vidas y a participar en la toma de decisiones que los afectan. Estos derechos a la información y la participación son fines en sí mismos y, además, contribuyen a la eficacia de los programas de desarrollo. Los datos proveen la información objetiva que se requiere para sustentar las decisiones y evaluar los resultados de las intervenciones. La información y la participación facultan a la gente para exigir cambios y pedir cuentas a los responsables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia,2014).

A su vez, se debe mencionar la Ley General de Educación ya que, dentro de esta Ley, en sus primeros artículos prioriza la definición de la educación, y específicamente lo contempla en su artículo 2do, y esto es, porque el significado de ella debe ser ejemplificado para todos los ciudadanos.

Artículo 2º. - La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al

hombre de manera que tenga sentido de solidaridad (Ley General de Educacion,1993).

La importancia de integrar la definición del derecho humano a la educación conlleva una línea para evitar lagunas jurídicas, que protegen a la misma ciudadanía. Aunado a ello, la presente Ley adjunta los criterios federales para la organización de las instituciones educativas, que regirán en el País, toda la Ley integra directrices importantes para la regulación de la educación en diversos términos, es por ello que, es una Ley fundamental.

6. CONCLUSIONES

A manera de conclusión general del tema expuesto, es que, sin lugar a duda, la pandemia que inicio en 2019 y que ocasionó un giro total en varios sectores de la sociedad, y que marco en México, y en específicamente Mexicali, Baja California, un cambio nuevo en el sistema de enseñanza-aprendizaje, al migrar de una educación presencial a una educación a distancia y de manera virtual. Aquí es importante resaltar que la educación virtual se observaba ya, en niveles educativos, sin embargo, el alcance que se presentó en el año de 2020 y que forzó a todos los niveles, desde preescolar, primaria, secundaria, universidad y posgrados fue algo totalmente nuevo, que trajo sus desafíos y que obligo al estado mexicano a agilizarse para ir solventando día a día los obstáculos que esta decisión trajo consigo.

Si bien es cierto que, con la decisión de continuar con el proceso educativo y buscar bajar los contagios del virus que se daban en la población, se presentaron opiniones contradictorias en altos mandos, es aún una problemática que, a la fecha de enero del año 2022, sigue siendo un tema que no logra una estabilidad, esto en relación con que, al día de hoy no se ha podido establecer un paradigma completo y sólido para solventar la brecha que esta modalidad de enseñanza conlleva.

La educación continuada e ininterrumpida se consagra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y compete al gobierno mexicano, garantizar a todos los estudiantes en las diferentes etapas escolares, brindar las herramientas necesarias, aun y cuando el País, este

pasando por un caso extremo, tal y como lo es la pandemia por COVID-19, ya que, las medidas que el gobierno ejecute, repercuten en los ciudadanos y deben priorizar en todo momento que los derechos humanos consagrados en ella se respeten.

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento al programa de Maestría en Ciencias Jurídicas de nuestra alma mater, la Facultad de Derecho campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, mismo del que los coautores somos respectivamente tutor y tutorada, por incentivar tanto la investigación como el trabajo colaborativo en favor de la divulgación del conocimiento académico.

Nuestro especial agradecimiento a la Doctora Marina del Pilar Olmeda García, catedrática e investigadora de nuestra alma mater, por ser un ejemplo constante de dedicación, formación y preparación académica para los suscritos

Por la Licenciada Leticia Hiraes Salas, se agradece el apoyo de su familia que siempre es un pilar fundamental en todos los pasos que da, y logra dar esas palabras de aliento para conseguir el mayor de los éxitos en todos los proyectos que emprende. A su vez se agradece a su director de tesis de la Maestría en Ciencias Jurídicas, el Maestro Fernando Manuel Castro Figueroa, por sus indicaciones y por disipar las dudas e inquietudes y ser un mentor en la conclusión de este documento.

Por el Maestro Fernando Manuel Castro Figueroa, se agradece a su familia, por el apoyo incondicional en el emprendimiento de los proyectos en los que el suscrito es parte y por impulsar e incrementar su amor por el derecho.

8. REFERENCIAS

- Bupasalud. (2020).
- Colegio Suizo, (2020). La importancia de la educación secundaria en los adolescentes.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2020).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, (2015), Comunicado de Prensa CGCP/179/15, Villahermosa, Tabasco.
- conferencia internacional del trabajo, (2016). La Iniciativa para poner fin a la pobreza
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2020). Medición de la pobreza.
- Convención sobre los Derechos del niño, (2006), Art.3. UNICEF.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 1. 3 de febrero de 1917 (México).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2014).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). Comunicado de prensa núm. 185/2021.
- Ley General de Educación, (2009). Art. 2., México.
- López Obrador A. (2020), publímetro, Con escolta escolar, AMLO da inicio a clases virtuales
- Marlene, (2020). La educación virtual en el siglo XXI.
- Navarro, José A. (2020). El confinamiento reduce el riesgo de COVID-19 pero provoca efectos no deseados en niños
- Organización de Naciones Unidas, (1959). Principio 7.
- Osorio, B., (2010), La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad, Caracas.
- Organización de las Naciones Unidas, (2020), Noticias ONU, Mirada global historias humanas.
- Salinas Maldonado C. (2021) La falta de acceso a las tecnologías frena la educación de millones de niños en México durante la pandemia, México.
- Scarfo F., (2015). Educación en Derechos Humanos y la educación terciaria: una necesidad mutua y multiplicadora
- Secretaría de salud. (2019).
- Tribunales Colegiados de Circuito, (2017). Libro 47, octubre de 2017, Tomo IV, Tesis Aislada Laboral, Página 2613

INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA FP EN UN CONTEXTO DE EXCEPCIONALIDAD

JULIÁN ROA GONZÁLEZ

Universidad a distancia de Madrid

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ

Universidad a distancia de Madrid

JORGE NIETO ORTIZ

Universidad a distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La innovación metodológica es un pilar básico de la renovación educativa. Este aspecto central de la práctica docente en las escuelas es clave a la hora de innovar en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Dentro de las tendencias educativas actuales podemos destacar cuatro pilares fundamentales: inclusión educativa y social, cooperación y heterogeneidad, paidocentrismo y promoción del papel activo de los estudiantes (Abellán y Herrada, 2016; MECD, 2015; Seibold, 2000).

En línea con estos planteamientos encontramos múltiples aproximaciones metodológicas entre las que destacan las siguientes: Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en Proyectos, Aprendizajes basado en Problemas, Gamificación, Clase invertida, Aprendizaje y servicio.

Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, hacen un uso variado y singular de la metodología, sin embargo el contexto actual derivado de la pandemia por Covid-19 ha trastocado el normal funcionamiento del sistema educativo, tal y como afirma Fidalgo-Blanco (2020), antes de la pandemia, la innovación venía a mejorar las asignaturas, en cambio, tras modificarse la modalidad y la organización de las clases, la innovación se ha centrado en desarrollar las mismas

competencias intentando minimizar el efecto de las medidas sanitarias en el rendimiento o los resultados de aprendizaje.

El presente estudio realiza una primera aproximación sobre el uso de las diferentes metodologías empleadas en 29 centros educativos de Formación Profesional (FP en lo sucesivo) en el contexto de excepcionalidad educativa provocado por la pandemia de la Covid-19.

1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El origen del aprendizaje cooperativo se ubica a mediados del siglo XX, a partir de ese punto su desarrollo en la escuela se ha ido popularizando y desarrollando, llegando a ser una metodología bastante utilizada en los primeros años del siglo XXI (Pujolàs, 2009).

De manera resumida podemos decir que este tipo de metodología implica el aprendizaje en grupos reducidos, generalmente de composición heterogénea, en las que se definen unos roles y que utiliza una serie de técnicas de complejidad variable para asegurar que los alumnos cooperen para aprender y aprendan a cooperar (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 2003; Salvin, 1999; Pujolàs, 2009).

Siguiendo el trabajo de Johnson, Johnson y Holubec (1999), podemos decir que el aprendizaje cooperativo persigue los siguientes aspectos:

- Interdependencia positiva. El aprendizaje cooperativo se basa en la idea de que un individuo no aprende si los demás no aprenden. Para lograrlo es útil que cada miembro del equipo aporte un recurso diferente, que los roles y responsabilidades sean diferentes o que cada miembro del equipo tenga que realizar un trabajo individual pero necesario para el resto de los componentes del equipo.
- Responsabilidad individual y grupal. La conciencia de que la parte individual del trabajo tiene un impacto en el resultado del grupo, lleva implícita la idea de reciprocidad del esfuerzo. Los integrantes del equipo deben detectar y ayudar quien lo necesite.
- Fomento de las interacciones cara a cara. Trabajar de forma cooperativa implica comunicarse, interactuar, fomentar el aprendizaje entre iguales, retroalimentarse, argumentar o debatir.

- Desarrollo de habilidades interpersonales. Los grupos tienen en muchas ocasiones diferentes intereses, necesidades y capacidades. Por tanto, es necesario trabajar con los alumnos tres dimensiones básicas: la colaboración, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

- Evaluación grupal de los resultados y del proceso. Los integrantes del grupo deben meditar sobre lo que hacen, encontrando puntos de mejora, analizando la manera en que han trabajado y se han comunicado y retroalimentándose mutuamente sobre lo que ha funcionado y lo que es necesario mejorar para maximizar los aprendizajes dentro de la metodología cooperativa.

Existen numerosos estudios que destacan los beneficios de la aplicación del aprendizaje cooperativo, siguiendo a autores como Fernández-Espinola et al. (2020), Mendez-Giménez et al. (2012), Velázquez (2018) o Dorati et al. (2017), podemos decir que esta metodología favorece el desarrollo de una motivación intrínseca hacia la enseñanza, mejora los resultados académicos en relación con las metodologías tradicionales y generan propuestas más inclusivas que favorecen el clima del aula.

1.2. GAMIFICACIÓN

El concepto de gamificación empezó a circular en la segunda década del siglo XXI. De forma general podemos decir que esta metodología promulga el uso de elementos del juego en contexto no lúdicos (Deterding et al, 2011; Kapp, 2012; Werbach y Hunter, 2012).

Es importante destacar que la gamificación difiere del aprendizaje basado en juegos o de los serious games, ya que se caracteriza por utilizar componentes, mecánicas, dinámicas y estéticas de los juegos para favorecer procesos de Enseñanza-aprendizaje, pero no hace un uso específico de un juego (Marczewski, 2015; Roa et al. 2021). Desde esta perspectiva podemos definir los componentes como los elementos más visibles y tangibles de la gamificación, cuando hacemos uso de puntos, insignias o clasificaciones estamos utilizando este elemento. Las mecánicas, en cambio, son elementos que se ubican en un segundo plano y que sirven para regular el juego y establecer su funcionamiento, un ejemplo de ello puede ser el establecimiento de una serie de pruebas

que permitan obtener una parte de un código que es necesario para superar el reto final. En tercer lugar, tenemos las dinámicas, en este caso nos colocamos más alejados del juego en sí y más cerca de las necesidades e inquietudes humanas que influyen en la motivación de los participantes, cuando utilizamos una narrativa centrada en la interacción o una centrada en la búsqueda de recompensas estamos estableciendo dinámicas que nos permiten motivar a ciertos tipos de jugadores. Por último, las estéticas, son aquellos elementos que caracterizan el juego y que le aportan color y aspecto lúdico. Una ambientación en Roma con avatares que formen parte del ejército romano puede ser un buen ejemplo de estética.

En general, siguiendo los trabajos de Ortiz, (2017), Quintanal, (2016), Gallego y Agredo, (2016) o Amezcua y Amezcua, (2018), podemos decir que la gamificación se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años en múltiples experiencias de aula dentro del sistema educativo español. Además autores como Zicherman y Cunningham (2011), Kapp (2012) y Bruder (2015) nos señalan que la gamificación produce incrementos en la motivación, aumenta la cooperación y la búsqueda activa de soluciones, mejora la retención de conocimientos y aumenta la responsabilidad individual sobre el propio aprendizaje.

1.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El aprendizaje basado en proyectos es una de las metodologías activas con más tradición dentro del contexto educativo. Los precursores de este método son Kilpatrick (1918) y Dewey (1933) y su desarrollo ha sido constante a lo largo del siglo XX y XXI.

Es importante destacar, como dice Maldonado (2008), que esta metodología requiere un desarrollo a medio y largo plazo, con actividades centradas en el alumno y basadas en el mundo real y que en muchas ocasiones se abordan desde una perspectiva interdisciplinar.

Esta metodología, tal y como afirma Botella y Ramos (2019), se inicia con una o varias preguntas basadas en un contexto real que retan al alumnado para que obtenga una respuesta mediante un proyecto. Desde este enfoque son muy importantes los procesos que se desarrollan para

llegar a la solución y el producto final que se genera y comparte con el resto de la comunidad y que da respuesta al reto inicial.

Siguiendo el trabajo de Trujillo (2015), podemos definir las siguientes características como claves en su implantación: El proyecto debe construirse alrededor de contenidos significativos para los estudiantes, debe abordar una cuestión abierta que permita actividades de investigación, durante el proceso se deben abordar preguntas derivadas y plantear hipótesis, los estudiantes deben trabajar juntos, resolviendo problemas, pensando de forma crítica y comunicando sus resultados a través de varias vías. Adicionalmente a estas características autores como Barba et al. (2018) añaden la relación con otros agentes como la familia, la escuela o el entorno.

Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto los beneficios del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza. Autores como Toledo y Sánchez (2018), Vega (2015) o Blanchard (2014) destacan que si se aplica adecuadamente se puede incrementar la retención de contenidos, se mejoran las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, se refuerza el deseo natural por aprender, se favorece la autonomía, la capacidad crítica y la motivación. En general se asume que el hecho de trabajar en torno a un interés real y común que conecte con los intereses de los estudiantes es altamente motivador y refuerza el trabajo en equipo y la construcción colectiva de conocimiento.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo se centra en el análisis de las metodologías más empleadas en 29 centros educativos de FP. Para ello se ha trabajado en torno a dos objetivos:

- Analizar la aproximación metodológica utilizada en la FP.
- Proporcionar datos cuantitativos sobre el uso de las diferentes metodologías utilizadas en FP en un contexto marcado por la pandemia por Covid-19.

Es importante señalar que la situación excepcional vivida durante el curso 20-21 en los centros de FP ha alterado los procesos educativos y

las metodologías empleadas, por tanto, nuestro trabajo pretende sumarse al de otros investigadores para contribuir al objetivo general de observar y evaluar los cambios derivados de la pandemia en el sistema educativo.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado durante el curso 2020-21 en dos fases. En una primera fase se han recogido las observaciones realizadas por profesores en formación tras la finalización de su periodo de prácticas. Estos profesores en formación suministraron información sobre la innovación educativa que habían observado en 26 aulas de formación profesional de todo el territorio español. Esta aproximación a través de profesores en formación en sus últimos momentos de formación constituye una fuente de información privilegiada que ha sido empleada en otros trabajos como los de Barba et al. (2018), Cortés et al. (2020) o Peinado y Abril (2016). Para la recogida de estos datos se utilizó un cuestionario de 30 ítems utilizado por el Observatorio de la Innovación educativa de la Universidad a distancia de Madrid que cuenta con la aprobación del comité de ética de dicha Universidad. El cuestionario puede responderse en 35 minutos y se estructura en dos grandes bloques: uno centrado en el centro y en las características del profesor responsable del aula observada y otro centrado en variables propias de la innovación educativa como la metodología empleada, la organización de los tiempos y el espacio, los recursos utilizados o el tipo y características de la evaluación llevada a cabo.

Posteriormente se realizó un estudio en profundidad con 22 profesores en activo que impartían asignaturas de FP en 3 centros de la Comunidad de Madrid. En esta segunda fase se recogió información sobre la enseñanza por competencias, la empleabilidad y la metodología empleada en la FP a través de un cuestionario que utilizaba preguntas abiertas y cerradas y que podía cumplimentarse en 20 minutos. Esta segunda herramienta incidía en aspectos específicos de la formación profesional y prestaba atención a otros elementos además de la innovación como la empleabilidad o los enfoques competenciales.

Una vez recopilados los datos de las dos fases se procedió a la codificación, el procesado y el análisis y comprensión de la información recogida a través de las siguientes fases:

- Selección y codificación de los datos. Inicialmente se recopilaron 55 respuestas de las que 7 se descartaron por expreso deseo de los participantes.
- Tratamiento de los datos mediante estadística descriptiva. En concreto datos generales sobre la muestra obtenida e información específica sobre las metodologías empleadas en los centros de FP.
- Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos. Para la realización de este análisis se procedió a dicotomizar los datos sobre uso de las diferentes metodologías en dos categorías. Si la metodología fue observada en un número mayor al 25% de las sesiones se considera que la metodología estudiada es usada de forma significativa. Si la metodología no fue observada, se usaba de forma parcial o sin respetar las características de esta o en un número inferior al 25% de las sesiones se considera que la metodología estudiada no es usada de forma significativa.

La primera fase se llevó a cabo durante los meses de enero a mayo de 2021, la segunda fase tuvo lugar en mayo y junio de 2021. Por último, el proceso de codificación, procesamiento y análisis de la información se realizó durante agosto y septiembre de 2021.

4. RESULTADOS

En este apartado vamos a analizar la innovación metodológica en la FP desde dos puntos de vista. En un primer momento analizaremos el uso de las metodologías tradicionales, basadas en el docente, y el uso de las metodologías activas, basadas en el discente. Una vez establecido ese prisma general estudiaremos en detalle las metodologías activas más empleadas en la muestra estudiada: el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos.

GRÁFICO 1. *Uso de metodología tradicional observado por los profesores en formación.*

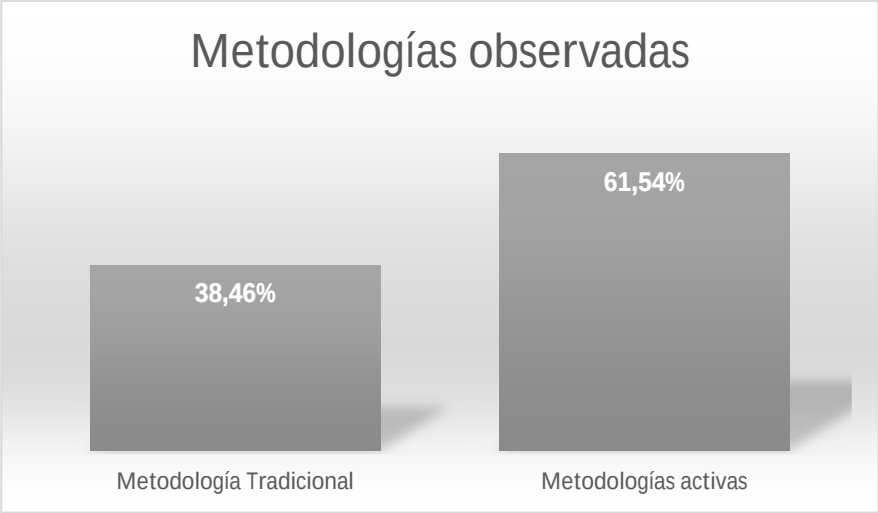


GRÁFICO 2. *Uso de metodología tradicional empleado por los profesores en activo.*

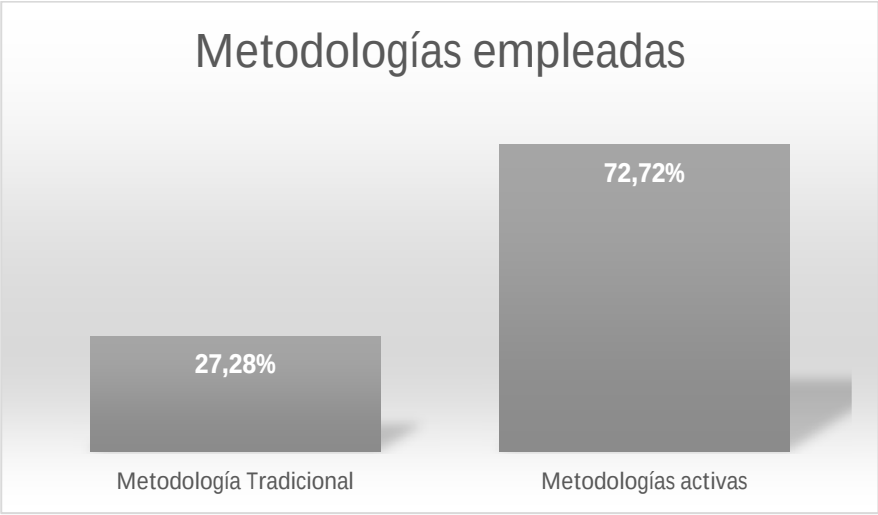
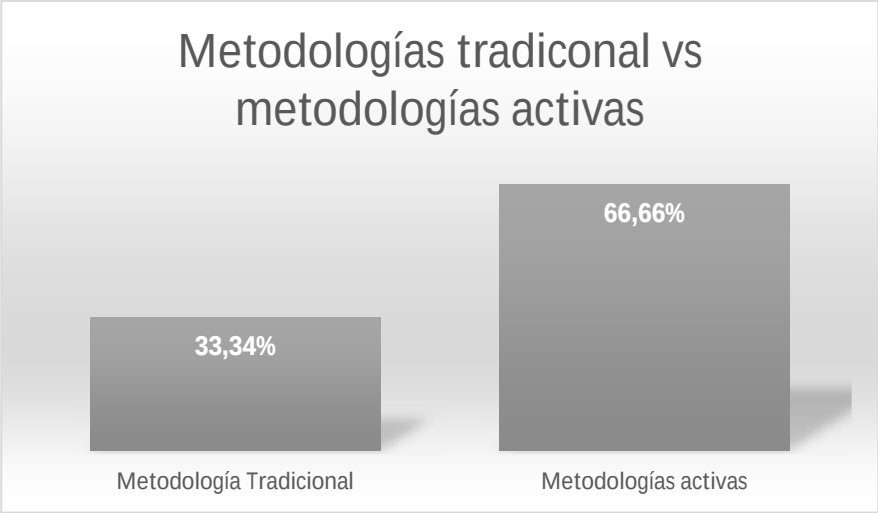


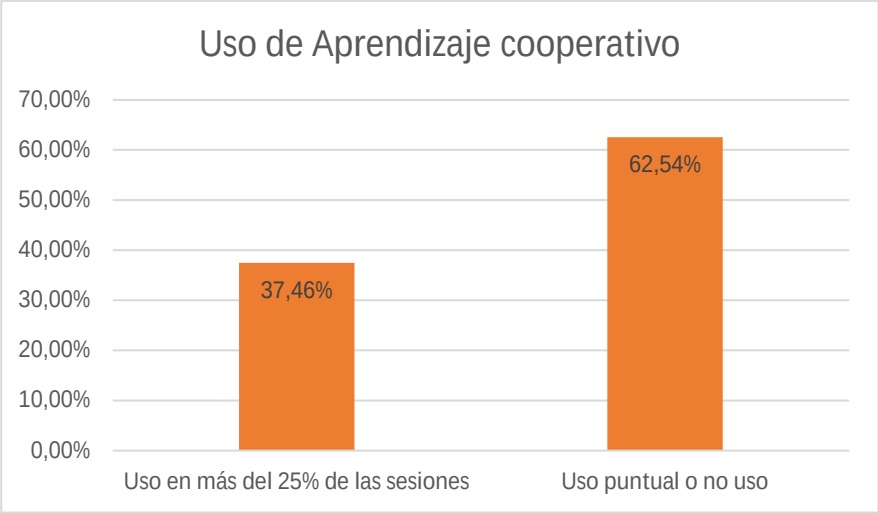
GRÁFICO 3. *Uso de metodología tradicional en el conjunto de la muestra.*



Como podemos apreciar en estos primeros gráficos las clases basadas en metodologías expositivas por parte del profesor han ido cediendo paso a nuevos enfoques metodológicos. Tanto si analizamos de forma individual cada muestra (gráficos 1 y 2) como si analizamos conjuntamente los datos obtenidos por los observadores externos con los datos aportados por los profesores en activo (gráfico 3) podemos ver que en ambas muestras el uso de una metodología de corte expositivo y centrada en la explicación del profesor es minoritaria en los centros de FP. Hay que recordar que estos datos se han obtenido en un contexto de excepcionalidad en el que se tenían ratios más reducidos de alumnos y dónde existían limitaciones al contacto y a la movilidad de los estudiantes. No obstante, estos datos generales sobre el predominio en el uso de metodologías activas parecen coherentes con la orientación hacia el saber hacer propia de la etapa. Adicionalmente a estos resultados se ha observado que en la gran mayoría de los centros y aulas analizadas que emplean metodologías activas se suele hacer uso de varias de ellas de forma simultánea.

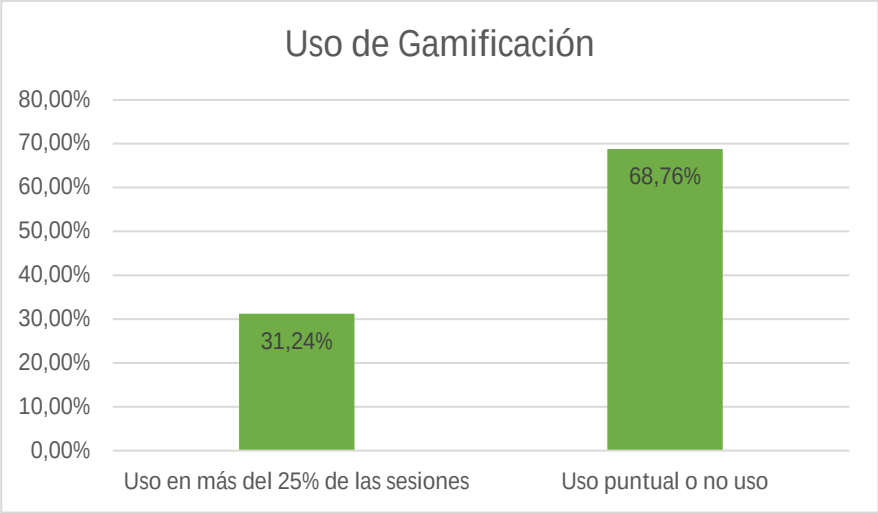
En los siguientes gráficos se va a analizar de forma detallada el uso de las metodologías activas más observadas y empleadas en la muestra de centros y aulas de FP obtenida.

GRÁFICO 4. *Uso de aprendizaje cooperativo en el conjunto de la muestra.*



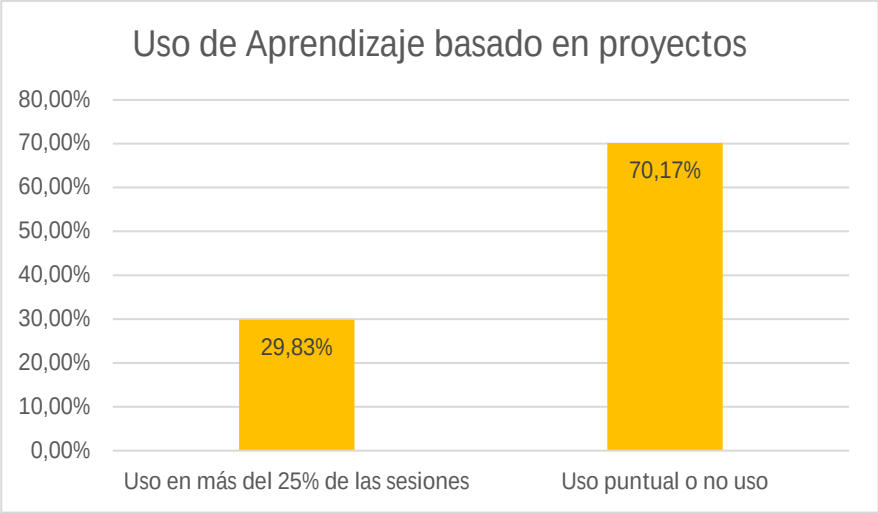
El aprendizaje cooperativo ha resultado ser la metodología activa más empleada en la muestra de centros y aulas de FP analizada. Este dato es muy relevante y muestra el gran interés de los docentes por emplear métodos que permitan perfeccionar el trabajo grupal y que doten a los estudiantes de competencias interpersonales. Además, cabe destacar que este porcentaje de uso se produce en un momento donde la distancia social y el uso de mascarillas dificulta en parte las posibilidades de interacción cara a cara o el fomento de la interdependencia positiva al limitar el intercambio de material y recursos.

GRÁFICO 5. *Uso de aprendizaje gamificado en el conjunto de la muestra.*



La Gamificación es la segunda metodología activa más empleada en la muestra estudiada. Es interesante señalar el gran uso que está teniendo esta metodología en los centros, sobre todo, si se tiene en cuenta que los primeros desarrollos de esta metodología fueron hace tan solo 10 años. Aunque el uso de recursos digitales no es un requisito específico de la metodología es cierto que existen numerosas posibilidades que se ven favorecida por la introducción de estos recursos. El salto acelerado que se dio en los centros educativos hacia la digitalización forzosa ha supuesto en muchos centros una mayor presencia de recursos digitales que puede favorecer el uso de algunos componentes, mecánicas, dinámicas o estéticas en la formación profesional. En un contexto como la FP, orientado al saber hacer, es interesante observar el uso de elementos del juego para aprender.

GRÁFICO 6. *Uso de aprendizaje basado en proyectos en el conjunto de la muestra.*

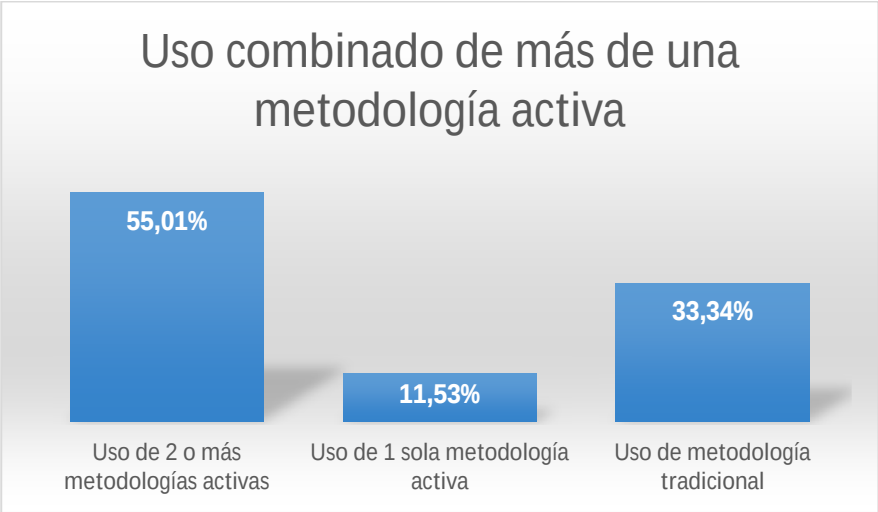


Como se señaló en la introducción el ABP es una metodología con una larga tradición dentro de la educación, sus características orientadas a la resolución de problemas reales y orientadas a la construcción de soluciones y a la presentación de resultados hacen que no resulte raro observar la alta presencia que tiene esta metodología en el conjunto de centros y aulas analizadas. En este caso disponer de un menor número de alumnos en las aulas es un factor adicional a tener en cuenta a la hora de analizar estos resultados. Adicionalmente se han podido producir algunas restricciones en la movilidad hacia aulas taller o espacios makers que ha podido limitar el uso de esta metodología.

Además de las tres metodologías activas analizadas se ha observado un uso de otras metodologías como el aprendizaje basado en problemas o la clase invertida que presentan porcentajes de uso entre el 10 y el 20%. Del mismo modo se ha visto un uso puntual de la aprendizaje y servicio que es interesante y que podría dar lugar a experiencias muy enriquecedoras para la FP. Otras metodologías emergentes como el design thinking, las metodologías ágiles o los casos de estudio no han sido contempladas en nuestro análisis debido a limitaciones en las herramientas empleadas.

A continuación, vamos a analizar el uso combinado de más de una metodología activa.

GRÁFICO 7. *Uso combinado de varias metodologías activas en el conjunto de la muestra.*



Cuando tenemos en cuenta el uso combinado de varias metodologías activas podemos observar como es habitual combinar varias metodologías activas para dar respuesta a los retos que plantea el sistema educativo y la situación excepcional vivida durante el curso 2020-21 por las restricciones sanitarias debidas a la pandemia por Covid-19. Podemos decir que este grupo de centros y aulas (el 55,01%) utiliza de forma mayoritaria este tipo de enfoque metodológico y que por tanto están en línea con los planteamientos de las tendencias educativas señaladas en la introducción.

Adicionalmente vemos que hay un pequeño porcentaje de centros y aulas (el 11,53% de la muestra analizada) que se encuentra en un estadio de introducción hacia metodologías centradas en los estudiantes, estos centros presentan una metodología activa en más del 25% de las sesiones, pero presentan un uso de métodos tradicionales en el resto de las sesiones lo que implica que se han realizado avances pero que se da todavía una metodología híbrida entre los enfoques tradicionales y los enfoques activos.

Por último y como ya se comentó en los gráficos 1, 2 y 3, el uso de la metodología tradicional a pesar de las tendencias y de las características eminentemente prácticas de la formación profesional sigue estando muy presente en muchas aulas y centros de nuestra muestra. Estos resultados nos muestran un escenario en evolución y que avanza hacia la superación de metodologías de corte tradicional en la FP pero que aún no ha culminado ese cambio plenamente. También cabe destacar que son muchos los condicionantes que han tenido los centros educativos de formación profesional para llevar a cabo su actividad y que, aunque no ha sido mayoritario se han dado situaciones de semipresencialidad durante el proceso de recogida de datos.

5. DISCUSIÓN

El contexto excepcional derivado de la pandemia por Covid-19 y las restricciones sanitarias impuestas para su control en los centros educativos han supuesto un escenario que invitaba necesariamente a introducir elementos nuevos en la educación. Sin embargo, lejos de suponer un momento de retroceso y vuelta a modelos tradicionales, hay estudios como los de Monasterio y Briceño (2020) y García Aretio (2021) que plantean que este paradigma excepcional ha permitido el progreso de metodologías, tipologías de actividades, recursos y modalidades de enseñanza.

Este posible progreso en innovación metodológica contrasta con los estudios que han detectado un impacto negativo en la formación en metodologías activas del profesorado (Manzano-Sánchez et al., 2021) o un uso desigual de los recursos digitales necesarios para llevar a cabo algunas de estas metodologías (García Aretio, 2021; Monasterio y Briceño, 2020).

En relación con la situación previa a la pandemia no ha sido posible encontrar datos que cuantificarán el uso previo que se estaba haciendo de las metodologías activas en la etapa de formación profesional. Esta falta de datos sobre la implementación de las diferentes innovaciones en el sistema educativo de formación profesional es un factor limitante a la hora de establecer una discusión fiable sobre la evolución o el

impacto de la pandemia en la innovación en metodología. Por ese motivo es difícil valorar el efecto negativo de las restricciones sociales, la falta de movilidad o la imposibilidad de intercambiar material físico, ni analizar en su justa medida el efecto beneficioso que haya podido tener la inversión en medios humanos, la digitalización o la reducción de los grupos.

Los resultados encontrados en nuestro estudio señalan sin embargo tres metodologías activas que destacan sobre las demás en la muestra analizada: el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos. Aun sin poder discutir su evolución temporal es muy relevante observar la alta presencia tanto individual como combinada en los centros de formación profesional.

En relación con el aprendizaje cooperativo es importante señalar que tal y como señala Pujolàs (2012), Latorre (2018) o Torrego y Monge (2018), se trata de una metodología que favorece la inclusión educativa. Dentro del contexto de la formación profesional, especialmente en sus niveles más bajos, esta característica es especialmente destacable y el uso tan alto detectado en la muestra nos señala el alto interés de los docentes en utilizar metodologías que sean inclusivas y que ayuden a generar un buen ambiente de trabajo para todos los estudiantes.

En el lado de las razones por las que esta metodología no tiene aún más desarrollo podemos ver, como señalan García Aretio (2021), Manzano-Sánchez et al (2021) o Villafuente et al. (2020), la falta de formación docente, el miedo a no obtener resultados o la falta de recursos e implicación. De forma puntual la limitación de movimientos y las dificultades en la comunicación pueden ser importantes en nuestra muestra.

La segunda metodología activa más utilizada en los centros y aulas de formación profesional de la muestra analizada es la gamificación que se ha observado en el 31% de la muestra. En este caso, un estudio previo realizado por Roa et al. (2021) para la etapa de secundaria señalaba un uso del 12% en una muestra de centros antes de la pandemia por Covid-19. Como puede verse, y a pesar de las diferencias entre etapas, el uso de la gamificación ha sido muy empleado en los centros de formación profesional durante un curso marcado por la excepcionalidad. Aunque

no es posible establecer una causa de esta diferencia, son varios los autores; Cabero y Valencia (2020); Moreno- Correa (2020); Cotonieto et al. (2021) o Díez y Gajardo (2020), que han señalado que durante la pandemia por Covid-19 se ha ampliado el uso de recursos y medios digitales y se han producido transformaciones y adaptaciones beneficiosas como la reducción de ratios y la digitalización que han podido impulsar el uso de la metodología gamificada. La gamificación se apoya en componentes, dinámicas, mecánicas y estéticas que se ven muy favorecidas cuando se apoyan en recursos digitales. Los cambios relativos al uso de estos recursos derivados de la necesidad de dar clase en situación de semipresencialidad han podido servir de impulso a esta metodología.

En relación con el alto uso de aprendizaje basado en proyectos se ha encontrado un estudio previo a la pandemia (Basilota et al. (2020) que establecía un uso elevado de ABP en el 23% de una muestra de centros de secundaria. En la muestra analizada en este estudio se ha observado un valor cercano al 30%. Esta diferencia de resultados es coherente con la etapa educativa de formación profesional mucho más orientada a la aplicabilidad de los contenidos y al uso cotidiano de los contenidos. Es interesante señalar que el ABP es una metodología muy exigente para los docentes y que demanda un seguimiento y una preparación muy importante tal y como señalan Baysura et al. (2016), eso unido a que se ha detectado un uso combinado con otras metodologías señala una alta implicación de los docentes y los centros que han participado en este estudio. Es importante señalar, como hacen Domenech et al. (2019); González y León (2020) o Hernández y Rovira (2020), que la implementación del ABP se ve favorecida por docentes comprometidos con la innovación y el cambio social y que valoran especialmente la colaboración y la interacción con el mundo real. Estas características pueden estar muy presentes en la etapa de formación profesional y por tanto puede ser un factor que contribuya a explicar el alto grado de uso de esta metodología en las etapas y cursos de formación profesional.

De manera general podemos decir que son prácticamente inexistentes los trabajos que analicen la frecuencia de uso o implantación de las metodologías activas en la formación profesional. El estudio que

presentamos en este trabajo puede abrir un interesante campo de investigación y aportar datos que a pesar de ser parciales permitan una discusión posterior sobre el impacto de la pandemia en la innovación metodológica de los centros de formación profesional con currículo español.

6. CONCLUSIONES

La excepcionalidad del curso 2020-21 ha tenido un impacto en el sistema educativo que se ha adaptado a restricciones sociales y modelos híbridos de enseñanza en grupos reducidos. Adicionalmente se ha tenido que respetar una estricta norma sanitaria que limitaba elementos esenciales de la educación como el intercambio de recursos, la movilidad dentro de los centros o las interacciones cara a cara. Aunque el sistema educativo en su conjunto ha solventado adecuadamente la situación hay que tener en cuenta que en las aulas y centros analizados se han producido ausencias y situaciones de confinamiento de grupos durante el periodo de recogida de datos.

Este estudio piloto sobre la innovación en metodologías activas en los centros y aulas de FP muestra una alta implicación de los docentes y de los centros de FP hacia modelos metodológicos activos centrados en los estudiantes.

Es interesante observar como este enfoque metodológico es coherente con los planteamientos y necesidades de la etapa de formación profesional. El saber hacer, la práctica, el trabajo grupal y los enfoques basados en la realidad son elementos clave a la hora de formar a los estudiantes en las necesidades y competencias del siglo XXI. Los datos aportados en nuestro estudio permiten ver que, a pesar de las restricciones y limitaciones sanitarias, los centros de formación profesional analizados han seguido apostando por enfoques metodológicos activos en un contexto de alta excepcionalidad. El hecho de que una mayoría de ellos utilice más de una metodología activa o la fuerte presencia de metodologías basadas en el trabajo en equipo como el cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos es una muestra de ello.

A pesar del interés de los datos obtenidos es importante señalar la imposibilidad de realizar una discusión adecuada sobre este tema, la ausencia de datos cuantitativos sobre el grado de implementación de estas metodologías en la formación profesional de currículo español es una gran restricción a la investigación.

En el lado de las limitaciones de nuestro estudio es necesario señalar que la muestra analizada tanto en la fase 1 como en la fase 2 no es representativa ni guarda los criterios necesarios de aleatoriedad y representatividad, lo que impide extraer conclusiones válidas para el conjunto de los centros de formación profesional. Por eso este estudio es una primera aproximación al tema que permite detectar áreas de mejora y que ofrece una experiencia piloto interesante para dar pie a una línea de investigación mucho más ambiciosa sobre el uso de la innovación en metodologías en la formación profesional. Adicionalmente el estudio se ha realizado en un contexto de excepcionalidad y aporta datos cuantitativos sobre la situación pandémica de los centros de FP que esperamos pueda servir de base para observar aumentos o descensos en el uso de estas metodologías en un contexto de normalidad posterior a la pandemia por Covid-19.

Aunque se observa un fuerte interés y uso del aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos la muestra analizada y la situación excepcional en la que ha sido obtenida hacen que no sea posible afirmar que las metodologías activas sean predominantes en los centros y aulas de formación profesional. Se ha detectado un fuerte uso e interés por el uso de metodologías activas, pero es necesario ampliar el estudio en futuros trabajos y contemplar otras variables como la edad y formación de los docentes, el contexto social y económico de los centros, la rama o familia profesional o las posibles diferencias entre la FP Básica, la FP de grado medio y la FP de grado superior.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se ha realizado como parte de una estancia predoctoral en la Universidad a distancia de Madrid y ha contado con el apoyo del Observatorio de la Innovación educativa de la UDIMA. También nos

gustaría agradecer el apoyo desinteresado que han ofrecido los profesores en formación y los docentes en activo consultados.

8. REFERENCIAS

- Abellán, Y., Herrada, R.I. (2016). Educational innovation and active methodologies in secondary education: the perspective of teachers of Spanish language and literatura. *Revista Fuentes*, 18 (1), 65-76.
- Amezcu, T., y Amezcu, P. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula. En A. Torres, y L.M. Romero (Eds), *Gamificación en Iberoamerica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación* (pp. 137-146).
- Barba- Marín, R. Sonllela Velasco, M., y García-Marín, N. (2018). Presencia, participación y progreso: El aprendizaje basado en proyecto en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 13-25.
- Basilotta Gómez-Pablos, V., Sánchez, A., Sánchez, N. y Roa, J. (2020). Análisis de la Frecuencia de uso del ABP en centros de Educación secundaria y estudio de algunas variables influyentes. En G. Gómez, M. Ramos, C. Rodríguez y J.C. de la Cruz. *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*. Madrid: Dykinson.
- Baysura, O., Altun, S. y Yucel, B. (2016). Perceptions of Teacher Candidates regarding Project-Based Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-36.
- Blanchard, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en el Salvador*. Narcea.
- Botella, A. M^a. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41 (163), 127-141.
- Bruder, P. (2015). Game on: Gamification in the classroom. *Education Digest*, 80 (7), 56-60.
- Cabero, J. y Valencia, R. (2020). Y el Covid-19 transformó al sistema educativo: reflexione y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (UERI)*, 15, 218-228.
- Cortés, P., González, B., y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 275-298.

- Cotonieto-Martínez, E., Martínez-García, R. y Rodrigo, T. (2021). Reflexiones sobre educación en tiempos de COvid-19.: Retos y perspectivas. *Revista saberes educativos*, 6, 116-127.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Díez, E., J. y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (2), 103-127.
- Domènech, J., Lope, S., y Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16 (2), 2203.
- Dorati, Y., De Crespo, M., y Cantú, F. (2017). El aprendizaje cooperativo aplicado a las matemáticas y sus efectos en el rendimiento académico. *Revista Prisma Tecnológico*, 7 (1), 26-29.
- Fernández-Espinola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B.J., Castillo Viera, E., y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12),44-51.
- Fidalgo-Blanco, Á. (2020). El papel de la Innovación educativa durante la pandemia de Covid-19: Lecciones aprendidas. Congreso de Educación, Innovación y Nueva Normalidad.
- Gallego Aguilar, A. F., y Ágredo Ramos, A.F. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Kepes*, 14, 61-81.
- García, Á. P. (2021). La enseñanza online post pandemia:nuevos retos. *Holos*, 2, 1-12.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1),9-32.
- González, J., y León, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica educación secundaria. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusao*, 1(1), 23-34.

- Hernández, J., y Rovira, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista de estudios socioeducativos*, 8, 80-94.
- Johnson, D. W., Johonson, R. T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. *Kagan Online Magazine*, 1(800), 3-20.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. The use of the purposeful act in the educative Process. *Teachers College Record*, 9 (4).
- Latorre, C., Liesa-Orús, M., y Vázquez-Toledo, S. (2018). *Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado TDAH*. (No. ART-2018-106565).
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista Laurus*, 14(28), 158-180.
- Manzano-Sánchez, D., Valero, A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la Covid.-19 : opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española de Educación Comparada* (38), 112-128.
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game thinking and Motivational Design*. California: CreateSapce Independent Publishing Platform.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J.A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(3), 325-336.
- MECD (2015). Las escuelas de éxito. Características y experiencias. XXII encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.
- Monastario, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *En Educación mediada por las tecnologías: Un desafío ante la coyuntura Covid-19* (pp. 137-148).
- Moreno-Correa, S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem Scientia Apiritus*, 6 (1), 14-26.
- Ortiz, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Revista Infancia, educación y aprendizaje (iYEA)* 3 (2).

- Peinado, M. y Abril, A. M^a. (2016). El Máster de Profesorado desde dentro: Expectativas y realidades del Practicum. *Revista didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 5-22.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, 15-93.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1). 89-112.
- Quintanal Pérez, F. (2016). Aplicación de herramientas de gamificación física y química de secundaria. *Opción*, 32 (12).
- Roa, J., Sánchez, A., y Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *REIDOCREA*, 10 (12), 1-9.
- Seibold, J.R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 471-491.
- Torrego, J. C. y Monge, C., (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación de España.
- Vega, V. (2015). Investigaciones sobre el ABP. *Revista aula*, 247, 53-59.
- ante la crisis del COvid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

PERSPECTIVA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO PRODUCIDO POR LA COVID-19

RAÚL JIMÉNEZ BORAITA
Universidad Isabel I

DANIEL ARRISCADO ALSINA
Universidad Isabel I

JOSEP M.^a DALMAU TORRES
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia producida por la COVID-19 ha provocado una situación excepcional que ha supuesto un impacto negativo no solo en el aspecto sanitario, sino también afectaciones todos los niveles, incluyendo el contexto social, económico y educativo (Di Pietro et al., 2020; Blumenthal et al., 2020; Shrestha et al., 2020; Kaye et al., 2021). La pandemia no solo ha conllevado y conlleva un alto coste de vidas humanas, sino que ha creado una crisis socioeconómica que puede suponer consecuencias en el aprendizaje y la socialización de la población infanto-juvenil (Bonaccorsi et al., 2020; Ritchie et al., 2020; Georgoulis et al., 2021). Asimismo, el confinamiento domiciliario decretado por las autoridades como modo de contención ante el contagio del virus, no solo supuso alteraciones en los hábitos de vida (Garre-Olmo et al., 2021; Medrano et al., 2021) y en el estado de salud general de la población (Ammar et al., 2021; Frade et al., 2021; Landa-Blanco et al., 2021), sino también tener un impacto en el rendimiento académico y mecanismos de aprendizaje de los estudiantes (González et al., 2020; Limniou et al., 2021; Serrano-Díaz et al., 2022).

Las medidas adoptadas para frenar el avance de la pandemia forzaron una modificación en el modelo educativo en todo el mundo, cambiando

la modalidad presencial establecida hasta el momento en los centros educativos por la online de forma abrupta (Sun et al., 2020). Según un informe publicado por la ONU (2020), en los países desarrollados, entre el 80-85% de los estudiantes tuvieron que seguir una educación a distancia, tasas notablemente superiores a las de los países con ingresos más bajos donde dicho porcentaje no superaba el 50%. Como consecuencia, todos los agentes implicados en la educación tuvieron que adaptarse para continuar con los planes de estudio, a la vez que también se adoptaban medidas legislativas por parte de los gobiernos vinculadas a la labor docente, como en el Real Decreto-ley 31/2020 del 29 de septiembre. No obstante, numerosos informes confirman que estos cambios en la metodología educativa han supuesto un riesgo en la exclusión de aquellos colectivos con recursos más limitados o con necesidades educativas especiales (Sánchez-Díaz et al., 2021; Tsolou et al., 2021).

Estos cambios en la labor docente, también se han reflejado concretamente en la asignatura de Educación Física (EF), suponiendo un gran reto debido a su carácter práctico (Varea et al., 2020; Varea y González-Calvo, 2021) y al importante papel que ejerce desde el ámbito educativo en la salud de los escolares a través de la promoción de hábitos saludables y educación en salud (Alexandr et al., 2016; Schenker, 2018). Sin embargo, el estilo de vida de la población ha sufrido modificaciones significativas durante el confinamiento debido a diversos factores contextuales e individuales, como la falta de horarios estructurados o un aumento en la incidencia de comportamientos sedentarios (Franceschini et al., 2020; Androutsos et al., 2021), dando lugar a implicaciones negativas para la salud mental (Giuntella et al., 2021). Ante esto, la asignatura de EF se confirma como una herramienta clave para la promoción de la salud durante la pandemia (Shirotriya, 2021).

No obstante, la docencia en línea ha supuesto un gran desafío al tener que afrontar multitud de barreras y dificultades para implementarla en el aula de EF (Webster, 2021). En este sentido, la necesidad de integrar una metodología muy diferente a la planificada inicialmente para la presencialidad ha supuesto una complejidad adaptativa para los docentes debido a la multitud de posibles barreras técnicas y personales, como la integración de las TIC, la formación, la capacidad de gestión, las

habilidades docentes o diversas cuestiones psicológicas como la inseguridad, el estrés, el agobio o la ansiedad para afrontar el cambio (Lu et al., 2020; O'Brien et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2021; Mercier et al., 2021).

En definitiva, el confinamiento ha condicionado la docencia en la asignatura de EF y, debido a su implicación en la salud de los estudiantes, es importante conocer las circunstancias a las que se han enfrentado los docentes durante el confinamiento con el fin de prevenir y plantear estrategias futuras que puedan beneficiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ante situaciones que requieran docencia en línea.

2. OBJETIVOS

- Describir la adaptación de los docentes de EF en relación a la metodología, evaluación e impartición de contenidos durante el confinamiento por la COVID-19, así como conocer la situación emocional y los cambios considerados como necesarios por los docentes para el retorno a la presencialidad.

3. METODOLOGÍA

Se planteó un estudio transversal con una muestra formada por maestros de EF de Educación Primaria en activo durante el confinamiento. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo por conveniencia a través de la Asociación de Licenciados y Diplomados de Educación Física de La Rioja (LyDER). La muestra final estuvo compuesta por 49 maestros.

La participación en el estudio se hizo a través de una invitación electrónica utilizando la plataforma Google Forms a todos los docentes pertenecientes a la asociación LyDER. La colaboración en la investigación fue voluntaria y anónima. Se firmaron consentimientos informados de la participación. La recopilación de datos tuvo lugar durante el mes de mayo del 2020.

Se elaboró un cuestionario ad hoc para evaluar la situación de los docentes de EF durante el confinamiento. Este cuestionario, fue elaborado

tras revisar diversas encuestas relacionadas con el desempeño y situación personal de los docentes durante el confinamiento, adaptando estos ítems a la docencia específica de la EF. El cuestionario se compuso de preguntas de tipo Likert y preguntas de elección simple y múltiple, estructurándose en 5 bloques diferenciados: continuidad y contenidos impartidos, desarrollo y evaluación, recursos disponibles y utilizados, situación emocional y percepción sobre el retorno a la actividad presencial.

Se realizó un análisis descriptivo cuantitativo donde los porcentajes mostrados fueron calculados en función de la distribución de las respuestas de los participantes en cada ítem. Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa IBM-SPSS® en su versión 25 para Windows.

4. RESULTADOS

En la tabla 1 se representa la situación emocional de los docentes durante el confinamiento. El 46,9% de los docentes declararon encontrarse agobiados con la carga de trabajo, y un 36,7% de los mismos manifestaron haber tenido la percepción que lo que estaban haciendo no tenía sentido. Sin embargo, el 61,2% informaron que fue gratificante compartir recursos con el resto de los docentes.

TABLA 1. *Situación emocional del profesorado durante el confinamiento*

Factor	N	%
En alguna situación he sentido que lo que estaba haciendo no tenía sentido	18	36,7
Me he encontrado desorientado ante la nueva forma de abordar la asignatura	15	30,6
Me he encontrado agobiado de trabajo	23	46,9
Me he encontrado condicionado por mi situación familiar	15	30,6
Me he encontrado estimulado por descubrir nuevas formas de enseñar	17	34,7
Me ha sido gratificante compartir recursos educativos, ideas y reflexiones con los compañeros de trabajo	30	61,2

En la tabla 2 se muestran los resultados relacionados con el desarrollo y evaluación de las clases de EF durante el confinamiento. Entre los resultados, destaca que el 73,5% de los docentes valoraron que el nivel

de aprendizaje de los alumnos era inferior a la modalidad presencial, considerando únicamente por el 22,4% de los docentes que se han conseguido desarrollar los contenidos previstos en la programación. Por otro lado, en relación a la evaluación, el modelo más apoyado fue el que contempla criterios de evaluación continua y final (61,2%).

TABLA 2. *Desarrollo y evaluación de la asignatura de Educación Física durante el confinamiento*

Factor		De acuerdo	Neutral	En desacuerdo
Desarrollo	El nivel de aprendizaje de los alumnos ha sido inferior respecto al modelo de docencia presencial	73,5	12,2	14,3
	Los alumnos han sido responsables con el trabajo que ha supuesto el modelo de docencia Online	32,7	51	16,3
	Los alumnos han cumplido con las tareas encomendadas de una forma satisfactoria	49	34,7	16,3
	Los alumnos han sido receptivos a la hora de abordar la asignatura de E.F de forma Online	49	24,5	26,5
	Creo que he conseguido desarrollar los contenidos previstos en el programa	22,4	38,8	38,8
Evaluación	Considero que la evaluación se puede llevar a cabo correctamente de forma Online	34,7	16,3	49
	Considero que se debería contemplar criterios de evaluación continua y final	61,2	26,5	12,2
	Considero que se debería contemplar solo criterios de evaluación continua	32,7	38,8	28,6
	Considero que se debería contemplar solo criterios de evaluación final	6,1	24,5	69,4

Los resultados relacionados con la recursos disponibles y utilizados durante el confinamiento por parte de los docentes se muestran en la tabla 3. Los recursos utilizados con mayor frecuencia fueron el correo electrónico (79,6%) y las plataformas o programas de gestión de recursos didácticos (67,2%). Sin embargo, únicamente el 48,9% de los docentes tuvieron acceso gratuito a aplicaciones para desarrollo de contenidos online y el 57,1% acceso libre a plataformas online de comunicación. Además, aunque el 87,7% consideraron tener una disponibilidad de

recursos media/alta, la formación para la docencia online era considerada baja por el 49% de los docentes.

TABLA 3. Recursos disponibles y utilizados durante el confinamiento

Factor	Respuesta	N	%
Recursos digitales utilizados	Plataforma educativa interna	15	30,6
	Plataforma de videoconferencia (Teams, Zoom, Meet, Skype, etc.)	30	61,2
	Plataformas o programas de gestión de recursos didácticos (Genially, Loom, PowerPoint, Prezi, etc.)	33	67,3
	Correo electrónico	39	79,6
	WhatsApp	14	28,6
Recursos materiales y educativos disponibles	Espacio personal para el trabajo	36	73,5
	Conexión a internet	47	95,9
	Acceso libre a plataformas online de comunicación	28	57,1
	Acceso gratuito a aplicaciones de desarrollo de contenidos educativos	24	48,9
	Medios para compartir recursos educativos, ideas y reflexiones con los compañeros	40	81,6
	Medios de coordinación con el claustro de profesores	39	79,6
	Creación de recursos educativos propios	48	97,9
	Recursos educativos generados por otros compañeros	39	79,6
Recursos disponibles para la docencia Online	Bajo (0-2)	6	12,2
	Medio (3)	15	30,6
	Alto (4-5)	28	57,1
Formación previa docencia Online	Bajo (0-2)	24	49
	Medio (3)	14	28,6
	Alto (4-5)	11	22,4

La continuidad en la programación y el tipo de contenidos impartidos durante el confinamiento se muestran en la tabla 3. El 71,4% de los docentes de EF continuaron con la programación haciendo cambios importantes y el 20,4% no pudieron impartirla. Por otro lado, el bloque de contenidos impartido con mayor frecuencia fue el relacionado con las habilidades motrices básicas y genéricas (81,6%), mientras que las habilidades específicas y predeportivas fueron las menos trabajadas (22,4%).

TABLA 3. Continuidad y contenidos impartidos durante el confinamiento

Factor	Respuesta	N	%
Continuidad en la programación	Continuación con cambios pequeños en la programación	4	8,2
	Continuación con cambios importantes en la programación	35	71,4
	Imposibilidad de continuar la programación	10	20,4
Contenidos impartidos	Habilidades perceptivo motrices	26	53,1
	Habilidades motrices básicas y genéricas	40	81,6
	Habilidades específicas y predeportivas	11	22,4
	Habilidades de comunicación y expresión corporal	34	69,4
	Cualidades Físicas	14	28,6
	Salud, higiene y nutrición	26	53,1
	Juegos y deportes	27	55,1

En la tabla 4 se representa la situación emocional de los docentes durante el confinamiento. El 46,9% de los docentes declararon encontrarse agobiados con la carga de trabajo, y un 36,7% de los mismos manifestaron haber tenido la precepción que lo que estaban haciendo no tenía sentido. Sin embargo, el 61,2% informaron que fue gratificante compartir recursos con el resto de docentes.

TABLA 4. Situación emocional del profesorado durante el confinamiento

Factor	N	%
En alguna situación he sentido que lo que estaba haciendo no tenía sentido	18	36,7
Me he encontrado desorientado ante la nueva forma de abordar la asignatura	15	30,6
Me he encontrado agobiado de trabajo	23	46,9
Me he encontrado condicionado por mi situación familiar	15	30,6
Me he encontrado estimulado por descubrir nuevas formas de enseñar	17	34,7
Me ha sido gratificante compartir recursos educativos, ideas y reflexiones con los compañeros de trabajo	30	61,2

La tabla 5 recoge la precepción de los docentes sobre el retorno a la actividad presencial. Entre los resultados obtenidos destaca que el 77,6% consideraron que se debería potenciar los contenidos de salud e higiene. Por otro lado, el 61,2% consideraron que era necesario replantear la metodología educativa de la EF. Asimismo, los docentes mostraron una actitud positiva hacia la continuidad en el empleo de recursos

TIC tras el confinamiento, la utilización de espacios abiertos para la realización de las clases de EF y la implantación de medidas asociadas para control de la COVID-19.

TABLA 5. *Percepción sobre el retorno a la actividad presencial*

Factores	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo
Deberían replantearse los contenidos curriculares de la EF	59,2	22,4	18,4
Deberían potenciarse los contenidos de salud e higiene	77,6	14,3	8,2
Debería replantearse la metodología educativa de la EF	61,2	16,3	22,4
La asignatura de EF debe cambiar su formato práctico a teórico	12,2	8,2	79,6
Deberían contemplarse los grupos partidos o reducidos en las clases de EF	63,3	26,5	10,2
Debería plantearse la EF en espacios abiertos, principalmente con un entorno natural	51	42,9	6,1
Seguiré trabajando con metodologías Online/TIC.	61,2	28,6	10,2
Debería contemplarse un protocolo de seguridad y prevención de contagio vírico específico para la sesión de EF	83,7	6,1	10,2
Los espacios de actividad física recreativa libre se deberían reglamentar con normas de seguridad y prevención de riesgos de contagio vírico	81,6	8,2	10,2
Creo que se debe restringir el uso de material deportivo por riesgo de contagio vírico	51	26,5	22,4

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el estudio analizan la situación del confinamiento desde la visión docente de los maestros de EF. En primer lugar, el 91,8% de los docentes de EF declararon que no pudieron impartir la programación inicialmente establecida o continuaron realizando cambios importantes en ella. La COVID-19 ha puesto a prueba el sistema educativo, demostrando la fragilidad del sistema en lo que se refiere a infraestructura y transformación digital y, evidenciando la necesidad de ofrecer respuestas y líneas de acción estructuradas con el fin de evitar que las intervenciones docentes sean tomadas de forma total o parcialmente improvisadas (Trujillo, 2020). En esta línea, la UNESCO en la Declaración de Incheon (2017) declaró entre sus compromisos el de ofrecer posibilidades y alternativas educativas a la población infantojuvenil que no esté escolarizada, asegurando un aprendizaje flexible en todo tipo de entornos e incluso en situaciones de

emergencia. Para ello, valorar y analizar la situación desde un punto de vista integral que incluya la valoración de recursos disponibles es clave para poder dar respuestas más concretas y eficaces desde el entorno educativo. (Trujillo, 2020). La literatura apunta a la necesidad de plantear y adoptar modelos híbridos que puedan prevenir futuras situaciones excepcionales como la acontecida con la COVID-19, favoreciendo la creación de programaciones más flexibles y con mayores posibilidades de ser adaptadas fácilmente con el fin de minimizar la manifestación de problemas que puedan impedir el desarrollo curricular establecido (Aretio, 2020).

No obstante, es importante considerar que la docencia de la EF tiene un reto añadido debido al componente motriz implícito en muchos de sus contenidos (Varea et al., 2020; Varea y González-Calvo, 2021). Los resultados de este estudio mostraron que los contenidos trabajados con menor frecuencia por los docentes durante el confinamiento fueron las habilidades específicas y predeportivas, así como las cualidades físicas básicas, mientras que las habilidades motrices y las habilidades de comunicación y expresión corporal fueron las más recurridas, resultados que concuerdan parcialmente con los obtenidos por otro estudio de características similares (Baena et al., 2020). En este sentido, resulta relevante destacar la potencialidad que tiene la asignatura de EF en la salud de los estudiantes, subrayando la importancia de consensuar un plan de estudios acorde a la situación por parte de toda la comunidad educativa (Sortwell y Ramirez-Campillo, 2021). Asimismo, es preciso destacar que únicamente el 53,1% de los docentes impartieron contenidos relacionados con la salud, cuestión clave para potenciar el papel de la EF como herramienta para combatir la COVID-19 y fomentar el conocimiento y hábitos relacionados con la salud general del alumnado (Hermans et al., 2021; Shirotriya, 2021).

Por otro lado, en lo que concierne al desarrollo de la enseñanza, los cambios metodológicos obligados por la enseñanza online, parece haber afectado en la percepción de la eficacia del proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que el 73,5% de los docentes consideraron que el nivel de aprendizaje era menor en comparación con el modelo presencial. Son diversos los estudios que confirman la existencia de

problemas asociados a la propia metodología en línea, destacando los vinculados a la instalación, proceso de descarga y funcionamiento de vídeos y audios, motivación de los estudiantes a la docencia on-line, así como otras barreras de tipo económico, pedagógico, técnico u organizativo (Lassoued et al., 2020; Van der Spoel et al., 2020; Kulikowski et al., 2021). Así, existen estudios que han detectado un mayor sentimiento de monotonía en las clases debido a la falta de experiencia de los docentes para impartir EF de forma online, así como una ausencia de condiciones ambientales óptimas y contenidos educativos adaptados a la situación de confinamiento (Jeong et al., 2020). Del mismo modo, aunque los alumnos están habituados a la utilización de herramientas tecnológicas y el ordenador, ante las competencias e-learning y de tipo académico, parecen no estarlo tanto (Parkes et al., 2015). Además, según los estudiantes, la metodología en línea parece dar lugar a mayores niveles de distracción y está sometida a una menor supervisión durante la instrucción por parte del docente, lo que también podría influir negativamente en el nivel de aprendizaje logrado (Cockerham et al., 2021).

En cuanto a la evaluación, el modelo por el que se abogaba en mayor proporción por los docentes fue la evaluación continua y final (61,2%). Los cambios producidos por la COVID-19, han supuesto un reto de gran alcance en lo que concierne a la evaluación, debido a la imposibilidad de realizar y evaluar tareas de forma presencial durante el confinamiento (Baena et al., 2020). En este sentido, la evaluación es clave para valorar el progreso de los alumnos durante el curso, y hacerlo de un modo erróneo podría generar consecuencias negativas en futuras etapas (Lacy y Williams, 2018). La Orden EFP/365/2020 destacó entre otras cuestiones la importancia de crear una adaptación en dicho proceso evaluativo para que los alumnos pudiesen continuar con su proceso formativo. En este sentido, un estudio durante el confinamiento reveló que los docentes que realizaban una evaluación formativa antes de la pandemia lo siguieron haciendo durante el confinamiento a través de adaptaciones en el procedimiento y los instrumentos utilizados para ello (Fuentes et al., 2020). Asimismo, otro estudio destacó entre sus conclusiones que la brecha digital aumentaba la brecha social ya existente, señalando que, aunque las TIC son herramientas cada vez más

enriquecedoras para la educación, es necesario discernir lo realmente importante del currículo, evaluando el proceso de aprendizaje y dejando de lado el concepto de calificación (Gutiérrez y Espinoza, 2020).

Atendiendo a la disponibilidad y utilización de recursos durante el confinamiento, el 87,7% de los docentes declararon tener un nivel medio/alto de recursos disponibles, aunque entre ellos, el acceso gratuito a aplicaciones de desarrollo de contenidos educativos y el acceso libre a plataformas de comunicación online fueron destacados como medios con mayor inaccesibilidad. Existe cada vez un mayor interés por la aplicación de las TIC en el aula de EF considerándolas como un recurso de gran valor educativo (Villalba y González, 2016; Koekoek, et al., 2018; Rodríguez et al., 2019). El uso de este tipo de herramientas tecnológicas en el aula ha demostrado ser facilitadores para el seguimiento de hábitos saludables, así como en la alfabetización en salud y aspectos motivacionales (McCuaig et al., 2014; Legrain et al., 2015; Hinojo et al., 2020; Lizandra et al., 2020).

No obstante, la utilización de las TIC parece requerir una potenciación en las aulas debido a las dificultades definidas por los docentes del área para su integración (Villalba et al., 2017). Entre estas limitaciones podemos destacar las asociadas a la falta de incentivos, valoración y tiempo, el escaso conocimiento de estrategias de enseñanza aplicadas a la tecnología digital o el bajo nivel de alfabetización digital de los docentes (Garzón et al., 2020; Mercader y Gairín, 2020), lo que reafirma los resultados obtenidos en nuestro estudio, donde el 49% de los mismos declaraban tener baja formación para la docencia online. En este sentido, la literatura subraya la importancia de la formación digital en los docentes (Guillén-Gámez et al., 2021), siendo un aspecto clave para mantener una actitud positiva hacia el uso de las mismas en las clases (Semerci y Aydin, 2018). No obstante, aunque la literatura destaca la dificultad de implementar estas herramientas durante el confinamiento en la EF (Korcz et al., 2021), su implantación es fundamental y posible, dando prioridad a la creación de entornos de aprendizaje creativos, personalizados e inclusivos. Además, resulta clave el apoyo institucional y administrativo para el desarrollo profesional de los docentes basado en formación tecnológica que puede beneficiar en la creación de

estrategias para la monitorización de la salud o actividades de carácter progresivo durante el curso académico (Vilchez et al., 2021).

En relación al estado emocional de los docentes, el 46,9% de los docentes declararon encontrarse agobiados con la carga de trabajo que tuvieron durante el confinamiento. Un estudio longitudinal con docentes daneses demostró que el nivel de estrés y agotamiento percibido, así como las preocupaciones derivadas sobre la capacidad para dirigir su trabajo en estas condiciones de confinamiento, aumentaron entre mayo y noviembre del 2020 (Nabe-Nielsen et al., 2021). Aunque la literatura ya señalaba la necesidad de prestar atención a la salud mental de los docentes antes del comienzo de la pandemia, esta cuestión resulta prioritaria en estos momentos debido al posible efecto desencadenante de problemas de salud generado por el confinamiento y el distanciamiento social (Ribeiro et al., 2020). En esta línea, un informe destacó que los hábitos de vida relacionados con la salud eran muy mejorables durante el confinamiento, reflejando además una mayor necesidad de apoyo social y dificultades para la conciliación entre la vida laboral y familiar. Este mismo informe también señala que la mayoría de los docentes han percibido una falta de apoyo por parte de la administración y haber tenido que dedicar más horas de las establecidas en su jornada laboral, lo que también podría afectar de manera directa en su salud mental (López y Pérez, 2020). No obstante, la colaboración entre los docentes fue uno de los aspectos positivos a destacar reflejados en el estudio, confirmando que la cooperación de todos los agentes implicados del entorno educativo puede favorecer el proceso de aprendizaje (Hodges et al., 2020; Delcker y Ifenthaler, 2021).

En relación al retorno a la presencialidad, más del 80% de los docentes consideraron que sería necesario tomar medidas y elaborar protocolos para contener el virus. En este sentido, la preocupación por la vuelta a la presencialidad parece afectar de forma determinante en la salud de los docentes, existiendo un estudio en el que se constató que más de un tercio de los docentes presentaban síntomas de depresión y que cerca de la mitad mostraban padecer síntomas de ansiedad o estrés ante la vuelta de la docencia presencial (Ozamiz-Etxebarria, 2021). Además, los docentes también consideraron, en la mayoría de los casos, la

necesidad de realizar cambios asociados a la metodología, tipo de agrupaciones o utilización de espacios a la hora de afrontar la vuelta a la presencialidad. Ante ello, el Gobierno de España aprobó el 29 de junio de 2021, un informe con medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19, donde se marcaron líneas de actuación y organización a tener en cuenta por todo el contexto educativo para poder reanudar las clases de forma presencial de forma segura. En este sentido, aunque el informe resalta la importancia de la asignatura de EF para la promoción de la salud, el reto para afrontar la docencia durante el COVID-19 en esta asignatura es mayor debido a su naturaleza (Varea y González-Calvo, 2021). Así, durante este tiempo, profesionales vinculados a la EF, han ido publicando propuestas y recursos docentes con el fin de apoyar a la comunidad educativa en la puesta en marcha de la actividad presencial de forma segura (Burgueño et al., 2020; Lara-Aparicio et al., 2021). No obstante, nuestros resultados mostraron que cerca del 60% de los docentes declararon que sería necesario replantear los contenidos curriculares de la EF, destacando como una de las prioridades la potenciación de aquellos relacionados con la salud e higiene, cuestión distinguida por la literatura para afrontar los desafíos sociales y sanitarios futuros (Morrish y Neesam, 2021).

Por último, el 61% de los docentes confirmaron que seguirán utilizando herramientas TIC y online durante la vuelta a la presencialidad. Estos resultados apuntan a la necesidad de potenciar las TIC en el aula de EF para consolidarse como una alternativa a la hora de afrontar diversos problemas que puedan requerir de docencia en línea u otras cuestiones vinculadas a la falta de las instalaciones o situaciones individuales del alumnado (Tearle y Golder, 2008; Collins, 2011; Kang y Kang, 2020). No obstante, aunque los resultados mostrados en diversos estudios que analizan las actitudes de los docentes hacia el uso de la TIC en EF son dispares en función de diversos factores (Thomas y Stratton, 2006; Bisgin, 2014; Tou et al., 2020), varios estudios han demostrado que la utilización de nuevas metodologías y las TIC es una realidad en las aulas que podría favorecer el proceso de aprendizaje entre el alumnado (Fernandez-Rio et al., 2020; Ferriz et al., 2020; Hinojo et al., 2020;).

Una de las principales limitaciones del estudio se debe a la obtención de una muestra seleccionada de forma no aleatoria ni representativa, no permitiendo la generalización de los resultados. No obstante, es preciso señalar que la recogida de datos fue especialmente complicada debido a la situación acontecida durante el mes de mayo de 2020 debido a la sobrecarga laboral de los docentes durante ese momento. Otra limitación en el estudio fue la escasa literatura científica existente en el momento de la realización del estudio de un tema tan concreto como la EF en el contexto español durante la COVID-19.

6. CONCLUSIONES

El confinamiento generado por la COVID-19 ha supuesto un cambio en multitud de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de EF. Los resultados del estudio mostraron, en primer lugar, que la mayoría de los docentes manifestaron una imposibilidad de continuar con las programaciones diseñadas antes de la pandemia, reflejando además una priorización en la impartición de contenidos relacionados con las habilidades motrices básicas mientras que contenidos vinculados a las habilidades específicas y predeportivas fueron relegados a un segundo plano. Además, los docentes declararon que la formación en línea suponía menores niveles de aprendizaje de los alumnos, considerando además valoraciones diversas sobre el aspecto evaluativo de la asignatura, donde el modelo más apoyado fue el que contemplaba criterios de evaluación continua y final. Por otro lado, la formación para la docencia online era considerada baja por el 49% de los docentes, presentando algunas deficiencias en el uso y disponibilidad de las mismas. Asimismo, el confinamiento tuvo consecuencias a nivel emocional, lo que se reflejó en altas tasas de sentimiento de agobio con la carga de trabajo. Por último, ante la vuelta a la presencialidad, la mayoría de los docentes consideraron que sería necesario adoptar medidas de prevención ante la pandemia, además cambios en los contenidos, metodologías y estrategias para llevar a cabo la docencia de forma segura.

Ante esta situación, el fomento de la formación de los docentes de EF en el uso de las TIC parece ser clave para afrontar los retos presentes y futuros existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, resulta vital la implicación de la administración y de todos los agentes involucrados en la educación para la creación de proyectos y programas que promuevan el acceso y la formación en nuevas metodologías y herramientas orientadas a reducir y superar las barreras de la docencia en línea tanto entre el profesorado, como entre el alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS

A los docentes de Educación Física de la Asociación de Licenciados y Diplomados de Educación Física de La Rioja (LyDER) por su participación y colaboración desinteresada en el estudio en unos momentos de gran incertidumbre y preocupación.

8. REFERENCIAS

- Alexandr, A., Sergij, T. y Olena, O. (2016). Role of physical education on the formation of a healthy lifestyle outside of school hours. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 335.
- Ammar, A., Trabelsi, K., Brach, M., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Mueller, P., Mueller, N., Ham-mouda, O., Liane, L., Braakman, A., Wrede, C., Bastoni, S., Soares, C., Mata-runu, L., ... Batatia, H. (2021). Effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours during the COVID-19 outbreak: insights from the ECLB-COVID19 multicentre study. *Biology of sport*, 38(1), 9.
- Androutsos, O., Perperidi, M., Georgiou, C. y Chouliaras, G. (2021). Lifestyle Changes and Determinants of Children's and Adolescents' Body Weight In-crease during the First COVID-19 Lockdown in Greece: The COV-EAT Study. *Nutrients*, 13(3), 930.
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfina-miento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Edu-cación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Baena, S., López, J. y García, O. (2020). Intervención docente en educación física durante la cuarentena por COVID-19. *Retos*, 39, 388-395.

- Bisgin, H. (2014). Analyzing the attitudes of physical education and sport teachers towards technology. *The Anthropologist*, 18(3), 761-764.
- Blumenthal, D., Fowler, E.J., Abrams, M. y Collins, S.R. (2020). Covid-19- Implications for the Health Care System. *The New England Journal of Medicine*, 383(15), 1483-1488.
- Bonaccorsi, G., Pierri, F., Cinelli, M., Flori, A., Galeazzi, A., Porcelli, F., Schmidt, A. L., Valensise, C. M., Scala, A., Quattrocioni, F. y Pammolli, F. (2020). Economic and social consequences of human mobility restrictions under COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(27), 15530-15535.
- Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Álvaro, Espejo, R., Fernández-Berguillo, F., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J. y Gil-Espinosa, F. (2020). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria (Quality Physical Education at Home. Curricular implementation proposal in Middle Secondary School). *Retos*, 39, 787-793
- Cockerham, D., Lin, L., Ndolo, S. y Schwartz, M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*, 26, 7523-7541.
- Collins, O. (2011). The use of ICT in teaching and learning of physical education. *Cont J Educ Res*, 4(2), 29-32.
- Delcker, J. y Ifenthaler, D. (2021). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 125-139.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. y Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. Publications Office of the European Union.
- Di Renzo, L., Gualtieri, P., Pivari, F., Soldati, L., Attinà, A., Cinelli, G., Leggeri, C., Caparello, G., Barrea, L., Scerbo, F., Esposito, E. y De Lorenzo, A. (2020). Eating habits and lifestyle changes during COVID-19 lockdown: an Italian survey. *Journal of translational medicine*, 18, 1-15.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. y Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548.

- Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V. y Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 509-524.
- Ferriz, A., Østerlie, O., García, S. y García, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465.
- Frade, F., Jacobsohn, L., Gómez-Salgado, J., Martins, R., Allande-Cussó, R., Ruiz-Frutos, C. y Frade, J. (2021). Impact on the Mental and Physical Health of the Portuguese Population during the COVID-19 Confinement. *Journal of Clinical Medicine*, 10(19), 4464.
- Franceschini, C., Musetti, A., Zenesini, C., Palagini, L., Scarpelli, S., Quattropiani, M.C., Lenzo, V., Freda, M. F., Lemmo, D., Vegni, E., Borghi, L., Saita, E., Cat-tivelli, R., De Gennaro, L., Plazzi, G., Riemann, D. y Castelnuevo, G. (2020). Poor sleep quality and its consequences on mental health during the COVID-19 lock-down in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 3072.
- Fuentes, T., Herranz, B. J., Pastor, V. M. L., Sanz, S. R., Gómez, Á. H., Herranz, C. R. y Ros, J. G. (2020). Educación física en tiempos de coronavirus y confinamiento: Análisis desde la experiencia. *EmásF: revista digital de educación física*, (65), 151-181.
- Garre-Olmo, J., Turró-Garriga, O., Martí-Lluch, R., Zacarías-Pons, L., Alves-Cabratosa, L., Serrano-Sarbosa, D., Vilalta-Franch, J. y Ramos, R. (2021). Changes in lifestyle resulting from confinement due to COVID-19 and depressive symptomatology: A cross-sectional a population-based study. *Comprehensive psychiatry*, 104, 152214.
- Garzón, E., Martínez, T. S., Ortega, J. L., Marin, J. A. y Gomez, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852.
- Georgoulis, P., Angelidis, G., Valotassiou, V. y Tsougos, I. (2021). COVID-19 crisis: will online learning have negative consequences to our students?. *Cardiology in the Young*, 31(3), 511-511.
- Giuntella, O., Hyde, K., Saccardo, S. y Sadoff, S. (2021). Lifestyle and mental health disruptions during COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), e2016632118.

- Gobierno de España. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (2021). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2021/2022. Versión 29/06/2021. Disponible en:
https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2021_2022.pdf
- González, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. y Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490.
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M., Bravo-Agapito, J. y Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 481-498.
- Gutiérrez, E. J. D. y Espinoza, K. G. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
- Hermans, L., Van den Broucke, S., Gisle, L., Demarest, S. y Charafeddine, R. (2021). Mental health, compliance with measures and health prospects during the COVID-19 epidemic: The role of health literacy. *BMC public health*, 21(1), 1-9.
- Hinojo, F. J., Lopez, J., Fuentes, A., Trujillo, J. M. y Pozo, S. (2020). Academic effects of the use of flipped learning in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 276.
- Hodges, T. S., Kerch, C. y Fowler, M. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), 4.
- Jeong, H. C. y So, W. Y. (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7279.
- Kang, S. y Kang, S. (2020). Development of curriculum model using ICT content. In *Information Science and Applications* (pp. 701-705). Springer, Singapore.
- Kaye, A. D., Okeagu, C. N., Pham, A. D., Silva, R. A., Hurley, J. J., Arron, B. L., Sarfraz, N., Lee, H. N., Ghali, G. E. Gamble, J. W., Liu, H., Urman, R. D. y Cor-nett, E. M. (2021). Economic impact of COVID-19 pandemic on healthcare facilities and systems: International perspectives. *Best Practice y Research Clinical Anaesthesiology*, 35(3), 293-306.

- Koekoek, J., Van Der Mars, H., van der Kamp, J., Walinga, W. y van Hilvoorde, I. (2018). Aligning digital video technology with game pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 89(1), 12-22.
- Korczyński, A., Krzysztoń, J., Łopka, M., Popeska, B., Podnar, H., Filiz, B., Milneva, E., Kryeziu, A. R. y Bronikowski, M. (2021). Physical Education Teachers' Opinion about Online Teaching during the COVID-19 Pandemic—Comparative Study of European Countries. *Sustainability*, 13(21), 11730.
- Kulikowski, K., Przytuła, S. y Sułkowski, Ł. (2021). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 10.
- Lacy A, Williams S. (2018). *Measurement and evaluation in physical education and exercise science*. 8.^a ed. New York: Routledge.
- Landa-Blanco, M., Mejía, C. J., Landa-Blanco, A. L., Martínez-Martínez, C. A., Vásquez, D., Vásquez, G., Moraga-Vargas, P., Echenique, Y., Del Cid, G. y Montoya, B. D. (2021). Coronavirus awareness, confinement stress, and mental health: Evidence from Honduras, Chile, Costa Rica, Mexico and Spain. *Social Science y Medicine*, 277, 113933.
- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D. y López-Fernández, I. (2021). Expressive movement & creative dance practice in times of quarantine: the# vidlop movement. *Movimento*, 27.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. y Bashitalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.
- Legrain, P., Gillet, N., Gernigon, C. y Lafreniere, M. A. (2015). Integration of information and communication technology and pupils' motivation in a physical education setting. *Journal of teaching in Physical Education*, 34(3), 384-401.
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C. y Elshamama, M. (2021). Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(7), 361.
- Lizandra, J., Valverde-Esteve, T. y García-Massó, X. (2020). Use of mobile devices as a facilitator of the practice of physical activity in physical education lessons: experience in higher education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3629-3634.

- López, È. y Pérez, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020_Informe_La%20influen- cia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%3b%20 ante%20la%20COVID-19.pdf
- Lu, C., Barrett, J. y Lu, O. (2020). Teaching Physical Education Teacher Education (PETE) Online: Challenges and Solutions. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 29(2), 13-17.
- McCuaig, L., Carroll, K. y Macdonald, D. (2014). Enacting critical health literacy in the Australian secondary school curriculum: The possibilities posed by e-health. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(3), 217-231.
- Medrano, M., Cadenas-Sanchez, C., Osés, M., Arenaza, L., Amasene, M. y Labayen, I. (2021). Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 con-finement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI pro-ject. *Pediatric Obesity*, 16(4), e12731.
- Mercader, C. y Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic disci-pline. *International Journal of Educational Technology in Higher Educa-tion*, 17(1), 1-14.
- Mercier, K., Centeio, E., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R. y Foley, J. (2021). Physical education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the COVID-19 pandemic. *Journal of Teaching in Physical Educa-tion*, 40(2), 337-342.
- Morrish, D. y Neesam, M. (2021). Trends in coverage of hygiene and disease prevention topics across national curriculum frameworks for primary science, physical education, and health. *Prospects*, 1-19
- Nabe-Nielsen, K., Christensen, K. B., Fuglsang, N. V., Larsen, I. y Nilsson, C. J. (2021). The effect of COVID-19 on schoolteachers' emotional reactions and mental health: longitudinal results from the CLASS study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-11.
- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., Makopoulou, K., Herold, F. y Costa, J. (2020). Implications for european physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503-522.

- ONU (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. United Nations. Disponible en: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Orden EFP/365/2020, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 114, sec. I, de 22 de abril de 2020, 29902-29918. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/04/24/pdfs/BOE-A-2020-4609.pdf>
- Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Emotional state of school and university teachers in northern Spain in the face of COVID-19. *Revista Española de Salud Pública*, 95, e202102030
- Parkes, M., Stein, S. y Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education*, 25, 1-10.
- Real Decreto-ley 31/2020, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. Boletín Oficial del Estado, 259, sec. I, de 30 de septiembre de 2020, 82212-82224. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-11417>.
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F. y Barcellos, R. C. M. (2020). Ser do-cente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Ritchie, H., Mathieu, E., Rodés-Guirao, L., Appel, C., Giattino, C., Ortiz-Ospina, E., Hasell, J., Macdonald, B., Beltekian, D. y Roser, M. (2020). Coronavirus Pandemic (COVID-19). Disponible en: <https://ourworldindata.org/coronavirus>
- Rodríguez, A. M., Romero, J. M. y Agreda, M. (2019). Impact of ICT on the teaching of Physical Education: a bibliometric research study. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 3(1), 1-14.
- Sánchez-Díaz, I., Vural, C. A. y Halldórsson, Á. (2021). Assessing the inequalities in access to online delivery services and the way COVID-19 pandemic affects marginalization. *Transport Policy*, 109, 24-36.
- Schenker, K. (2018). Health (y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229-243.
- Semerci, A. y Aydin, M. K. (2018). Examining High School Teachers' Attitudes towards ICT Use in Education. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 93-105.

- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E. y Mérida-Serrano, R. (2022). Families' perception of children's academic performance during the COVID-19 lock-down. *Comunicar*, 30(70), 1-10.
- Shirotriya, A. K. (2021). Online teaching of physical education amidst the COVID-19: Challenges for physical education teachers. En S. Jackowicz y I. Sahin (Eds.), *Online Education during the COVID-19 Pandemic: Issues, Benefits, Challenges, and Strategies* (pp.389-404). STES Organization.
- Shrestha, N., Shad, M. Y., Ulvi, O., Khan, M. H., Karamehic-Muratovic, A., Ngu-yen, U. S. D., Baghbanzadeh, M., Wardrup, R., Aghamohammadi, N., Cervantes, D., Nahiduzzaman, K. M. Zaki, R. A. y Haque, U. (2020). The impact of COVID-19 on globalization. *One Health*, 11, 100180.
- Sortwell, A. y Ramirez-Campillo, R. (2021). Commentary: The impact of COVID-19 Delta variant home confinement on student physical health literacy—a call for awareness in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-3.
- Sun, L., Tang, Y. y Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Tearle, P. y Golder, G. (2008). The use of ICT in the teaching and learning of physical education in compulsory education: How do we prepare the workforce of the future?. *European journal of teacher education*, 31(1), 55-72.
- Thomas, A. y Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617-632.
- Tou, N. X., Kee, Y. H., Koh, K. T., Camiré, M. y Chow, J. Y. (2020). Singapore teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies in physical education. *European Physical Education Review*, 26(2), 481-494.
- Trujillo, F. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento. *Los libros de la Catarata*.
- Tsolou, O., Babalis, T. y Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Creative Education*, 12(03), 529.
- UNESCO (2017). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. y Van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*, 43(4), 623-638.
- Varea, V. y González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845.
- Varea, V., González-Calvo, G. y García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32-42.
- Vilchez, J. A., Kruse, J., Puffer, M. y Dudovitz, R. N. (2021). Teachers and School Health Leaders' Perspectives on Distance Learning Physical Education During the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health*, 91(7), 541-549.
- Villalba, A. y Gonzales-Rivera, M.D. (2016). Teachers' Perceptions of the Benefits of ICT in Physical Education. In D. Novak, B. Antala, D. Knjaz (Eds.), *Physical Education and New Technologies* (pp. 217-227). Zagreb: Croatian Kinesiology Association.
- Villalba, A., González-Rivera, M. D. y Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 83-92.
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E. y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336

ESCUELA Y CORONAVIRUS: UNA CONVIVENCIA COMPLEJA. PERCEPCIÓN DEL EQUPO DOCENTE DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL CONFINAMIENTO

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN
Universidad de Almería

JOHANA MUÑOZ-LÓPEZ
Universidad de Almería

MARIE-NOËLLE LÁZARO
Universidad de Almería

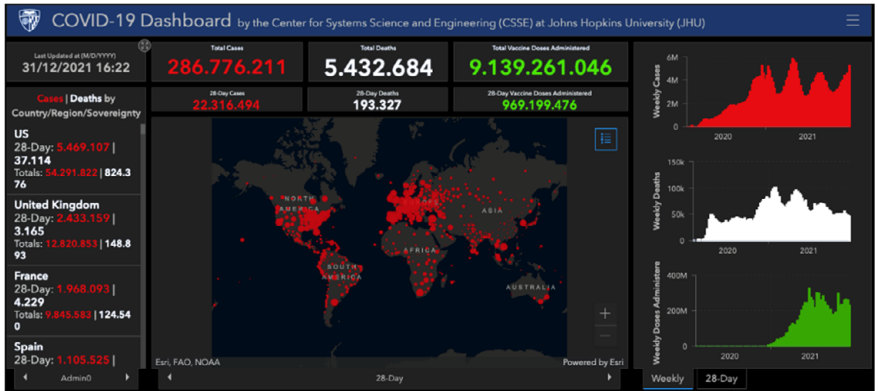
SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La Delegación para China de la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó el último día de 2019 de la existencia de un documento de la Comisión Municipal de Salud de Wuham en el que se mencionaban una serie de casos de una «neumonía vírica» de origen desconocido. Pocos días después, las autoridades chinas identificaron el causante de esta dolencia, un nuevo tipo de virus de la familia de los coronavirus que fue denominado SARS-CoV-2. La OMS declaró una emergencia de salud pública de carácter internacional el 30 de enero de 2020, en ese momento había 98 casos y ninguna víctima mortal en 18 países fuera de China. El 11 de febrero la OMS anunció que la enfermedad causada por este nuevo coronavirus se denominaría COVID-19 (OMS, 2020). Tan solo un mes más tarde, el 11 de marzo, debido a los elevados niveles de transmisión mundial se declaró la COVID-19 como una pandemia (OMS, 2021) y el 13 de marzo el director general de la OMS declaró que Europa se había convertido en el epicentro de la pandemia, con más casos y muertes notificadas que el resto del mundo junto, salvo

China. Esta pandemia ha cambiado nuestras vidas en los últimos años ya que no sólo es una crisis de salud pública, sino que ha afectado a todos los sectores —económico, social, cultural...— de forma global. A 31 de diciembre de 2021 más de 286 millones de personas en el mundo se han contagiado con este virus de las que 5,4 millones han fallecido (Johns Hopkins University & Medicine, 2021).

FIGURA 1. Mapa y estadísticas sobre casos globales de COVID-19 (31/12/2021).



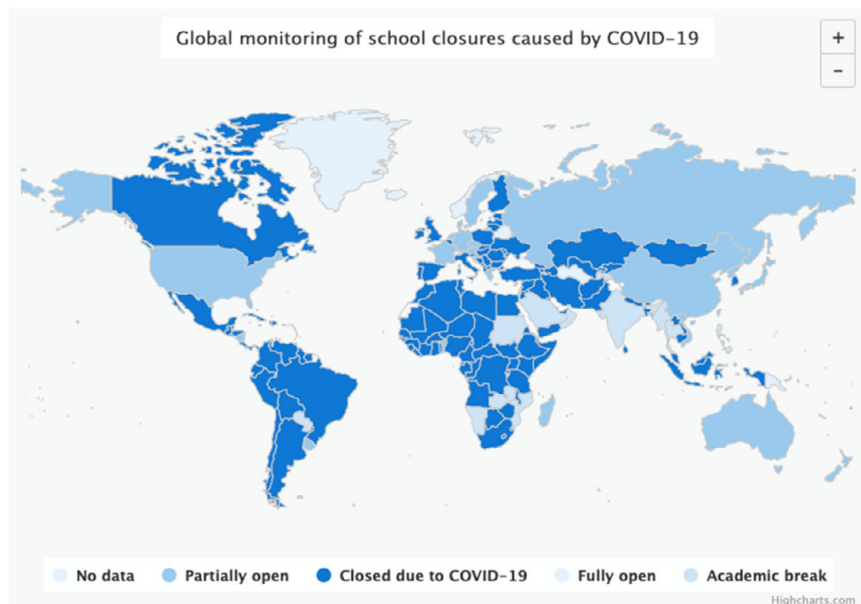
Fuente: coronavirus.jhu.edu

Por su parte, el primer caso conocido en España de una persona contagiada con SARS-CoV-2 fue el de un ciudadano alemán que estaba pasando unos días de vacaciones en las Islas Canarias, registrado el 31 de enero de 2020. Sin embargo, no fue hasta el 24 de febrero cuando se detectó el virus en la península. Desde esa fecha se han contabilizado más de 6,2 millones de casos de contagio por COVID-19 con más de 89 mil muertos (Johns Hopkins University & Medicine, 2021).

Aunque hoy existe el consenso de que el contagio se produce fundamentalmente por los aerosoles (España, Ministerio de Sanidad, 2020), en un primer momento se puso el foco en la transmisión por contacto con personas o superficies, imponiéndose el distanciamiento social, lo que llevó a la mayoría de los países a decretar el confinamiento de la población y al cierre de todas las actividades no esenciales entre las que se incluyó las escolares. A finales de marzo de 2020, esta medida extraordinaria supuso que 1.450 millones de estudiantes de 167 países, lo

que supone el 82,2 % del alumnado mundial, se viera afectado por el cierre repentino de los centros educativos (UNESCO, 2021).

FIGURA 2. Mapa global de cierres de centros escolares (11/05/2020).



Fuente: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

1.1. COVID-19 EN ESPAÑA

La respuesta del Gobierno de España a esta emergencia de salud pública fue la aprobación de un paquete normativo del que destacamos el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 que limitaba durante quince días naturales la libertad de circulación de las personas, las requisas temporales y prestaciones personales obligatorias y medidas de contención en el ámbito educativo, laboral, comercial, recreativo, o en lugares de culto (España, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020). En su artículo 9 que trataba sobre las medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación se suspendían la totalidad de las actividades educativas presenciales tanto en los centros públicos como privados en todos los niveles de enseñanza desde la educación infantil

hasta la universitaria. Sin embargo, la evolución de la pandemia obligó a que se prorrogara esta situación durante el último trimestre escolar lo que provocó que toda la enseñanza se desarrollara a distancia y *online*. Estas continuas prorrogas supusieron una brusca alteración de la actividad educativa que obligaron a un gran esfuerzo efectuado por la comunidad educativa para poder dar continuidad a la actividad lectiva.

Por otro lado, en el artículo 10 del Real Decreto-Ley 7/2020, de 12 de marzo por el que se adoptaban medidas urgentes para responder al impacto económico de la COVID-19 se establecía que en el curso 2019-2020 las Administraciones educativas en el ámbito de su competencia podrían adaptar el límite mínimo de días lectivos aprobados al inicio del curso académico (España, Jefatura del Estado, 2020).

1.1.1. Respuesta desde las Administraciones educativas

Para establecer un marco legal que permitiese reaccionar ante esta situación extraordinaria se produjeron una serie de reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación en las que se analizó el impacto de la declaración del estado de alarma en el ámbito educativo llegándose a un acuerdo mayoritario —al que no se sumaron las comunidades autónomas presididas por gobiernos del Partido Popular— que se vio recogido en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecieron el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19 (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), que no modificaba el ordenamiento jurídico vigente, además de respetar las competencias reconocidas a las comunidades autónomas en el ámbito educativo.

En su artículo 4 se establecieron el marco y las directrices generales de actuación que debían atender: (a) al cuidado a las personas como un principio fundamental; (b) al mantenimiento de la duración del curso escolar; (c) a la adaptación de la actividad lectiva a las circunstancias; (d) a la flexibilización del currículo y las programaciones didácticas; (e) a la adaptación de la evaluación, la promoción y la titulación; (f) al trabajo de manera coordinada; y (g) a la preparación del curso 2020-2021.

Como hemos señalado no hubo unanimidad en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, siendo la Junta de Andalucía una de las comunidades autónomas que mostró su disconformidad con estas directrices aprobadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En el ámbito de sus competencias en materia educativa la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía dictó la Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020 (Andalucía, Consejería de Educación y Deporte, 2020), con el objeto de flexibilizar la intervención docente durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 con la que se pretendía fomentar el principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros en la planificación y el desarrollo de la actividad docente en el nuevo contexto de aprendizaje, estableciendo un marco de actuación común ante la pandemia y la suspensión de la actividad educativa presencial.

Los principios generales que regían esta Instrucción fueron: (a) la preservación de la salud física y emocional de todas las personas implicadas en el sistema educativo; (b) la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características individuales de cada estudiante con el objeto de paliar la posible desigualdad provocada por la existencia de una brecha digital; (c) la priorización el repaso y la recuperación sobre lo trabajado en los dos primeros trimestres del curso; (d) la aplicación del principio de colegialidad en los procesos de evaluación y en las decisiones de promoción y titulación; y (e) el propósito de que las medidas y actuaciones que se implementen no impliquen el incremento de la carga de trabajo y burocracia del profesorado y de los centros.

1.2. ESCUELA Y CORONAVIRUS

La OCDE (2020) ha señalado que las restricciones debidas a la COVID-19 como el distanciamiento social y el cierre de las escuelas han sido lesivas para la educación en todos los niveles al limitar las oportunidades de aprendizaje.

Por su parte, para Save the Children (2020) el cierre de los centros escolares ha supuesto también una pérdida de oportunidades en el aprendizaje del alumnado, afectando fundamentalmente al más vulnerable

con la reducción del tiempo lectivo, la desvinculación con la escuela y la adopción de la educación *online* de forma generalizada. La reducción del tiempo lectivo ha implicado una pérdida de competencias y conocimientos similar al que se produce con el llamado “olvido estival” (Alexander et al., 2001; Downey et al., 2004; Gershenson, 2013). El sentimiento de desvinculación con la escuela ha influido en el bienestar social y emocional del alumnado debido a la falta de un contacto continuo y una atención a las necesidades que son factores de protección frente al abandono escolar. La enseñanza *online* propuesta por las Administraciones educativas, que ha sido en gran medida improvisada, buscaba evitar el coste educativo que supondría la pérdida total del tiempo lectivo, además de cumplir una función de acompañamiento al alumnado y familias durante el confinamiento. Sin embargo, las diferencias en el acceso a internet han provocado mayores desigualdades educativas debido a la brecha digital.

Finalmente, en el informe elaborado por la ONG Educo (2021) se recoge que el cierre de los centros educativos provocado por la COVID-19 supondrá a corto y medio plazo un incremento de la brecha educativa, así como del fracaso y del abandono escolar temprano, mientras que a largo plazo se prevé la no consecución de algunos objetivos de desarrollo sostenible como la reducción de la pobreza y las desigualdades, el crecimiento económico, el incremento de oportunidades o la mejora de la salud física y mental.

2. OBJETIVOS

En este contexto nos hemos propuesto explorar cómo una pequeña muestra de docentes de educación primaria de un colegio de la provincia de Almería se enfrentó a los retos que se les presentaron debido a esta pandemia. Los objetivos que nos planteamos en esta investigación han sido dos: (1) analizar las políticas educativas de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía en relación con la COVID-19; (2) conocer la percepción que tuvieron sobre las mismas los docentes en su acción didáctica durante el periodo de confinamiento.

Las preguntas de investigación que han guiado este estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles han sido las políticas educativas desarrolladas por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía frente a la pandemia?
2. ¿Cómo han percibido los equipos docentes la respuesta dada por la Administración educativa?

3. METODOLOGÍA

Presentamos una investigación de carácter cualitativo que se inicia con el análisis de documentos para entender las políticas educativas de las Administraciones y, por otro lado, se han realizado entrevistas a docentes con la finalidad de conocer la percepción de la comunidad educativa desde una perspectiva biográfica-narrativa, llevada a cabo en un centro de educación primaria del poniente almeriense, que forma parte de un estudio más extenso abordado por el grupo de investigación Asesoramiento, Perfeccionamiento y Calidad de la Enseñanza (HUM 413) de la Universidad de Almería.

Se han empleado dos instrumentos de recogida de información: el análisis de documentos y las entrevistas. Mediante el análisis de documentos podemos adentrarnos en la filosofía que sostiene e inspira el origen de las directrices para el proceso de evaluación en la etapa de Educación Primaria ya que nos adentramos en las categorías culturales, sociales, educativas y metodológicas que se emplean en su elaboración (Santos Guerra, 1990). En cuanto al uso de la entrevista, podremos conocer la perspectiva de la comunidad educativa acerca de la aplicación de las directrices de evaluación para adentrarnos en cómo las aplicaron y qué estrategias y/o instrumentos emplearon ya que la esencia que reside en la entrevista es la reflexión profunda y analítica de los individuos sobre sus acciones (Fernández Sierra & Fernández Larragueta, 2013).

Las participantes de las entrevistas son maestras que ejercen su función docente en un colegio público de la comarca del Poniente Almeriense. En la Tabla 1 se recogen las principales características de las docentes entrevistadas, además recogemos el rol que desempeñaron durante el

periodo del confinamiento domiciliario ya que, este aspecto nos permite un mayor enriquecimiento para reconstruir la realidad que irrumpió en los colegios desde los diferentes cargos educativos tras la aplicación de la normativa específica vigente (Andalucía, 2020).

TABLA 1. *Participantes y su rol durante el confinamiento*

Participante	Sexo	Rol	Ciclo durante COVID-19
Adara	Mujer	Coordinadora 3º ciclo	3º
Metis	Mujer	Directora de CEIP	2º
Selene	Mujer	Tutora	1º

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan mostrando en primer lugar el articulado de la normativa elaborada por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía en relación con la COVID-19, seguida de la percepción que tuvieron sobre la misma los docentes durante el periodo de confinamiento.

A pesar de que en los Principios de esta norma se hacía especial referencia en primer lugar a la preservación de la salud física y emocional de todos los agentes que intervienen en el sistema educativo, lo cierto es que las docentes nos han transmitido el sentimiento de que este momento no fue fácil ni anímica ni emocionalmente y que esta percepción también la apreciaron en su alumnado y familias. No sólo por la incertidumbre causada por una situación tan especial para la que no estábamos preparados sino porque en estas edades la escuela es pensada como un entorno emotivo y relacional y el tiempo del confinamiento era todo lo contrario, a pesar de las ventanas de conexión que tenían por videoconferencia que servían a veces más de lugar de encuentro que de trabajo.

— *Adara*: Pues con miedo, con incertidumbre... Miedo porque no sabía lo que estaba pasando, porque ya te digo que de decirnos “quince días y volvemos”, pero claro, es que ya la semana de antes ya la vivíamos con miedo en el colegio, a ver, con miedo, sí, miedo sería la palabra porque el hecho de que nos digan la semana de antes, tenéis que salir a

lavaros las manos, cuidado con esto... Era como, y que no te vieran a ti esa expresión en la cara, es decir, qué está pasando porque tu estás escuchando las noticias.

— *Metis*: En un primer momento fue muy estresante. Recuerdo las tres primeras semanas, ante la vuelta después de las vacaciones de Semana Santa, que fueron horribles en sentido de estrés, porque en principio nos fuimos para un par de semanas donde bueno, imagínate que te han adelantado unas vacaciones, pero luego conforme se iba viendo venir, no volvíamos, no volvíamos y no estábamos preparados para tener una docencia telemática y sobre todo no los docentes, porque al fin y al cabo nosotros podíamos tener recursos a nivel individual en casa, y podíamos tener conocimientos tecnológicos suficientes como para afrontarlo, pero las familias de mi centro no, y entonces fueron tres semanas muy muy estresante, muy estresantes.

— *Selene*: las dos primeras semanas pues fue como una especie de vacaciones, luego, además, se le iba a juntar con la Semana Santa, pues ya... Pero cuando empezamos a ver que ya no, las familias empezaron a demandar que qué pasaba si no volvíamos, entonces fue cuando tuvimos que empezar. Cuando yo me conectaba con los niños y hablaba con ellos y les preguntaba, que cómo estaban, la mayoría te decían, maestra yo echo de menos el colegio, porque lo que yo echo de menos es ver a mis amigos, y las excursiones que hacemos, y las actividades, para ellos ya, se metieron en una rutina dentro de casa, que era estar dentro de casa las 24 horas, ir al colegio era un escape incluso alguno que decías “si a ti nunca te había gustado venir al colegio que estás siempre que no quieres venir”, te decían “bueno maestra a trabajar no, pero estar allí sí” [...] Fue una situación muy difícil. [...] Ha habido momentos en los que también te has venido abajo cuando las familias pues te contaban también sus problemas, y veías que la situación pues no mejoraba, o casos cercanos de familiares que no lo han pasado bien, que estaban en el hospital, y que tampoco podías exigir mucho, porque lo primero era la salud y después el colegio.

Estas vivencias referidas por nuestras maestras se pueden corresponder con los datos aportados en los estudios elaborados por Ozamiz-Etxebarria et al. (2021a; 2021b) en los que se confirma que durante la crisis de la COVID-19 el 32,2 % de los docentes han sufrido sintomatología depresiva y el 49,4 % de sintomatología ansiosa, todo ello debido a la incertidumbre, la tensión y responsabilidad percibida. Por último, la sintomatología asociada al estrés se encuentra en el 50,6 % de los docentes debido a la sobrecarga que han sufrido (fundamentalmente durante el confinamiento). Mientras que en un estudio sobre las secuelas de la pandemia en las niñas y niños tras el confinamiento, las

familias informan de que más del 75 % de las niñas y niños tienen dificultades para concentrarse o con porcentajes superiores al 30 % en aburrimiento, inquietud, irritabilidad, nerviosismo, preocupación o sentimientos de soledad (Orgilés et al., 2020).

El segundo Principio recogido por esta Instrucción pretendía que se fomentara la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las características de cada alumno, de su contexto y de su realidad, con el objetivo de intentar paliar la desigualdad que pudiera provocar la existencia de una brecha digital que, en muchos casos, también podría ser considerada como una brecha socioeducativa. Esta adecuación debería favorecer el seguimiento de todo el alumnado y especialmente del que presentara necesidades específicas de apoyo educativo.

Las docentes entrevistadas señalan que hubo que hacer un importante trabajo en la adecuación de contenidos y actividades a trabajar durante el periodo de confinamiento con el consiguiente cambio en las programaciones y en los sistemas de evaluación y calificación.

— *Adara*: Entonces pues, sí que es verdad que tuvimos que adaptar todo, cogimos los mínimos, los contenidos mínimos, es lo que se fue trabajando de, qué es lo que se necesita saber en este trimestre, ¿qué es lo básico?, pues si se tenía programado, que ya lo teníamos hecho, veinte contenidos ese trimestre, pues solamente dimos cinco, entonces, el resto de contenidos que no se pudieron dar, han sido los que se han metido el primer trimestre de este curso cómo contenidos imprescindibles que deben aprender antes de meter los contenidos nuevos del curso. Entonces pues, cambió todo, en todos los sentidos cambió todo, la forma de programar, la forma de trabajar, buscando recursos, pues lo que encontrabas por casa y lo que podías pillar en ese momento por casa, tantos unos como otros, unos pues ya te digo, los espejos o los cristales o las cartulinas que tenías por aquí de casualidad, de casualidad.

— *Metis*: nosotros tuvimos que centrarnos en lo que se llama hoy contenidos nucleares o aprendizajes imprescindibles. Realmente es muy difícil diferenciar, bueno diferenciar, las competencias son competencias, los contenidos son contenidos y los aprendizajes son aprendizajes, pero, al fin y al cabo, lo que se busca es el desarrollo de estructuras básicas para que el crío puede tener continuidad a lo largo de la primaria y así, nos metemos en quinto y sexto para que se garantice el tránsito a la secundaria. Tuvimos que suprimir contenidos que a lo mejor no eran imprescindibles ahora mismo para garantizar una continuidad para el curso siguiente, que no los apartáramos porque no podíamos verlos,

porque ya lo daremos al año que viene, no, es necesario verlo ahora para poder continuar el año que viene.

— *Selene*: tuve que hacer un cambio muy grande, muy grande porque ya no era la escuela, o sea yo lo llamaba así, ya no era la escuela que hace actividades en grupo, en equipo, que a mi me gusta trabajar mucho, entonces aquí era ya individualmente, un niño y una maestra o una niña y una maestra. No había más, no podías compartir otras cosas, solamente pues cuando hacíamos la videoconferencia pues que sí hacía, intentaba hacer un trabajillo más motivador; y luego a la hora de programar, pues claro que sí, tuve que cambiar mucho porque, también, además de que intentáramos avanzar un poco en contenido, pero lo que más hacía era trabajar una parte muy grande para que el alumnado estuviera constantemente motivado, porque sino era muy complicado terminar de engancharlo, entonces claro la programación cambio mucho. A nivel curricular en contenido, pues también, porque no se pudieron trabajar todos los contenidos que en un curso normal se hubieran podido trabajar, y luego el tipo de actividad pues tenía que ser totalmente distinta, mucho más motivadora, también una actividad que fuera cercana al niño y él pudiera desenvolverse solo en esa actividad, no siempre pues con la ayuda de las familias porque muchas cosas que se mandaban pues algunos niños los recordarán porque ya lo habíamos trabajado, pero otros no, entonces si en ese aspecto cambio mucho la forma de trabajar y el currículo en este caso.

Así mismo, para las docentes entrevistadas la brecha digital fue un importante hándicap no sólo porque su centro se encuentra en una zona de status socioeconómico bajo lo que significó, por un lado, que las madres y padres tenía que salir a trabajar, al menos durante el horario habilitado para las videoconferencias, dejando a sus hijos con familiares (abuelos, hermanos mayores,...) y en muchas ocasiones sin la posibilidad de hacer uso de un terminal para conectarse a internet —bien porque sólo había uno en la familia y era imprescindible para el trabajo o porque tenían tarifa de datos y estos se agotaban demasiado pronto con las videoconferencias y descargas de actividades. A lo que se sumó la falta de adecuación técnica de la plataforma educativa propuesta por la Consejería de Educación y Deporte (Moodle) y la carencia de formación de las docentes, con lo que se vieron obligadas a utilizar aplicaciones alternativas como WhatsApp o Classroom.

— *Adara*: al principio fue un poco caótico porque es verdad que de estar trabajando con metodologías en la clase cooperativas, los alumnos no estaban adaptados todavía a trabajar a través de internet, las familias menos todavía no están preparadas sobre todo en los niveles de

primaria, entonces claro, nos encontrábamos que no teníamos plataforma para trabajar, no teníamos pagina web tampoco en el centro para poder trabajar a través de la página web, entonces al principio fue pues eso, un caos en todo porque tuvimos que, en cuestión de una semana empezar a lo que es a renovarnos en tecnologías, formarnos, en cuestión de una semana a través de tutoriales, a través de lo que nos iba concediendo la Junta con la Moodle, la plataforma Moodle que no funcionaba, tuvimos que ir llamando a los padres por teléfono también para informarles de cómo íbamos a empezar a trabajar. [...] al principio era como con nerviosísimo porque es verdad que nos pasábamos, yo me pasé prácticamente, bueno, y mis compañeros de nivel nos pasaba exactamente igual, que nos tirábamos, eran las tantas de la noche y estábamos viendo tutoriales para ver cómo se podía realizar eso porque yo desconocía las plataformas, conoces pues lo típico la que estamos utilizando ahora mismo o los WhatsApp por móvil. [...] Por los recursos, porque aparte de que muchos no tenían, pero también porque son muy chicos y a lo mejor los dejaban en casa de la abuela, entonces a la abuela cómo le explicas tú, entra en la plataforma, y si los padres están echando tantas horas en los invernaderos y todo, pues cuando llegan por la tarde ¿cómo les dices métete en la plataforma a buscar recursos?, o ¿cómo tienes tu a unos críos de primer ciclo a las ocho de la tarde para que te escuchen a ti?

— *Selene*: Desde la Consejería se nos mandó enlaces a un montón de plataformas de recursos educativos interesantes y además el profesorado por su cuenta buscó lo que le venía mejor, lo que se adecuaba más y entonces así trabajábamos. Y ya te digo, la metodología fue esa, nosotros teníamos el blog del centro donde cada domingo para las 20.00 de la tarde tenía que estar subido la tarea de las dos semanas siguientes, porque también pensamos que teníamos que trabajar por quincenas, mientras nosotros trabajamos presencialmente por unidades didácticas, un mes es demasiado largo para ellos, mes o mes y algo, depende de lo que dure cada unidad, entonces ahora trabajábamos por quincenas. Subíamos las quincenas y además de subir las quincenas, lo que subíamos también eran las sesiones telemáticas con el docente, no se daba clase de 9.00 a 14.00, no considerábamos que fuera necesario. Primero porque no podíamos atender a todos los niños, y consecuentemente ya estábamos discriminando por razones tecnológicas o por brecha digital como se llama ahora.

Con el tercer principio se trataba de transmitir la idea de que se debía primar el repaso y la recuperación sobre lo trabajado en los dos primeros trimestres del curso, poniendo el foco en los aprendizajes imprescindibles. En este caso las docentes entrevistadas reconocen que la aplicación de este principio ha sido desigual en relación con el curso en el que se tenía que llevar a la práctica. Mientras que las maestras

entrevistadas del primer y segundo ciclo sí pudieron realizar esta actuación con la tranquilidad de que el alumnado continuaría en esta etapa —primaria— y se podría recuperar en el curso siguiente aquellos conocimientos que no se hubiesen trabajado durante el tercer trimestre, las que se encontraban impartiendo en el último curso de primaria se veían con la responsabilidad de que llegasen a secundaria con el menor déficit posible de conocimientos.

— *Adara*: [...] los críos tienen que pasar al instituto, entonces no se pueden quedar con contenidos que no han dado, porque claro, cuando estaban en quinto no podían dar los contenidos esos, hay que meterlos más luego los que tienes que preparar cuando pasen al instituto, porque claro, tienen que pasar también con unos mínimos, con unos contenidos mínimos. Entonces claro, era, cómo fusionamos lo que se ha quedado sin dar con lo que tenemos que preparar y que vayan preparados para el instituto sin agobiarlos, sin sobrecargarlos, porque claro, por mucho que queramos abarcar, si cogemos todo lo que se quedó fuera, sin poder trabajarlo y luego, prepararlos para el instituto, pues es verdad que sería una cantidad de contenidos que sería imposible que ellos pudieran asimilarlos.

La evaluación, la calificación y la promoción fueron el cuarto principio de la norma andaluza que estamos analizando que fue desarrollado en el apartado 8. Así, se estableció que los procedimientos de evaluación tendrían que ajustarse a las adaptaciones metodológicas realizadas durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 aunque atendiendo a las capacidades y características del alumnado. Se priorizó la evaluación de los dos primeros trimestres, mientras que la tercera evaluación sólo sería tenida en cuenta si se favorecía al alumno o alumna, de manera que como han recogido Muñoz-López et al. (2021), a la hora de realizar la calificación final se hizo un balance de la situación académica, personal y emocional del alumnado.

— *Metis*: [...] el debate que tuvimos los docentes fue que claro, había niños que se iban a “escapar”, que iban a escaparse, sin haber hecho nada, porque le íbamos a dar la promoción directamente sin que hubiéramos sabido de ellos durante cinco o seis meses, porque su primera evaluación y su segunda era de aprobado, es decir, podrían estar en el filo de la navaja y al final pasaron.

— *Selene*: La evaluación fue algo complicado [...] porque realmente un maestro no sabía al 100 % todo lo que sabía un niño, de hecho, la evaluación por eso se basó mucho más en el primer y en el segundo

trimestre, porque en verdad no sabías realmente lo que te mandaban, pues sí le habrían ayudado su familia, unos más, otros menos, a lo mejor otros lo hacían solos, ya sabías más o menos, conoces a tu alumnado. Pero la evaluación fue difícil, fue difícil...» (Selene).

El último principio de la norma dictada por la Viceconsejería de Educación y Deporte andaluza pretendía determinar que las medidas y actuaciones que se llevasen a cabo no debían suponer un incremento de las cargas administrativas del profesorado y la burocracia de los centros. Sin embargo, la percepción de las docentes fue que se produjo todo lo contrario con una sobrecarga en el trabajo tanto de atención al alumnado, las familias y de coordinación con las compañeras y compañeros, además de la improba tarea de reelaboración de las programaciones, de los criterios e instrumentos de evaluación y de selección y elaboración de materiales que fuesen accesibles a través de las distintas plataformas educativas que de manera improvisada se fueron articulando.

— *Adara*: [...] los coordinadores tuvimos una sobrecarga porque tuvimos que revisar todo y que todo estuviera preparado de cara a septiembre, que no pasara pues como muchas veces, bueno, “pues me voy que se queden las cosas así a medias”, sino que llegará septiembre y si en la primera semana de septiembre nos decían cada uno para casa, todo el mundo encerrado, pues que pudiéramos trabajar todos hasta la gente nueva que llegara al centro. [...] A nosotros nos dieron unas directrices y en función de eso los coordinadores tuvimos que asumir el cargo de coordinadores y de dirigir los distintos equipos, de que nadie se descolgara, de que todo el mundo atendiera, de si hay cualquier problema, bueno pues vamos a solucionarlo, y si ya, algo que yo no pudiera solucionar, pues ya pasábamos directamente al equipo directivo, porque también el equipo directivo tenía sobrecarga, porque no solamente tenían que controlar todo lo que estaba ocurriendo sino, también a las familias atenderlas

— *Selene*: [...] ahí asumimos también una carga importantísima además de trabajo, de estrés físico, y también pues de eso que nos sentíamos abandonados.

En un informe elaborado por Thompson (2021) para la *Education International*, se ha constatado que la carga de trabajo se ha intensificado. Más del 55 % de las personas encuestadas afirman que la carga de trabajo es insostenible. Y más del 66 % considera que las tareas burocráticas contribuyen a la excesiva sobrecarga laboral que sufre el personal docente. La COVID-19 tuvo un impacto extraordinario en la carga de

trabajo que aumentó significativamente durante el cierre de las escuelas, debido al rediseño de los planes de estudio y de aprendizaje para permitir la enseñanza en línea. Es preocupante que este aumento de la carga de trabajo no cambiara una vez que se volvieron a abrir los centros educativos. Cuando terminaron los cierres, la carga de trabajo siguió aumentando, posiblemente como consecuencia de la necesidad de intentar recuperar el tiempo de aprendizaje que se había perdido.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

Tras la presentación de los resultados, cabe matizar tres grandes ideas manejadas por parte del equipo docente entrevistado, a modo de conclusión:

- La sensación de soledad generada en el confinamiento ha transformado la mirada de los estudiantes sobre la escuela más que como un único espacio de recepción de contenidos, como un espacio de convivencia y relación con sus compañeros y compañeras.
- Muchas familias se encontraron con problemas de acceso al proceso de enseñanza y aprendizaje, al no disponer de una economía que les permitiese tener unos recursos digitales y acceso a la red, provocándose una brecha digital.
- El profesorado debió formarse en poco tiempo en el uso de herramientas digitales, además de reformular toda su planificación docente, adecuándola a la nueva situación *online*. Además, se hizo consciente de las dificultades de acceso de muchos de sus estudiantes, buscando alternativas para poder llegar y llevarles el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre cargando, por tanto, su labor.

6. REFERENCIAS

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191.
<https://doi.org/10.3102/01623737023002171>

- Andalucía, Consejería de Educación y Deporte. (2020). Acuerdo de 29 de abril de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento de la Instrucción de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30-04-2020, Extraordinario 22, 3-35. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/522/1>
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613-635. <https://doi.org/10.1177/000312240406900501>
- Educo. (2021). COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. Diagnóstico de un año de pandemia. <https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2021/informe-educo-covid-19.pdf>
- España, Jefatura del Estado. (2020). Real Decreto-ley 7/2020, de 12 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico del COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 13-03-2020, 65, 24996-25013. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/03/12/7>
- España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 24-04-2020, 114, 29902-29918. <https://www.boe.es/eli/es/o/2020/04/22/efp365>
- España, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 14-03-2020, 67, 25390-25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- España, Ministerio de Sanidad. (2020). Evaluación del riesgo de la transmisión del SARS-CoV-2 mediante aerosoles. Medidas de prevención y recomendaciones. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Aerosoles.pdf
- Fernández Sierra, J., & Fernández Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales: Estudios de caso, multicaso. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria* (pp. 15-30). Aljibe.
- Gershenson, S. (2013). Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248. <https://doi.org/10.3102/0002831213502516>

- Johns Hopkins University & Medicine. (2021). COVID-19 Map - Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> internal-pdf://6888/map.html
- Muñoz-López, J., González-Martín, J., & Fernández-Larragueta, S. (2021). Análisis de estrategias de evaluación durante el confinamiento en la etapa de educación primaria. En L. Ortiz Jiménez, J. A. Torres González, J. J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Á. Peña Hita, & E. Pérez Navío (Eds.), *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer.
- OECD. (2020). Un marco para orientar la respuesta en materia de educación a la pandemia de COVID-19 de 2020. https://www.oecd-ilibrary.org/education/un-marco-para-orientar-la-respuesta-en-materia-de-educacion-a-la-pandemia-de-covid-19-de-2020_69362c2a-es
- OMS. (2020). We now have a name for the #2019nCoV disease. Twitter [@WHO]. <https://twitter.com/WHO/status/122724833871173632?s=20>
- OMS. (2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline> internal-pdf://6892/29-06-2020-covidtimeline.html
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10/gkmwwg>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaria, M. (2021a). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 620718. <https://doi.org/10/gh589h>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil Santamaria, M., Idoiaga Mondragon, N., & Berasategi Santxo, N. (2021b). Emotional state of school and university teachers in northern Spain in the face of COVID-19. *Revista Espanola De Salud Publica*, 95, e202102030.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evolución cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Save the Children. (2020). COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Thompson, Greg. (2021). The Global Report on the Status of Teachers 2021. <https://eiie.io/3uJmOIf>
- UNESCO. (2021). Seguimiento global de los cierres de escuelas. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse> internal-pdf://6894/educationresponse.html

LA ENSEÑANZA EN UN CONTEXTO PANDÉMICO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE COVID-19

PAULA LOPES

Universidade Autónoma de Lisboa

CECS-UM/OBSERVARE/NIP-C@M

BRUNO CARRIÇO REIS

Universidade Autónoma de Lisboa

OBSERVARE/NIP-C@M

CARLOS PEDRO DIAS

Universidade Autónoma de Lisboa

OBSERVARE/NIP-C@M

1. INTRODUCCIÓN

Desde que la Organización Mundial de la Salud decretó el 11 de marzo de 2020 la pandemia de Covid-19, hemos asistido a una reconfiguración de nuestras prácticas sociales cotidianas, que se vieron afectadas por las medidas de contención establecidas por los organismos gubernamentales para frenar la propagación del nuevo virus. La enseñanza, como práctica eminentemente relacional y social, registró una parálisis global de las actividades docentes¹⁸ debido a la incertidumbre de cómo operaban las cadenas de contagio. En el caso portugués, el primer ministro António Costa decretó el cierre de la enseñanza pública y privada en el día 12 de marzo de 2021, lo que supuso un cambio sustancial en el *modus operandi* del proceso educativo (Carriço Reis, Serra y Vences, 2021). La principal alteración radicó en la transición de una actividad centrada en un modelo presencial/relacional a un proceso de mediación

¹⁸ Ver para ese propósito: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

digital. En el caso concreto del estudio que queremos realizar, investigaremos cómo se produjo esta transición en la enseñanza universitaria, delimitando nuestro foco de análisis en cómo se relacionaron los profesores con este proceso.

Este cambio de procedimientos ha desencadenado un proceso de enseñanza-aprendizaje configurado de nuevas maneras, aspecto que empieza a ser escudriñado por académicos de diferentes áreas que se dedican a comprender el fenómeno educativo. Uno de los hallazgos más repetidos se basa en la explicación de lo que supuso una respuesta rápida de los agentes educativos a un modelo no presencial. El descubrimiento más sustantivo fue un procedimiento de enseñanza-aprendizaje que replicaba los modos presenciales al contexto online (García Aretio, 2021; Lopes, 2020; Lim, 2020). Este hallazgo está en consonancia con los estudios que ya verificaron en el periodo pre-Covid un uso minimalista de los recursos digitales por parte de profesores y alumnos (Dara y Farmer, 2009). El uso de las tecnologías con fines pedagógicos necesita un proceso de mayor empoderamiento, en el aprendizaje de herramientas y recursos digitales, que necesitan ser experimentados y problematizados en contextos de enseñanza (Pablos Pons, 2018; Sancho, Ornellas y Arrazola, 2018; Silva *et al.* 2014; Duarte y Reparaz, 2011).

Adaptarse a un proceso de innovación requiere mucho más que habilidades tecnológicas y de alfabetización, sino todo un conjunto de pericias pedagógicas para una nueva forma de enseñanza, que requieren un proceso de formación continua a largo plazo (Riedner y Pischetola, 2016).

En el futuro será importante reforzar la formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior, que suele ser insuficiente y autodidacta. Hoy, más que nunca, la reflexión sobre la complejidad de la relación pedagógica como relación de comunicación verbal y no verbal debe ser objeto de un trabajo colaborativo y organizado, sin eclipsar las potencialidades que conlleva (Lopes, 2020, p.81).

El escenario de emergencia educativa, generado por la cuestión de la pandemia y la percepción de lo que implica el uso intensivo de las tecnologías con fines formativos, plantearon un conjunto de nuevas cuestiones. La necesidad de pensar en el tema de la digitalización de la

educación en relación directa con las dimensiones sociológicas del proceso educativo. Intentaremos sintetizar, a partir de los aportes de distintos autores, los aspectos que problematizan la experiencia de la enseñanza no presencial, que aún requiere una reflexión profunda por parte de la academia (Silva *et al.*, 2014). Podríamos agrupar estas dimensiones en 3 bloques analíticos complementarios: a) el papel de las instituciones educativas en el contexto pandémico (García Aretio, 2021; Lopes, 2020; Santos, Souza y Santos, 2020), b) las prácticas de enseñanza y las pedagogías operadas en una educación en línea (Flores y Gago, 2020; Kidd y Murray, 2020; Major, 2020; Quezada, Talbot y Quezada-Parker, 2020; Singh y Singh, 2020; Maciel *et al.*, 2020) y c) los efectos generados en el aprendizaje como resultado de una relación no presencial (Aristeidou y Cross, 2021; Bao, 2020; Daniel, 2020; Marioni, van't Land y Jensen, 2020):

a) Dentro de la cuestión institucional se identificaron cuestiones de carácter logístico y organizativo. Dificultades por parte de las instituciones para adaptarse al proceso, lo que requirió en primer lugar un esfuerzo financiero para dotar a las instituciones de equipos informáticos y tecnológicos capaces de responder a las necesidades de una modalidad que requiere software y hardware específicos para la mediación pedagógica. De forma complementaria, la necesidad de contar con técnicos y empleados dotados de competencias para el apoyo necesario a un proceso de aprendizaje a distancia, lo que plantea retos desde el punto de vista logístico, con mayor urgencia en las grandes instituciones. El uso intensivo de la tecnología y el aumento del flujo de información también plantea importantes cuestiones de privacidad, confidencialidad y protección de datos que las instituciones deben salvaguardar.

Otra dimensión que debe abordarse es la respuesta dada por las instituciones para adaptarse a un modelo en línea. Cómo se llevaron a cabo (o no) los procesos de formación para capacitar a todos los agentes de la comunidad escolar para un modelo pedagógico y relacional en línea. De manera afín, es importante pensar en cómo se pensó el proceso de evaluación, fuertemente marcado por un contexto no presencial. De ahí la necesidad de crear mecanismos internos capaces de monitorizar el proceso, para registrar los aspectos críticos sobre los que trabajar y

mejorar. De forma complementaria, es necesario asegurar canales de cooperación entre todos los agentes educativos para problematizar el proceso y trabajar en posibles soluciones.

Un último aspecto institucional que hay que señalar es el de los efectos generados por un modelo de enseñanza sin contacto, que en los estudios mencionados planteó dificultades a los profesores para el seguimiento de los alumnos.

b) En cuanto al profesorado, una cuestión fundamental atraviesa la adaptación a un modelo sin contacto, las dificultades de adaptación a una nueva modalidad de enseñanza que requiere aptitud para el uso de tecnologías y recursos digitales. El modelo en línea presupone otras estrategias, enfoques y contenidos para un proceso que es extremadamente diferente al de la enseñanza presencial. De aquí se deriva una segunda cuestión, destacada con énfasis en los estudios citados anteriormente, que tiene que ver con cómo crear una relación empática con los alumnos en una mediación digital. Es importante registrar, como efecto de la distancia afectiva, las dificultades sentidas por los profesores para poder evaluar en qué medida los contenidos fueron comprendidos por los alumnos. Por lo tanto, fue difícil establecer mecanismos de apoyo complementarios para mitigar aquellas dificultades que los estudiantes no reportaron, como resultado de un modelo en línea que era menos dinámico y participativo en comparación con el proceso presencial. Otra dificultad señalada por los profesores fue la de llevar a cabo el proceso de evaluación, cuyos procedimientos en línea plantearon numerosas dificultades y limitaciones.

c) En cuanto a los alumnos, hubo una dificultad de adaptación al modelo online, que requería la inmersión en un contexto de visibilidad y participación al que ofrecieron mucha resistencia (cámaras apagadas, apatía en la participación). Se informó de una importante fatiga de la pantalla, que actuó como elemento desmovilizador de un proceso inclusivo. Un factor que fue señalado como problemático por los investigadores residió en la constatación de un proceso educativo asimétrico, marcado por las condiciones de clase de los alumnos. Los estudiantes con menos recursos fueron los más afectados por el proceso, ya que el sistema en línea suponía la necesidad de contar con equipos

informáticos y conexiones de red que les permitieran seguir las asignaturas con buenas condiciones de recepción de Internet.

Estas premisas que acabamos de enumerar son preciosas pautas para tener en cuenta en relación con el estudio que nos trae aquí, una percepción por parte de los profesores universitarios de Portugal sobre su experiencia docente en un periodo pandémico. La naturaleza de una evaluación de las prácticas pedagógicas requiere un enfoque holístico que ponga en la misma ecuación la dimensión institucional de la enseñanza, donde profesores y alumnos construyen una determinada relación educativa, como bien resumen Silva *et al.* (2014, p.14):

La diversidad de públicos que acceden a la enseñanza superior hoy en día, así como su oferta formativa, tanto en lo que respecta a la formación inicial como a la continua, requiere que las instituciones presten mayor atención a la disponibilidad de equipos y a su uso eficaz. La idea generalizada de que los jóvenes de hoy en día llegan a la educación superior equipados con estas herramientas y habilidades de uso no se corresponde con la realidad, como tampoco se corresponde con la realidad suponer que cualquier profesor de este nivel educativo tenga las suficientes habilidades en el manejo de las tecnologías digitales y, menos aún, que tenga las habilidades para transformar el uso instrumental en un uso innovador y creativo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este estudio exploratorio, pretendemos desvelar las implicaciones derivadas del repentino cambio de paradigma de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, iniciado en 2020, y comprender las percepciones de los profesores sobre este proceso en un contexto pandémico.

Nos interesa entender si los profesores han desarrollado estrategias pedagógicas para adaptarse a esta nueva realidad que obligó a utilizar recursos tecnológicos, para ello partimos de la siguiente pregunta: ¿la percepción de los profesores universitarios valida la experiencia pedagógica de la enseñanza-aprendizaje no presencial?

Además de nuestra pregunta de partida, también nos preguntamos: ¿qué retos, dificultades, limitaciones, perplejidades, experiencias de aprendizaje y efectos se dieron en este proceso de adaptación?

A nivel metodológico, se optó por realizar grupos de discusión, con entrevistas no estructuradas y sin guion previo.

Como señala Maria Eugénia Belczak Costa (2005, p.180), el grupo de discusión "ayuda a identificar tendencias, a focalizar, a desvelar problemas, a buscar la agenda oculta del problema (...) cuando está bien guiado, permite reflexionar sobre lo esencial, el significado de los valores, los principios y las motivaciones que rigen los juicios y las percepciones de las personas".

Históricamente, su origen se remonta a los años (19)50 y está vinculado a dos nombres de referencia en las Ciencias Sociales: Paul Lazarsfeld y Robert Merton. Estos grupos dan lugar a una especie de entrevista colectiva que tiene ventajas evidentes, motivadas por la participación de los entrevistados: "la interacción entre los participantes, que enriquece las respuestas; la flexibilidad para el moderador en la conducción del guion; la profundidad y calidad de las verbalizaciones y expresiones" (Costa, 2005, p. 182). Pero también desventajas, como identifica Maria Eugénia Costa (2005, p.183): "el reducido control que el moderador tiene sobre los datos generados; el hecho de que no es un entorno natural y puede o no reflejar el comportamiento individual; la posibilidad de que circunstancialmente las opiniones puedan estar influenciadas por el comportamiento de un miembro más exuberante".

Cabe destacar que, en rigor, somos conscientes de las limitaciones inherentes a un enfoque sobre las motivaciones y percepciones de los actores sociales: "¿cómo ocultar las disposiciones inherentes a la naturaleza humana cuando es el propio ser humano el que estudiamos? (...) Es útil recordar que lo que se dice nos proporciona información, en primer lugar, sobre el pensamiento de la persona que habla y, en segundo lugar, sobre la realidad que es objeto del discurso" (Ruquoy, 2011, p. 85). En la misma línea argumental, Pierre Bourdieu ya había advertido, en *El oficio de sociólogo* sobre la "ilusión de transparencia": ¿el sujeto

conoce realmente los aspectos relacionados con su acción? (Bourdieu *et al.*, 2010).

A la vista de los pros y los contras, hemos optado por una conducta no estructurada que obedece a la necesidad de una mayor libertad de acción del entrevistador/moderador. Conscientes de estas posibles limitaciones, realizamos tres grupos focales, uno de ellos con cuatro profesores y dos de ellos con cinco profesores de la Universidade Autónoma de Lisboa (Portugal), una institución de enseñanza superior del subsistema de enseñanza privada. Las edades, el género, la experiencia docente y las áreas científicas a las que pertenecen estos profesores intentaron responder a una necesidad de heterogeneidad: de 28 a 62 años; hombres y mujeres; de 2 a 25 años de docencia; de las áreas científicas de Ciencias de la Comunicación, Psicología, Derecho, Historia y Relaciones Internacionales.

Como sabemos, en los estudios cualitativos no se plantea la cuestión de la representatividad de la muestra, en sentido estadístico, porque "el criterio que determina el valor de la muestra pasa a ser su adecuación a los objetivos de la investigación, tomando como principio la diversificación de los entrevistados y asegurando que ninguna situación importante fuera olvidada" (Ruquoy, 2011, p. 103).

Los datos sociodemográficos de cada participante se recogieron mediante un "formulario de participación", enviado por correo electrónico. En este documento también se preguntó a los profesores sobre su asistencia a actividades de formación en el ámbito del modelo no presencial¹⁹.

En este texto, identificaremos a los participantes utilizando las siguientes etiquetas: grupo de discusión, género, edad, años de experiencia en la educación superior. En el caso de que algún profesor tuviera formación pedagógica durante el periodo de la pandemia, se utilizará el acrónimo FP.

¹⁹ Ocho de los 14 participantes en los grupos de discusión dijeron que habían realizado cursos de formación para prepararse para pasar de un modelo presencial a un modelo a distancia, no presencial.

Dado el contexto pandémico, los grupos de discusión tuvieron lugar a través de Zoom, un entorno aún menos "natural" que el presencial, siguiendo el argumento de la profesora Maria Eugénia Belczak Costa, y que produce dinámicas y resultados diferenciados en comparación con la modalidad presencial (Fox, 2017; Jones *et al.*, 2021).

Al comienzo de las reuniones, se proyectó un testigo audiovisual de una profesora brasileña (lo que inevitablemente nos remite al concepto de "cultura mundial" de Lipovetsky & Serroy), relatando su experiencia en tiempos de pandemia. El tema de la conversación entre los participantes estaba establecido. Como ya se ha destacado, al no existir un guion, el moderador condujo los relatos a partir de los temas que iban compartiendo los miembros de los grupos de discusión, sirviendo de alguna manera de "puente" entre contenidos.

Los tres grupos focales presentaron similitudes temáticas, discursos cercanos, una acción común, lo que nos lleva a señalar que una determinada (e inesperada) situación histórica (la pandemia) originó una determinada regularidad social producida por la homogeneización del comportamiento de los participantes.

Como señala Bruno Carriço Reis (2021, p.8), "el distanciamiento social agudiza una vida propia ya permeada de mediaciones, ausentándonos radicalmente del cara a cara, de los deseos y tensiones, de las expectativas compartidas (...) Somos parcelas de una pantalla donde vemos reducidas nuestras experiencias de sentido. Los tránsitos plurales que constituyen nuestra vida cotidiana se viven ahora en la pantalla".

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los temas propuestos por los participantes nos permitieron identificar, en un primer momento de análisis, la línea argumental de cada grupo focal. Así se han sistematizado en la tabla 1:

Tabla 1. Línea argumental de los grupos de discusión realizados

Grupo de discusión 1	Grupo de discusión 2	Grupo de discusión 3
La emergencia pandémica y los retos de la educación	Adaptación pedagógica al contexto pandémico	El carácter imprevisible de la situación pandémica y la angustia personal experimentada
Frustraciones en el proceso de enseñanza	Tensión entre los modelos online e híbridos	Adaptarse al modelo online
Adaptar el modelo de enseñanza-aprendizaje al contexto digital	Sobrecarga de trabajo para los profesores	Formación adicional para afrontar los retos
Costes personales y profesionales de los profesores	La adaptación al modelo en línea es un trabajo en curso	Dificultades de evaluación derivadas del modelo de enseñanza a distancia
Preocupación por la digitalización de la educación	La dificultad del proceso de evaluación	El proceso se experimenta individualmente, con poco intercambio entre colegas
	Lecciones del aprendizaje en línea para la enseñanza presencial	

Fuente: Elaboración propia

En un segundo momento, analizamos la intersección de las narrativas en una perspectiva comparativa y descubrimos ejes estructurantes que se solidificaron como "denominadores comunes". Los aspectos que resultaron más decisivos en la puesta en común, las reflexiones y los discursos expresados por estos profesores universitarios fueron:

3.1. LOS RETOS QUE SUBYACEN A LA NECESARIA ADAPTACIÓN A UNA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y NO PRESENCIAL

3.2. LAS DIFICULTADES EXPERIMENTADAS DURANTE ESTE PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

3.3. LAS LIMITACIONES EXPERIMENTADAS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LÍNEA

3.4. EL APRENDIZAJE RESULTANTE DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

3.5. LOS EFECTOS: LA RECONFIGURACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y LA COMPRESIÓN DEL ESPACIO-TIEMPO.

Presentaremos y exploraremos cada uno de los puntos enumerados a continuación, asumiendo desde el principio que el papel del profesor universitario ha sufrido un profundo cambio en el contexto educativo. El modelo de enseñanza-aprendizaje que conocíamos (más pasivo y expositivo) se ha reorganizado, readaptado, en todo el mundo, debido a una pandemia que no anunció su hora de llegada. La tecnología es ahora el epicentro de la relación profesor-docente, una relación marcada por la falta de empatía, de proximidad, de presencia física, de emoción. Pero lleno de pantallas.

3.1. LOS RETOS DE LA NECESARIA ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

El empobrecimiento de la experiencia, la frustración, la falta de empatía o la falta de interacción fueron algunos de los indicadores que recogimos en este primer punto, de los participantes.

Hay un claro empobrecimiento de la experiencia, una experiencia sensorial del mundo, del grupo, una atmósfera que va mucho más allá de los contenidos impartidos y una dinámica de afectos, pero también hay una especie de motivación. Es una motivación directa, no es que no tenga motivación para enseñar, sino para hacerlo de forma totalmente diferente, es decir, hay un lugar de intercambio de experiencias que es el aula, que es la universidad, que es la calle. Y todo esto se ha digitalizado, intermediado (...) Una especie de abstracción en la que el cuerpo se separa de la mente²⁰.

Había un sentimiento de frustración por parte de los alumnos, había un sentimiento de frustración por parte de los profesores. Muchos de ellos, cuando reanudamos el cara a cara, tenían la sensación de que era un año que habían perdido, que era un año que casi se había borrado, borrado en el mapa, a pesar de que habíamos hecho todo lo posible. Frustración también por no haber conseguido hacer más relaciones afectivas, de conocimiento, de lo que también forma parte de la vida académica²¹.

²⁰ GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

²¹ GD1: M2, 62 años, 15 exp.

Naturalmente, no hay interacción. Por supuesto, no hay empatía con los estudiantes, que es totalmente diferente, por supuesto que sí. La empatía, el punto de la mirada, por lo que no existe. Ahora como proceso de enseñanza, creo que ha ido bien, porque realmente los alumnos han trabajado bien²².

Fue una especie de aprendizaje por ensayo y error²³.

Los profesores asumieron que al principio la réplica de la enseñanza-aprendizaje en el aula era la constante, pero también afirmaron que el descubrimiento de nuevas metodologías y formas de llegar a los alumnos era una preocupación real.

Sé que al principio todos hicimos un poco esto, que era replicar el modelo de clases, tratar de reproducir aquí las clases presenciales a través del ordenador y del Zoom. Debo decir que, en contra de lo que se suele decir, en estos temas de la enseñanza a distancia, es posible. De hecho, tuve una buena experiencia²⁴.

Al principio, repliqué porque, como nos cogió a todos por sorpresa, también era muy difícil responder de forma muy creativa en ese momento y hacer una reorganización completa de los contenidos y los materiales. Así que, al principio, seguí un poco lo que ya había pensado para el aula. Y luego, a lo largo del segundo semestre del curso pasado, traté de adaptarme e incluir nuevas estrategias que probablemente no utilizaba tan habitualmente en la enseñanza presencial²⁵.

La principal preocupación que sentí cuando, de hecho, tuvimos que pasar a este sistema fue que se trataba de un proceso abrupto (...) De hecho, la transición no es sólo mental, tenemos que pasar a una metodología completamente diferente, donde el tiempo tiene un peso mucho mayor. En la atención de los alumnos, concretamente en las clases. Conseguimos llamar a los alumnos, si los vemos un poco distraídos, llamarlos, preguntarles, incluso muchas veces con expresiones, sólo

²² GD2: M1, 58 años, 14 exp., FP

²³ GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

²⁴ GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

²⁵ GD3: M2, 46 años, 3 exp.

tienen que fruncir el ceño y les decimos: ¿cuál es tu duda? Entonces, esa proximidad con los alumnos se pierde un poco²⁶.

Cuando supe que íbamos a pasar a online, mi gran, mi mayor dificultad fue no conocer a los alumnos en ese momento y, por tanto, eso fue complicado²⁷.

Siempre hubo este diálogo de buscar otras soluciones y otras estrategias, tratando de adaptar lo que teníamos a esta nueva realidad. Todavía no puedo definir si fue bueno o malo. Por ejemplo, los alumnos podían hacer informes. Antes iban a la calle a filmar y grabar, aquí estaban en casa, en sus casas filmando²⁸.

No obstante, cabe señalar que uno de los participantes destacó la facilidad de adaptación al aprendizaje a distancia:

La adaptación no fue difícil. Fue un reto, pero no fue un drama, no fue difícil. Traté de estar más informado, de perder tiempo. Especialmente con los dispositivos electrónicos, ¿verdad? Perdí tiempo y, por un lado, aquí hubo una dimensión positiva, porque empecé a dominar y tener habilidades que no tenía en términos electrónicos (...) No podemos llegar a todo el mundo, pero aprendí que la relación es posible en línea y creo que eso también fue una gran ventaja²⁹.

3.2. DIFICULTADES EXPERIMENTADAS DURANTE ESTE PROCESO DE ADAPTACIÓN

Las dificultades que sentían los profesores se fueron debilitando con el paso del tiempo. Identificamos aquí tres etapas: la fase de descubrimiento y sorpresa (con algunos relatos verdaderamente caricaturescos), la fase de agotamiento y, finalmente, la fase de enseñanza en el sistema híbrido.

²⁶ GD2: F2, 57 años, 23 exp.

²⁷ GD2: F3, 51 años, 15 exp.

²⁸ GD1: M3, 28 años, 2 exp.

²⁹ GD2: F1, 43 años, 20 exp.

En la primera fase, las declaraciones se centran en cuestiones no sólo técnicas, sino de extrañeza, por la ausencia del "otro", de relación con el "otro".

En el área de la psicología, nuestro objeto de trabajo son las personas y el tema de la presencia es algo que es fundamental, no tener la presencia, no trabajar en presencia va a contaminar, de alguna manera, todo lo que puede ser, en términos pedagógicos, lo más adecuado³⁰.

Soy un defensor del cara a cara, incluso he estado solo en la sala y todos han estado en casa. El año pasado, no me quedé en casa, eso es todo lo que necesitaba. Odié estar en el Zoom, tuve experiencias horribles³¹.

La mayor dificultad que encontré, aparte de la cuestión técnica y la logística, tuvo que ver con la falta de imagen. A menudo teníamos alumnos que no querían encender la cámara y había mil razones por las que no la encendían³².

Empecé a dar clases en el curso 2019-2020. Así que sólo he tenido dos o tres meses de enseñanza "normal" (...) sólo ahora, en este curso académico, vuelvo a las aulas presenciales. Por lo tanto, la propia experiencia de la enseñanza es para mí completamente diferente de lo que estamos acostumbrados. Si me cruzo con estudiantes por la calle, ni siquiera sé quiénes son o no los reconozco, y probablemente ellos tampoco me reconozcan a mí³³.

Hubo situaciones muy caricaturescas cuando pedí que se encendiera la cámara. A veces había personas que hacían *jogging* y asistían a clases al mismo tiempo, otras que estaban en el coche, otras que me decían que no podían encender la cámara porque estaban en la cama con alguien. Y me preguntaba un poco, ¿cómo podía ser un proceso de aprendizaje con una atención tan concentrada en lo que se explicaba!³⁴

³⁰ GD1: M2, 62 años, 15 exp.

³¹ GD3: F3, FP

³² GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

³³ GD1: M3, 28 años, 2 exp.

³⁴ GD1: M2, 62 años, 15 exp.

A medida que avanzaba en el semestre me sentía más cómodo con esas herramientas que no conocía. Y sólo cuando me sentí más cómodo, introduje nuevas técnicas. Siempre tuve mucho miedo de introducir una nueva técnica y que saliera mal, porque en cuanto saliera mal, crearía confusión en la clase, entonces sería mucho más difícil dialogar, avanzar. Por eso, antes de aplicar cualquier cosa en clase, hacía muchas pruebas³⁵.

La segunda fase se caracteriza por un cierto cansancio, un cierto agotamiento, no sólo auto declarado por los participantes, sino también declarado por ellos mismos con respecto a los alumnos.

Eso fue muy difícil para mí desde el punto de vista psicológico. Y creo que perdí productividad en la investigación y en la lectura por el agotamiento mental de estar tantas horas mirando y sentada durante tanto tiempo. No podía soportarlo más. No podía seguir mirando el ordenador. Ni quedarse sentado³⁶.

Es un aumento muy grande de la carga de trabajo, porque tenemos que gestionar, tenemos que dar las clases, tenemos que hacer las evaluaciones. Tenemos que construir otros contenidos, actualizar la bibliografía. Leer la bibliografía, hacer lo que ya son tareas de los profesores. Tenemos que investigar, estamos obligados a investigar e investigar. Es una función más completa, no se puede investigar por partes. No funciona. Sabemos que no podemos publicar así, si no nos especializamos. La investigación también es una especialización. A lo mejor no dormimos o se nos queda algo³⁷.

La acumulación de funciones es algo que me aterra. Porque construir contenidos es algo muy especializado. Hay gente que lleva muchos años para tener esas habilidades y construir contenidos que sean realmente atractivos, profesionales y que no nos den vergüenza³⁸.

³⁵ GD3: M2, 46 años, 3 exp.

³⁶ GD1: F1, 38 años, 15 exp., FP

³⁷ GD1: M2, 62 años, 15 exp.

³⁸ GD1: F1, 38 años, 15 exp., FP

Los estudiantes habían empezado ese año su primer año de carrera y por lo tanto un año tan importante para los nuevos chicos y estaban muy llenos de hielo allí, ¿no? Seguí pidiendo que se rompiera el hielo, pero no, no hubo manera. Hacia el final, empezaron a desahogarse, y cuando lo hicieron, sólo hablaron de ansiedad, depresión y apoyo psicológico. Entonces me di cuenta de lo difícil que era y de por qué no lo comparían. Fue porque realmente estaban pasando por dificultades³⁹.

La tercera fase, ya en el curso 2020-2021, se caracterizó por la enseñanza-aprendizaje en modalidad híbrida, presencial y Zoom, con rotación de clases en el aula. Es el modelo menos apreciado (se supone que más criticado) por los profesores que han participado en este estudio.

Hay dos momentos distintos: uno en el que la enseñanza es sólo online, y otro con enseñanza mixta, que es presencial y online. Diría que la primera fue bastante bien, con algunas limitaciones. La enseñanza mixta es mucho más complicada, porque no es fácil estar simultáneamente hablando en el aula y en casa. Es claramente una interacción que no funciona. Los que están en casa básicamente no se relacionan⁴⁰.

No me gustaría tomar clases en línea, supongo. Como tener la mitad en casa, la mitad en la habitación es horrible para una persona. Para los que están en casa, si quieren participar, es muy difícil (...) Para mí no hay nada como las clases presenciales o sino es una cosa completamente diferente⁴¹.

La enseñanza semipresencial, no me gustó nada porque teníamos que hacer el triple de trabajo, así que teníamos que ir presencialmente y estar presencialmente, teníamos que estar prestando atención a los otros que no estaban y teníamos que idear estrategias para los otros que estaban... Teníamos que hacer todo doblemente, así que teníamos que estar doblemente pensando todo el tiempo (...) Creo que lo más estresante fue la enseñanza semipresencial⁴².

³⁹ GD3: F2, 48 años, 15 exp.

⁴⁰ GD2: M1, 58 años, 14 exp., FP

⁴¹ GD2: F4, 52 años, 7 exp., FP

⁴² GD2: F1, 43 años, 20 exp.

Mi relación con el híbrido siempre fue una relación muy difícil, nunca pude adaptarme del todo a ese sistema⁴³.

De hecho, lo más complicado, para mí y para los estudiantes, fue realmente el sistema híbrido. Lo que más complicaba el sistema era que había dos registros allí⁴⁴.

Confieso que lo que me resultó más difícil fueron las clases mixtas. Era estar en el aula y tener a media docena de estudiantes en el aula y la mayoría de ellos en línea, e intentar hablar con los que estaban en el aula con la cámara apuntando a mi espalda. Eso mataba el diálogo, es decir, quien estaba en casa no podía oír a quien estaba en la sala, tenía que andar con el micrófono de un lado a otro, para que quien estaba en casa pudiera oír a los compañeros en clase y era lo peor de los dos mundos: no es ni presencial ni online⁴⁵.

Cuando era el sistema híbrido, prefería estar en casa que en el sistema híbrido. Pensaba que este año iba a empezar a escuchar muchas peticiones de gente que quería quedarse en casa y el caso es que no lo siento. Los alumnos van y no piden asistir a las clases desde casa⁴⁶.

3.3. LAS LIMITACIONES QUE SE PERCIBEN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LÍNEA

Los adjetivos son contundentes y refuerzan una opinión más o menos unánime: la evaluación en línea es una asignatura pendiente, un gran problema porque es permeable al fraude académico, como el plagio, y a las injusticias de diversa índole.

¿Puedo hablar de la evaluación? Yo diría que fue terrible. Incluso diría que fue miserable. (...) No me avergüenza decirlo. Estoy absolutamente seguro de que algunos alumnos no fueron los que hicieron los exámenes, no lo fueron, no pueden haberlo sido, porque la terminología

⁴³ GD3: M2, 46 años, 3 exp., FP

⁴⁴ GD3: M1, 37 años, 3 exp.

⁴⁵ GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

⁴⁶ GD3: F2, 48 años, 15 exp., FP

utilizada no se ajusta a esos alumnos. (...) No podemos saber exactamente lo que saben los alumnos⁴⁷.

En cuanto a la evaluación, terrible, nunca he dado tantas notas altas. Probé varios formatos, hice algunas preguntas de opción múltiple al principio, pensé, no volveré a hacer esto en mi vida porque es para olvidar. Tal vez no soy bueno haciendo buenas preguntas, pero claramente no estaba distinguiendo ningún conocimiento de nadie. Entonces pensé bueno, voy a tratar de hacer lo más serio posible (...) En línea, para mí es un desastre, es realmente difícil, todavía no he encontrado una forma de evaluación con la que me sienta cómodo, en el sentido de que podamos hacerla a tiempo y que además sea útil para los alumnos⁴⁸.

A menudo tenía la sensación de que el trabajo que venía, más individual, no lo hacían esos alumnos, porque parecía que no tenían capacidad para ello. Había una discrepancia allí. De ahí la validez. ¿Cuál es la validez de esta evaluación?⁴⁹

En mi caso, fue una de las partes más difíciles, porque fue una parte que me causó un inmenso estrés, porque asegurar la equidad y el rigor en la evaluación online, al no tener esa experiencia a priori, siempre me resultó muy difícil y creo que una de las razones de ese estrés fue la sensación que tenía de que, en online, el grado de desconfianza hacia los alumnos aumentaba exponencialmente⁵⁰.

¿Cómo hacer una evaluación de calidad, superior y mínimamente justa? Los participantes contaron algunas de las experiencias que habían estado probando.

Mi mayor dificultad fue hacer las pruebas y decidir cómo iba a ser la evaluación y adaptar toda la evaluación para que se hiciera a distancia y con cierta equidad. Me di cuenta de que yo también me adaptaba a las circunstancias, que me daba cuenta de que podía hacer las respuestas demasiado fáciles o difíciles para responder a los exámenes. Pero

⁴⁷ GD2: F2, 57 años, 23 exp.

⁴⁸ GD2: F4, 52 años, 7 exp, FP

⁴⁹ GD1: M2, 62, 15 exp.

⁵⁰ GD3: M2, 46 años, 3 exp., FP

también debo confesar que en cuanto aprendí a hacer preguntas de opción múltiple, ya está, aprendí ese modelo y luego no investigué otros⁵¹.

Lo que hice fueron pruebas, totalmente con consulta, consulten lo que quieran, no vale la pena. Dos preguntas muy poco directas, es decir, que les obligaban a pensar y con mucha presión de tiempo. Es decir, lo que hacía eran preguntas de contenido, pero muy abstractas y para pensar y relacionar y luego con poco tiempo⁵².

En cuanto a la evaluación, el hecho de no conocer a los alumnos, por ejemplo, fue un factor de dificultad, no había antecedentes, digamos, así que tuvimos que evaluarlos en un período muy corto (...) Privilegiamos las presentaciones orales, pero también estamos privilegiando el trabajo en grupo⁵³.

La elección múltiple demostró ser un recurso que permite evaluar los conocimientos de los alumnos en esta lógica que no es de producción de conocimiento, sino de reconocimiento. De conocimientos, que es una evaluación diferente, pero que creo que no deja de ser útil y nos permite valorar lo que han estudiado. Evidentemente, en determinadas circunstancias, incluso en clase, utilizaré algunos módulos con preguntas de opción múltiple que antes no utilizaba, porque evidentemente esto también nos facilita el trabajo. Es una forma de evaluar un determinado tipo de conocimiento, y luego tenemos otras formas de evaluar otros tipos de conocimiento, ¿no? Con tareas, presentaciones y preguntas de respuesta larga⁵⁴.

3.4. APRENDIZAJE RESULTANTE DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

La enseñanza no presencial obligó inevitablemente a los profesores a idear nuevas estrategias, nuevos enfoques, nuevas dinámicas, nuevas metodologías.

⁵¹ GD3: F2, 48 años, 15 exp., FP

⁵² GD2: M1, 58 años, 14 exp., FP

⁵³ GD2: F3, 51 años, 15 exp.

⁵⁴ GD3: F2, 48 años, 15 exp., FP

Enseñar la asignatura en lecciones que inevitablemente tendrían que ser más cortas. No podían tener la misma secuencia. Utilicé una estrategia en casi todas las clases que consistía en acordar con los alumnos que estuvieran atentos a lo que ocurría en el mundo y, en los primeros cinco minutos o en medio de la clase, cada uno de ellos, si quería, podía aportar una experiencia en este sentido. Decir, mira, hay una película muy interesante que puede tener algo que ver con los temas que estamos enseñando y muchos de ellos adoptaron esto: mira, vi una serie muy interesante o vi una película muy interesante, una noticia muy interesante. Ayuda, de alguna manera, a crear ese ambiente que teníamos en clase⁵⁵.

Las metodologías, sin duda, vinieron a enriquecer y noto que ya tengo más ganas de usar videos incluso en las clases presenciales⁵⁶.

Por mi parte, eventualmente me llevé nuevas metodologías y el uso de nuevos instrumentos, traté de hacerlo un poco más dinámico con instrumentos que, tal vez, antes no se me hubieran ocurrido⁵⁷.

Creo que he descubierto cómo funciona la red, antes no era así. Un error extraño, algo de lo que no tenía ni idea. ¿Cómo ha funcionado? Pero realmente funciona⁵⁸.

Lo que me preocupaba en ese momento era: ¿cómo voy a hacer que todo esto funcione? Luego, averiguar qué tipo de recursos hay, explorar la propia plataforma, como crear salas. Me pareció maravilloso. Es decir, entender que era posible crear grupos y crear una dinámica diferente, responsabilizar a cada grupo de alumnos. Y me dio algo de confianza⁵⁹.

Algunas de estas metodologías exitosas también se utilizaron en la enseñanza presencial. Los participantes en la investigación también se

⁵⁵ GD2: F2, 57 años, 23 exp.

⁵⁶ GD2: F1, 43 años, 20 exp.

⁵⁷ GD2: F4, 52 años, 7 exp., FP

⁵⁸ GD2: M1, edad 58, 14 exp, FP

⁵⁹ GD1: M1, 50 años, 10 exp, FP

refieren, en este sentido concreto, a una readaptación a los nuevos tiempos, reconocen un punto de inflexión, una nueva era.

Creo que hemos entrado en una nueva era y hay mucho que tenemos que adaptar a los nuevos formatos y hay mucha formación a distancia que también podemos transformar a clases presenciales (...) Creo que es llevar las tecnologías y estos formatos más interactivos al aula⁶⁰.

Creo que necesitamos urgentemente readaptarnos a los nuevos tiempos. Lo siento. ¿Qué podemos adoptar para transmitir los contenidos de forma menos clásica?" (...) De repente me di cuenta de que, tal vez, incluso en el cara a cara, hay cosas que podemos modificar y que hacen las clases más atractivas⁶¹.

Una de las conclusiones a las que llegué es que quizá sea el momento de hacer algo que nunca había sentido la necesidad de hacer: ¿cómo puedo modificar también las clases prácticas, las clases presenciales? Eso es excelente. Y será un excelente desafío. Será un excelente reto que todavía tengo que descubrir⁶².

He recurrido a nuevas metodologías que ahora replicaré en las clases presenciales, como la historia de las salas simultáneas, organizando a los alumnos en salas simultáneas, en grupos, y luego pasando por las distintas salas o grupos⁶³.

Creo que la tecnología ayudó mucho y creo que los estudiantes, la gran mayoría, incluso prefirieron estas metodologías. Porque era un poco la gamificación, esta idea de llevar al aula lo que normalmente quieren usar a la fuerza en el aula, que es un teléfono móvil, es jugar y jugar, porque ya son completamente multitarea y les gusta y pueden tener la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo. Y no es por eso por lo que no escuchan y a veces no memorizan lo que les decimos o mostramos⁶⁴.

⁶⁰ GD3: M1, 37 años, 3 exp.

⁶¹ GD2: F2, 57 años, 23 exp.

⁶² GD2: F2, 57 años, 23 exp.

⁶³ GD3: F1, 53 años, 25 exp.

⁶⁴ GD3: M1, 37 años, 3 exp.

3.5. LOS EFECTOS: LA RECONFIGURACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA Y LA COMPRESIÓN DEL TIEMPO-ESPACIO

El cansancio y el agotamiento declarados por los profesores se reflejaron en su vida privada e íntima, repentinamente pospuesta, relegada a un segundo plano. La vida profesional ha destronado a la familia, ha invadido su espacio, ha comprimido (aún más) su tiempo.

Mi vida se convirtió en 'las clases' (...) es fácil resbalar un poco, si no nos ponemos nosotros mismos algunos límites⁶⁵.

En cuanto al equilibrio entre la vida personal y la profesional, era muy complicado, porque el trabajo llegaba, a menudo a todas horas y más, y yo tenía esa necesidad de responder. Sentí la necesidad de responder. Parecía que siempre estaba vinculada al trabajo (...) y es complicado gestionar los silencios, complicado gestionar los ritmos, complicado gestionar las distintas vidas⁶⁶.

La dificultad fue tratar de entender cómo afrontar el trabajo dentro de casa y el cuidado de un niño. Ayudar a hacer la comida o la cena, dar clases, así que todo esto, unido a una especie de paranoia por no saber lo que estaba pasando⁶⁷.

Lo más difícil fue gestionar los espacios para las personas que trabajaban desde casa, porque cada sala tiene dos entradas y por tanto es muy permeable, hay muy pocos espacios cerrados. Así que, si estabas en una reunión en línea, el otro tenía que ir a otro sitio y entonces esa parte era más difícil de gestionar⁶⁸.

Mi familia está en Brasil. Mis hijos están en Brasil. Durante la pandemia, fui a Brasil y suspendieron los vuelos a Portugal. Estuve atrapado allí durante tres meses. Así que tuve que alquilar una habitación para poder dar clases, porque no podía cambiar toda la estructura de mi casa y de mis hijos para que estuvieran tranquilos. Son dos niños, de 11 y 9

⁶⁵ GD2: F4, 52 años, 7 exp., FP

⁶⁶ GD1: M2, 62 años, 15 exp.

⁶⁷ GD3: F1, 53, 25 exp.

⁶⁸ GD3: F2, 48 años, 15 exp, FP

años, a los que les resultaba difícil estar en absoluto silencio mientras yo enseñaba. Pero aquí, lejos de mi familia, sentía la soledad, echaba de menos la sociabilidad de la universidad. Para mí es el centro donde desarrollo mis afectos, hago amigos, convivo con mis compañeros, con mis alumnos, con los que tengo una relación muy estrecha⁶⁹.

4. CONCLUSIONES

Los relatos de los profesores, leídos a partir de la pregunta principal de esta investigación exploratoria, nos permitieron ver que la experiencia de enseñar en tiempos de pandemia fue percibida como desafiante y crítica. Los testimonios incluían una reflexión muy orientada a un proceso que revelaba un conjunto expresivo de dificultades adaptativas. Una primera limitación fue la necesidad de formación en el uso de las herramientas digitales en un contexto educativo, lo que presupone no sólo la formación en las diferentes plataformas de mediación, sino también el aprendizaje de nuevas pedagogías para una relación no presencial (enseñanza y evaluación). La necesidad de responder a una emergencia educativa ha hecho que se reproduzcan métodos ya conocidos y utilizados en un contexto prepandémico. Este procedimiento, inadecuado para el nuevo tipo de enseñanza, como informaron los propios profesores, dio lugar a un periodo de frustración y saturación. Se trata de un aspecto sobre el que los participantes en este grupo no habían tenido aún la oportunidad de reflexionar y que la participación en esta conversación colectiva les proporcionó. En el proceso dialógico de los grupos focales, comprobaron que este procedimiento fue vivido negativamente, ya que sintieron que era una experiencia muy solitaria, debido al profundo cambio que la pandemia supuso en su vida cotidiana y en su profesión, que dejó de ser presencial y "afectiva" (una segunda limitación importante). Esta desafección también se percibió desde el punto de vista institucional, ya que sintieron la falta de una dinámica capaz de abrir un espacio para compartir y discutir los procedimientos adoptados.

⁶⁹ GD1: F1, 38 años, 15 exp., FP

Estos resultados están en consonancia con lo señalado por otros profesores en otros contextos geográficos, tal y como informan los estudios exploratorios citados por nosotros en el punto 1 de este trabajo. Esperemos que se realicen más estudios para conocer mejor las implicaciones de la enseñanza-aprendizaje no presencial.

5. REFERENCIAS

- Aristeidou, M. & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36 (3), 263-282. Routledge
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), pp. 113–115. Wiley/Hindawi
- Bourdieu, P. et al. (2010). *Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia*. Editora Vozes.
- Carriço Reis, B. (2021). Empestados. In B. Carriço Reis (Coord.). *Um mundo de incertezas: as leituras possíveis de um tempo pandémico*, 7-9. NIP-C@M & Edi-UAL
- Carriço Reis, B., Sierra, J. & Vences, N. (2021). A cobertura mediática da Pandemia pelos órgãos de informação digitais portugueses: uma leitura das notícias mais consumidas. In B. Carriço Reis (Coord.), *Um mundo de incertezas: as leituras possíveis de um tempo pandémico*, 50-71. NIP-C@M & Edi-UAL
- Costa, M. (2005). Grupo focal. In Jorge Duarte & António Barros (Org.), *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*, 180-192. Atlas
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96. Springer
- Dara, S. & Farmer, J. (2009). Preparedness lessons from modern disasters and wars. *Critical Care Clinics*, 25(1), 47-65. Elsevier
- Duart, J. & Reparaz, C. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *Estudios sobre Educación*, 20, 9-19. Universidad de Navarra
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional, and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. Routledge

- Fox, F. (2017). Meeting in Virtual Spaces: Conducting Online Focus Groups. In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray (Eds.). *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques*, 256-274. Cambridge University Press
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. AIESAD
- Jones et al. (2021). Challenging issues of integrity and identity of participants in non-synchronous online qualitative methods. *Methods in Psychology*, 5, 100072. Elsevier
- Kidd, W. & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558. Routledge
- Lim, M. (2020, March 20). Educating despite the Covid-19 outbreak: Lessons from Singapore. *The World University Rankings*.
<https://www.timeshighereducation.com/blog/educating-despite-covid-19-outbreaklessons-singapore#%20>
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Edições 70
- Lopes, J. (2020). Elogio da co-presença no Ensino Superior: breves notas. In R. Carmo, I. Tavares & A. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, 78-82. *Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE*
- Maciel, M., et al. (2020). Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, 6 (12), 98489-98504. *Brazilian Journals*
- Major, C. (2020). Innovations in Teaching and Learning during a Time of Crisis. *Innovative Higher Education*, 45, 265-266. Springer
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*. International Association of Universities (IAU)
- Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. *Las nuevas mediaciones*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. AIESAD
- Quezada, R. L.; Talbot, C. & Quezada-Parker, Q.B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Programme's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 472-483. Routledge

- Riedner, D. & Pischetola, M. (2016). Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? Educação, Formação & Tecnologias, 9 (2), 37-55. EDUCOM
- Ruquoy, D. (2011). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello et al., Práticas e métodos de Investigação em ciências sociais, 84-116. Gradiva.
- Sancho, J., Ornellas, A. & Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de universidad en la era digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 31-49. AIESAD
- Santos, A.; Souza, J. & Santos, W. (2020). Reflexões sobre o impacto da pandémica no ensino superior privado no ano de 2020. In L. Dornellas & T. Bastos (Orgs.), Políticas educacionais e práticas pedagógicas em tempos de pandemia, 29-40. Editora Científica
- Singh, B. & Singh, R. (2020). Nursing education during COVID-19 pandemic: way forward for teaching hospitals in Nepal. Europasian Journal of Medical Sciences, 2 (2), 47-50. Nirvana Psychosocial Care Center & Research Institute
- Silva, B. et al. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. Educação, Formação & Tecnologias, 7 (1), 3-18. EDUCOM

LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE ANTES Y DESPUÉS DE LACOID-19

M^a ISABEL ALBUIXECH PERALES

Colegio Parroquial San José Patronato de Tavernes de la Vallidigna

M^a DE EL PUIG ANDRÉS-SEBASTIÁ

Universidad Católica de Valencia – San Vicente Mártir

M^a ISABEL DÍAZ GARCÍA

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La creciente influencia que las Tecnologías de la Información y la Comunicación están teniendo en el sistema educativo en estos últimos años es innegable, factor que ha provocado un mayor interés en la competencia digital del profesorado de todas las etapas de nuestro sistema educativo (Prendes et al., 2016, pp.98-99). Esta constante evolución educativa, la demanda social y los nuevos desafíos que plantea la educación han derivado en una mayor exigencia en la formación en competencia digital de los docentes y en una demanda de un cambio radical de los procesos formativos actuales (Alonso-Ferreiro, 2018, pp.11-14), necesarios para adaptarse a los nuevos contextos educativos emergentes y promover el aprendizaje del alumnado en una sociedad crecientemente tecnológica (Alonso-Ferreiro, 2018, pp.11-14; Castañeda, Adell y Esteve, 2018, pp.2-3).

Tras un estudio realizado en 41 universidades españolas, los datos revelan que la formación docente inicial en tecnología educativa es escasa (Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. 2012, pp.138-142); en los planes de estudios dominan asignaturas sobre información y alfabetización informacional, de manera muy cuestionada, pero no se centran en la comunicación, producción de contenidos, seguridad y resolución de problemas (González, 2017, pp.97-109); los estudiantes tienen

presencia en la red, pero no la usan como espacio de aprendizaje, no habiendo adquirido, por tanto, herramientas relacionadas con la gestión del conocimiento, además realizan búsquedas en Internet con limitadas estrategias y un tercio no considera el plagio (Prendes, Solano, Serrano, González y Román, 2018, pp.120-123). Los estudios también evidencian la necesidad de transformar el modo en que se dan los procesos formativos universitarios (Alonso-Ferreiro, 2018, pp.10-11; Villalustre y del Moral, 2015, pp.15-16), siendo necesario crear escenarios educativos en los que los estudiantes hayan de enfrentarse a situaciones similares a las que van a encontrar en su futura realidad profesional y donde se implementen metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en las nuevas tecnologías que mejoren su conocimiento pedagógico y digital (Admiraal, Vugt, Kranenburg, Koster, Smit, Weijers y Lockhorst, 2017, p.107).

Por todo ello, es necesario que los docentes sepan seleccionar herramientas tecnológicas que les permitan desarrollar contenidos a través de tareas en las que se usen las TIC; que sepan plantear actividades que ayuden al tratamiento de la información y al desarrollo competencial del alumnado, y que sean competentes en su creación y desarrollo en formatos específicos para poder trabajarlos desde la red y desde cualquier dispositivo digital (Moya, 2013, pp.2-4; Valle y Mansó, 2013, p.16). Además, se debe tener en cuenta que el rol docente tiene un efecto multiplicador en la educación y que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el uso de herramientas digitales, ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento, de las relaciones sociales y de interacción del alumnado (Moya, 2013, p.3), hasta tal extremo que la ausencia de las mismas puede provocar las fisuras sociales en lo que respecta a la brecha digital y cognitiva en los estudiantes (Bacher, 2009, pp. 123-124).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, especifica que el alumnado debe adquirir la competencia digital de manera transversal a lo largo de todas sus etapas educativas.

A su vez, esta misma ley recoge la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como permanente y de refuerzo, que se debe cubrir

y proporcionar a través de las administraciones educativas (art. 101, 102 y 157) en lo que respecta a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como los decretos de currículum desarrollados por las Administraciones educativas autonómicas, potencian el aprendizaje por competencias integradas en el currículum, siendo una de ellas la competencia digital.

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, persigue el desarrollo competencial a nivel profesional, personal y social, entre otros, para utilizar las TIC.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, establece que una de las siete competencias clave que el alumnado debe desarrollar es la competencia digital que queda definida en el Anexo I como “aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (p.10).

Por último, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incide en que el sistema educativo dé respuesta a la nueva realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas.

Con todo ello, la competencia digital es una de las competencias clave que cualquier joven debe de haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria, por eso es necesaria una correcta integración del uso de las TIC en las aulas. Los docentes, por su parte, han de adquirir la formación necesaria en esa competencia. El Marco Común de Competencia

Digital Docente (RMEFP, de 2 de julio de 2020) establece los niveles competenciales para su acreditación, y es el Marco que se ha tenido en cuenta para este estudio. Recientemente, el pasado 30 de septiembre de 2020, se aprobó el Plan de Acción de la Educación Digital 2021-2027 de la Comisión Europea con el objetivo de lograr una transformación digital en todos los ámbitos de la sociedad, aunque dos son sus prioridades estratégicas: el fomento del desarrollo de un ecosistema de educación digital de alto rendimiento, y la mejora de las competencias y habilidades digitales para la transformación digital.⁷⁰

Las investigaciones revelan que los docentes de enseñanzas medias saben buscar en Internet y seleccionar aquello que necesitan; usan el correo para comunicarse; saben realizar presentaciones digitales; utilizan videos para preparar sus clases y potencian que sus alumnos busquen y filtren información y elaboren presentaciones digitales. Sin embargo, fallan en lo que respecta a aspectos éticos (netiqueta y derechos de autor); conocimientos técnicos; sociales (participación en redes sociales y foros); en conocimiento de herramientas TIC y en el aspecto pedagógico (Falcó, 2017, p. 81).

En cuanto a la autopercepción de la competencia digital, los maestros de infantil y primaria se muestran en general positivos, ya que casi el 50% considera que maneja bien las TIC. Sin embargo, la mayoría utiliza programas básicos para crear contenidos digitales y pocos son los que utilizan programas específicos, manifestando limitaciones en las habilidades tecnológicas, aspectos que, en términos generales contrastan con su autopercepción (Vázquez, Sánchez y de Frutos, 2017, pp. 1223-1225).

Las conclusiones que se derivan de las diferentes investigaciones (Falcó, 2017, p. 84; (Vázquez, Sánchez y de Frutos, 2017, pp. 1223-1225) son que el profesorado usa las TIC para planificar la enseñanza, pero no para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que las tecnologías estén integradas. Los usos que le dan los docentes se reducen a proporcionar un apoyo a las exposiciones orales, mostrar

⁷⁰ <https://intef.es/Noticias/digital-education-action-plan-2021-2027/>

ejemplos y orientar al alumnado en su aprendizaje. Pocos son los docentes que las utilizan como fuente de información y de expresión o para desarrollar actividades colaborativas con estudiantes de otros centros (Vargas, Chumpitaz, Suárez y Badía, 2014, pp.364-365). Por otro lado, se percibe cierta resistencia al cambio por parte de un sector de la comunidad educativa debida a la inversión necesaria tanto a nivel logístico, como económico y formativo (Sorroza, Jinez, Rodríguez, Caraguay y Sotomayor, 2018, pp. 484-486), existiendo una falta de concreción de políticas dirigidas a la motivación y formación permanente del profesorado que persisten en la creación de contenidos y búsqueda y recuperación de la información, obviando el resto de áreas competenciales digitales (Sánchez-Antolín et al., 2014, pp.96-98).

De todo lo anterior se deriva la necesidad de aportar al ámbito académico estudios científicos que midan la competencia digital del profesorado para poder tomar medidas y afrontar los retos de la educación futura.

1.1. LA CRISIS DE LA COVID-19 Y SU IMPACTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 ha determinado que gobiernos de todo el mundo adopten medidas para evitar su propagación. En nuestro país, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo de 2020, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria, establece, en su artículo 9, la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros pertenecientes al ámbito educativo, incluida la enseñanza universitaria. Desde entonces, las clases presenciales han sido completamente suprimidas y sustituidas por clases telemáticas (Teruel y Teruel, 2020, pp.4-5).

Esta situación excepcional obligó a la reorganización del sistema educativo estatal para que más de 10 millones de estudiantes (8.5 millones pertenecientes a enseñanzas no universitarias y 5.5 millones matriculados en centros públicos) puedan continuar con la formación a distancia, junto a un millón de profesores (Cabrera, 2020, pp.125-128; Díez y Gajardo, 2020, p.104).

Como primera medida educativa, el Gobierno Central estableció que “se mantendrían las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y online, siempre que resulte posible” (RD 463/2020, p.4). Para hacer frente a esta situación, las administraciones educativas, de forma irregular (Rogero-García, 2020, pp.175-177), impulsaron plataformas y páginas web donde se volcaron recursos educativos, tanto para docentes como para alumnos y familias; puso en marcha la televisión educativa durante cinco horas diarias; implementó prácticas de enseñanza y evaluación online y distribuyó tarjetas de móvil y portátiles entre estudiantes con bajos recursos (Díez y Gajardo, 2020, pp.125-127).

En la encuesta realizada por CCOO (2020) se pone de manifiesto que los docentes han tenido que reinventarse para continuar con el ejercicio de su docencia y además poner sus medios personales a disposición de su trabajo como conexión a Internet, ordenadores u otros dispositivos e incluso su teléfono personal. Sin embargo, este estudio revela que no todos cuentan con los suficientes medios y con la formación y competencia digital suficiente para usarlos como único recurso a la hora de impartir docencia; les resulta muy difícil impartir materias de índole práctica de manera virtual y manifiestan dificultades tecnológicas entre ellos y su alumnado, ya que muchos de ellos o bien no disponen de los medios técnicos o no saben cómo funcionan las herramientas virtuales. En concreto recoge que el 76% de los profesores de escuelas públicas y el 65% de las concertadas tienen problemas, bien porque no disponen de medios técnicos o bien porque no conocen el funcionamiento de las herramientas virtuales. Unido a esto, se suma que los docentes consideran que las actividades que se han diseñado por parte de la administración son malas o muy malas.

La demanda de la situación educativa actual ha requerido que los docentes sean competentes en el uso didáctico de las nuevas tecnologías, redes de aprendizaje, educación digital y trabajo colaborativo online (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p.1). A pesar de las dificultades encontradas en el día a día de los docentes, hay autores que afirman que la experiencia provocada por la pandemia puede convertirse en una oportunidad, ya que nos puede mostrar los cambios que

necesita la educación para poder preparar mejor a nuestros alumnos (Luthra y Mackenzie, 2020, p.1); la necesidad de adaptarnos a una sociedad digitalizada incorporando la educación telemática (Cabrera, 2020, pp.118-119); a prepararnos para la incertidumbre que nos provoca la situación actual (Rogero-García, 2020, p.175) y a la integración de las TIC en la educación de manera permanente (Teruel y Teruel, 2020, p.8).

Ante todo, lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo principal evaluar la competencia digital docente en el profesorado de centros públicos, concertados y privados de la provincia de Valencia para comprobar si el confinamiento provocado por el virus Covid-19 ha mejorado su competencia digital. Para la realización del estudio se ha pasado un cuestionario que mide la competencia digital docente la primera semana de cierre de los centros educativos y tras 8 semanas de confinamiento, en la provincia de Valencia. Por otra parte, el artículo también busca valorar si el cierre de los centros educativos y la educación a distancia ha supuesto una oportunidad de mejora en la competencia digital docente. El artículo pretende dar luz a las necesidades de mejora formativa en la competencia digital docente reveladas a raíz del cierre de los centros educativos.

Para la realización del cuestionario se ha tenido en cuenta el Marco Común de competencia digital docente elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017). El Marco está formado por 5 áreas competenciales: Área 1: información y alfabetización, área 2: Comunicación y colaboración, área 3: Creación de contenidos digitales, área 4: Seguridad y área 5: Resolución de problemas. En cada una de estas áreas se encuentran las 21 competencias que debe alcanzar el profesorado. Además, se establecen seis niveles competenciales progresivos: A1 y A2 nivel básico, B1 y B2 nivel intermedio, y C1 y C2 nivel avanzado. Dentro de las 5 áreas competencias las 3 primeras son instrumentales y las 2 últimas transversales. El estudio se ha realizado sobre las 3 primeras áreas: Información y alfabetización, comunicación y colaboración y el área de creación de contenidos digitales. Asimismo, se han analizado 13 competencias de

las 21 que engloban las 5 áreas competenciales, y se ha partido del nivel B1 por ser el nivel competencial intermedio.

2. OBJETIVOS

- Evaluar la competencia digital en el profesorado de centros escolares de la provincia de Valencia para comprobar si el confinamiento provocado por la Covid-19 ha mejorado su competencia digital docente.
- Aportar al ámbito académico estudios científicos que midan la competencia digital del profesorado para poder tomar medidas y afrontar los retos de la educación futura.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación utilizado es un estudio de correlacional, basado en un estudio de encuesta, de tipo longitudinal pues se ha recogido la información en dos momentos diferenciados.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra del estudio se compone de 124 profesores de centros educativos de la ciudad de Valencia, de los cuales el 70.7% del profesorado pertenece a la educación obligatoria y el 29.3% a niveles educativos no obligatorios. El tipo de muestreo utilizado es un muestreo no probabilístico incidental. La mortalidad que se produce entre los dos periodos es de un 11%. Las características de la muestra se presentan en la tabla 1.

TABLA 1: Características de la muestra en variables personales y contextuales

Género	Profesores: 23.4% Profesoras: 76.6%
Edad (intervalos)	20-30 años: 9.7% 30-40 años: 29.8% 40-50 años: 44.4% más de 50 años: 16.1%)
Etapas en la que imparten docencia	Infantil:16.1% Primaria: 51.6% Secundaria: 19.4% Bachiller y FP: 12.9%
Tipo de centro	Público: 56.5% Concertado: 37.9% Privado: 5.6%
Disponibilidad de recursos tecnológicos en el domicilio	Ordenador, conexión a Internet y correo electrónico: 100%

Fuente: elaboración propia

3.3. INSTRUMENTO

El instrumento de recogida de la información es un cuestionario elaborado, para medir la autopercepción que tienen los docentes sobre su competencia digital, a partir de los indicadores competenciales del marco común de la competencia digital docente (INTEF, 2017).

El cuestionario consta de dos partes diferenciadas. La primera recoge datos sociodemográficos y variables contextuales del profesorado. Se les pregunta acerca de la etapa educativa en la que imparte docencia, el tipo de centro en el que trabaja, los recursos que dispone en su domicilio y la frecuencia de uso de los mismos. Este apartado consta de 10 ítems. En la segunda parte, se miden tres de las cinco áreas competenciales, de las cuales se han adaptado los indicadores de nivel B1, dando lugar a un total de 52 ítems. En ellos, se plantean afirmaciones en las cuales el profesorado ha de valorar su conducta docente relacionada con su competencia digital en función de la frecuencia en la que un

determinado proceder o acción está presente en su actuación educativa habitual. La distribución de los mismos es la que aparece a continuación: área de información y alfabetización informacional consta de 3 competencias y un total de 15 ítems; área de comunicación y colaboración consta de 6 competencias y un total de 24 ítems y el área de creación de contenidos consta de 4 competencias y un total de 13 ítems, siendo las opciones de respuesta una escala tipo Likert con cinco categorías que van de nunca= 1, casi nunca= 2, a veces= 3, casi siempre= 4 y siempre= 5. El cuestionario está disponible en formato online en:

<https://docs.google.com/forms/d/1H804WxxGKnjdH25WMgu5-uQDFh9I-wR1IRjLCNTUI8/edit?ts=5f5b832c>

Las competencias en las que se agrupan los ítems del Área de información y alfabetización informacional (IAI) son:

- Competencia 1 (IAI1). Valora la autopercepción del profesorado sobre la navegación, la búsqueda y el filtrado de información, los datos y los contenidos digitales y consta de 5 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .89. Se trabaja con la puntuación global media de IAI1.
- Competencia 2 (IAI2). Valora la autopercepción del profesorado sobre la evaluación de la información, los datos y los contenidos digitales y consta de 5 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .81. Se trabaja con la puntuación global media de IAI2.
- Valora la autopercepción del profesorado sobre el almacenamiento y la recuperación de la información, los datos y los contenidos digitales (IAI3) y consta de 5 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .74. Se trabaja con la puntuación global media de IAI3.

Las competencias en las que se agrupan los ítems del Área comunicación y colaboración (CC) son:

- Valoración de la autopercepción del profesorado de la interacción mediante las tecnologías digitales (CC1) y consta de 5

ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .68. Se trabaja con la puntuación global media de CC1.

- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre como comparte la información y los contenidos digitales (CC2) y consta de 3 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .71. Se trabaja con la puntuación global media de CC2.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre su participación ciudadana en línea (CC3) y consta de 3 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .71. Se trabaja con la puntuación global media de CC3.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre su colaboración mediante canales digitales (CC4) y consta de 3 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .84. Se trabaja con la puntuación global media de CC4.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre la netiqueta (CC5) y consta de 5 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .63. Se trabaja con la puntuación global media de CC5.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre la gestión de la identidad digital (CC6) y consta de 5 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .65. Se trabaja con la puntuación global media de CC6.

Las competencias en las que se agrupan los ítems del Área de creación de contenidos digitales (CCD) son:

- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre el desarrollo de contenidos digitales (CCD1) y consta de 2 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .80. Se trabaja con la puntuación global media de CCD1.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre la integración y reelaboración de contenidos digitales (CCD2) y consta de 3 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .73. Se trabaja con la puntuación global media de CCD2.

- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre los derechos de autor y las licencias (CCD3) y consta de 4 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .77. Se trabaja con la puntuación global media de CCD3.
- Valoración de la autopercepción del profesorado sobre la programación (CCD4) y consta de 4 ítems. La fiabilidad obtenida es α de Cronbach = .79. Se trabaja con la puntuación global media de CCD4.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos, obtenidos mediante el programa SPSS 24.0, son análisis descriptivos, Prueba T para muestras relacionadas.

3.5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de recogida de la información se ha llevado a cabo en dos fases. La primera de ellas se realiza en la primera semana del confinamiento tras haberse decretado el estado de alarma a nivel nacional que provoca el confinamiento y el cierre de los centros educativos, concretamente entre el 23 y 31 de marzo de 2020. La segunda se realiza desde el 13 al 24 de mayo de 2020, tras 8 semanas durante las cuales los centros educativos han permanecido cerrados y las clases se han realizado vía online.

En la investigación se tuvieron en cuenta todas las directrices que requiere el Comité de Ética de la Universidad de Católica de Valencia San Vicente Mártir para la realización de este tipo de investigación, explicando al profesorado el objetivo del estudio y la importancia de su respuesta, señalándoseles la confidencialidad de su respuesta y el anonimato de los datos. La participación del profesorado en el estudio ha sido voluntaria y con el consentimiento por parte del mismo, sin ningún tipo de incentivo por su colaboración.

4. RESULTADOS

Los resultados se dividen en tres apartados en función de las áreas de competencia digital docente trabajadas. De tal forma que, en el primer apartado, se presentan los estadísticos descriptivos del área de Información y Alfabetización Informacional antes y después del confinamiento (aIAI y dIAI). Por otro lado, se realiza una prueba T para muestras relacionadas con el fin de mostrar si existen diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas de las diferentes competencias pertenecientes al área competencial de Información y Alfabetización Informacional en los dos momentos estudiados. En el segundo apartado, se presentan los estadísticos descriptivos del área de Comunicación y Colaboración antes y después del confinamiento (aCC y dCC). Además, se realiza una prueba T para muestras relacionadas con el fin de mostrar si existen diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas de las diferentes competencias pertenecientes al área de Comunicación y Colaboración en los dos momentos estudiados. Para finalizar, en el último apartado se recogen los estadísticos descriptivos del área de Creación de Contenidos Digitales antes y después del confinamiento (aCCD y dCCD). Por otro lado, se realiza una prueba T para muestras relacionadas con el fin de mostrar, como en los casos anteriores, si existen diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas de las diferentes competencias pertenecientes al área de Creación de Contenidos Digitales en los dos momentos estudiados.

3.6.1 Las competencias digitales del profesorado en el área de Información y Alfabetización Informacional antes y después del confinamiento.

El profesorado es casi siempre -(media de 4.36)- capaz de navegar, buscar y filtrar la información, los datos y los contenidos digitales de utilidad educativa y recomendarlos (IAI1). Los docentes encuestados casi siempre -(media 4.31)- evalúan de un modo adecuado (precisión, integridad y utilidad) la información educativa, las fuentes y los recursos educativos; lo hace además con la actitud crítica que le permite elegir en cada caso el recurso más adecuado en función de sus necesidades docentes (IAI2). Por último, los docentes casi siempre -(media 4.01)-

saben almacenar y recuperar la información, los datos y los contenidos digitales tanto en local como en la nube, actualizándolos y haciendo copias de seguridad (IAI3).

Como podemos observar (ver tabla 2), y pese a que las puntuaciones medias –en todos los casos por encima del 4- son muy similares en las tres competencias, se encuentra un mayor nivel competencial en la IAI1, seguido de la IAI2 y por último del IAI3. Es decir, el profesorado busca información y recursos digitales educativos, lo hace con criterio pero lo que más le cuesta es almacenarlo para posteriormente recuperarlo.

TABLA 2: Estadísticos descriptivos de las tres competencias pertenecientes al área Información y Alfabetización Informacional en los dos momentos.

Información y Alfabetización Informacional	media	Desv. Típ.
a IAI1	4.29	0.69
d IAI1	4.44	0.57
a IAI2	4.23	0.61
d IAI2	4.39	0.53
a IAI3	3.94	0.75
d IAI3	4.09	0.64

Fuente: elaboración propia

En todos los casos las puntuaciones medias en las competencias referidas al área información y alfabetización informacional medidas antes del confinamiento y después son mayores después del confinamiento. Es más, en las tres competencias se encuentran que estas diferencias, son significativas (ver tabla 3). Por lo que se puede señalar que las competencias del profesorado en esta área han mejorado tras el confinamiento.

TABLA 3: Diferencias entre de las puntuaciones medias de las tres competencias pertenecientes al área Información y Alfabetización Informacional en los dos momentos y significación.

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	alAI1 - dIAI1	-.1435	.5377	.0483	-.2391	-.0480	-2.973	123	.004
Par 2	alAI2 - dIAI2	-.1661	.4957	.0445	-.2542	-.0780	-3.732	123	.000
Par 3	alAI3 - dIAI3	-.1452	.6568	.0590	-.2619	-.0284	-2.461	123	.015

Fuente: elaboración propia

3.6.2 Las competencias digitales del profesorado en el área de Comunicación y Colaboración antes y después del confinamiento.

El profesorado casi siempre -(media de 3.96)- interacciona mediante tecnologías digitales y usa redes sociales educativas especializadas, aunque el nivel de interacción es bajo. (CC1). Por otro lado, a veces -(media de 3.48)- comparte información y contenidos digitales sin dificultad través de la nube y es usuario de las redes sociales donde publica contenido educativo en diferentes formatos (texto, imagen, video, enlaces, etc.) (CC2). El profesorado a veces -(media de 3.48)- participa de los servicios al ciudadano en línea para la tramitación administrativa de asuntos educativos. Además, busca y lee artículos, documentos e informes sobre tendencias y usos didácticos de las TIC para la mejora de la práctica docente (CC3). El docente a veces -(media de 3.63)- crea y revisa, de forma más confiada y segura, documentos de contenido educativo en un espacio en línea compartido con otros compañeros (CC4). Además, casi siempre -(media de 3.98)- elabora normas para la comunicación en línea evitando utilizar lenguaje e imágenes que puedan ser malinterpretadas por sus destinatarios. Además, advierte de los usos inadecuados de Internet y sus efectos negativos sobre las personas y comenta con sus compañeros casos reales de ciberacoso como medida

preventiva (CC5). Por último, el profesorado casi siempre -(media de 4.05)- es consciente de la imagen que proyecta a través de lo que publica en las redes sociales y lo tiene en cuenta como docente; es decir, es una persona preocupada y concienciada con la gestión correcta de su identidad digital. Además, cambia sus claves de forma regular, tiene activado la protección en los navegadores que utiliza y no proporciona datos personales en sitios no seguros. (CC6).

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las seis competencias pertenecientes al área Comunicación y Colaboración informacional en los dos momentos.

Comunicación y colaboración	media	Desv. Típ.
aCC1	3.88	0.68
dCC1	4.04	0.64
aCC2	3.40	0.89
dCC2	3.57	0.86
aCC3	3.42	1.05
dCC3	3.55	0.95
aCC4	3.43	1.03
dCC4	3.84	0.89
aCC5	3.89	0.64
dCC5	4.07	0.58
aCC6	3.98	0.67
dCC6	4.12	0.54

Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado anteriormente las puntuaciones medias se encuentran entre el 3.5 y el 4 (lo que viene a ser “a veces” y “casi siempre” según la escala)-. Además, se encuentra un mayor nivel competencial en la CC6 donde los docentes casi siempre gestionan adecuadamente su identidad digital, seguida de la CC5, donde casi siempre establecen una netiqueta para gestionar la comunicación a través de Internet. Y por último, son en las competencias CC2 y CC3 donde se obtiene un nivel competencial más bajo dentro del área que nos ocupa. En este caso, los

profesores solo a veces comparten información y contenidos digitales siendo la interacción baja, y utilizan a veces los servicios online de la administración para gestionar cuestiones del sistema educativo.

En todos los casos las puntuaciones medias en las competencias referidas al área comunicación y colaboración medidas antes del confinamiento y después son mayores después del confinamiento. Es más, en las seis competencias se encuentran diferencias significativas en todas, excepto en la competencia CC3 (ver tabla 5). Por lo que se puede señalar que las competencias del profesorado en esta área han mejorado tras el confinamiento excepto en la participación del profesorado en los servicios de ciudadanía en línea.

Tabla 5: Diferencias entre de las puntuaciones medias de las tres competencias pertenecientes al área Comunicación y Colaboración en los dos momentos y significación.

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bi-lateral)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	aCC1 - dCC1	-.1613	.6668	.0599	-.2798	-.0428	-2.693	123	.008
Par 2	aCC2 - dCC2	-.1640	.8528	.0766	-.3156	-.0124	-2.141	123	.034
Par 3	aCC3 - dCC3	-.1290	.8250	.0741	-.2757	.0176	-1.742	123	.084
Par 4	aCC4 - dCC4	-.4086	.9282	.0834	-.5736	-.2436	-4.902	123	.000
Par 5	aCC5 - dCC5	-.1823	.6592	.0592	-.2994	-.0651	-3.079	123	.003
Par 6	aCC6 - dCC6	-.1435	.6609	.0594	-.2610	-.0261	-2.419	123	.017

Fuente: elaboración propia

3.6.3 Las competencias digitales del profesorado en el área de Creación de Contenidos Digitales antes y después del confinamiento.

El profesorado casi siempre -(media de 3.93)- desarrolla contenidos digitales, creando, almacenando y editando ficheros de texto y presentaciones para su práctica docente. (CCD1). Por otro lado, el profesorado casi siempre -(media de 3.96)- revisa, actualiza, contextualiza e integra en su práctica docente, materiales y recursos educativos encontrados en portales y repositorios especializados. (CCD2). Los docentes encuestados a veces -(media de 3.47)- comprueban el tipo de licencia de los recursos audiovisuales o textuales (re)utilizando solo los recursos digitales o educativos que dispongan licencia para ello. Además, buscan información sobre la normativa legal para la citación y reutilización de contenidos con derechos de autor y así realizar un correcto uso; Apoyan que desde las instituciones administrativas se potencie el compartir y facilitar el acceso libre al conocimiento (CCD3). Por último, el profesorado a veces -(media de 3.06)- comprende el funcionamiento de Internet, sus estándares y componentes tecnológicos y los aplica. Conoce algunas aplicaciones informáticas para el desarrollo de software, portales, herramientas web, aplicaciones y videojuegos educativos y aplicables a la práctica docente. Crea aplicaciones y programa videojuegos educativos sencillos, usando herramientas en línea y/o software. Conoce experiencias educativas innovadoras en programación y pensamiento computacional (CCD4).

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de las cuatro competencias pertenecientes al área Creación de Contenidos Digitales en los dos momentos.

Creación de contenidos digitales	Media	Desv. típ.
aCCD1	3.81	0.99
dCCD1	4.06	0.88
aCCD2	3.84	0.71
dCCD2	4.09	0.69
aCCD3	3.32	0.89
dCCD3	3.62	0.79
aCCD4	2.99	0.93
dCCD4	3.13	0.91

Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado anteriormente las puntuaciones medias se encuentran entre el 3 y el casi 4, no superándolo en ningún caso (lo que viene a ser “a veces” y “casi siempre” según la escala)-. Además, se encuentra un mayor nivel competencial en la CCD2 donde los docentes casi siempre integran y reelaboran los contenidos digitales, seguida de la CCD1, donde casi siempre el profesorado desarrolla contenidos digitales. Y por último, son en las competencias CC3 y CC4 donde se obtiene un nivel competencial más bajo dentro del área que nos ocupa. En este caso, los profesores sólo a veces tienen en cuenta y aplican los derechos de autor y licencias y pocas veces programan para desarrollar aplicaciones educativas.

Tabla 7: Diferencias entre de las puntuaciones medias de las tres competencias pertenecientes al área Creación de Contenidos Digitales en los dos momentos y significación.

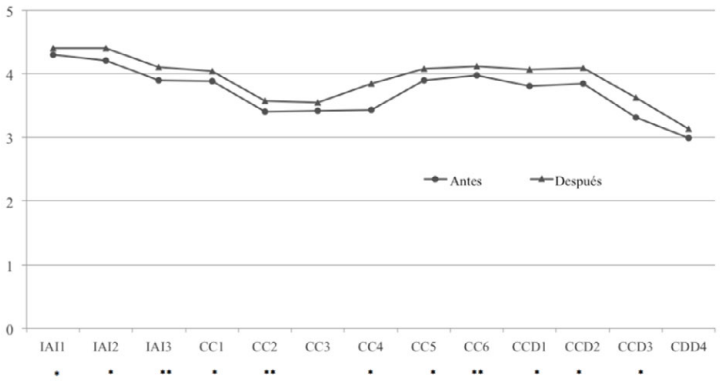
Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilate- ral)
		Media	Desv . típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferen- cia				
					Inferior	Supe- rior			
Par 1	aCCD1 - dCCD1	-.2500	.984 6	.0884	-.4250	-.0750	-2.827	123	.005
Par 2	aCCD2 - dCCD2	-.2527	.669 9	.0602	-.3718	-.1336	-4.201	123	.000
Par 3	aCCD3 - dCCD3	-.3065	.798 8	.0717	-.4484	-.1645	-4.272	123	.000
Par 4	aCCD4 - dCCD4	-.1371	.790 8	.0710	-.2777	.0035	-1.931	123	.056

Fuente: elaboración propia

En todos los casos las puntuaciones medias en las competencias referidas al área de creación de contenidos digitales medidas antes del confinamiento y después son mayores después del confinamiento. Es más, en las cuatro competencias descritas se encuentran diferencias significativas en todas, excepto en la competencia CC4 (ver tabla 7). Por lo que se puede señalar que las competencias del profesorado en esta área han mejorado tras el confinamiento excepto lo que tiene que ver con que los docentes creen y programen aplicaciones educativas sencillas a través de herramientas en línea y/o software.

A nivel global, como se puede observar en la figura 1, cabe señalar que el perfil competencial de los profesores encuestados tiene la misma forma antes que después del confinamiento por lo que sigue un patrón relativamente estable en este sentido. Si se centra la atención desde la perspectiva de las tres áreas de la competencia digital docente trabajadas (*Información y Alfabetización Informacional –IAI–*, *Colaboración y Comunicación –CC–* y *Creación de Contenidos Digitales –CCD–*) hay que señalar que el nivel de competencia de los profesores encuestados es mayor en el área IAI (con una media de 4.23= casi siempre), seguida del área CC (con una media de 3.76= a veces) y de CCD (con una media de 3.23= a veces). Por otro lado, en todas las competencias existen diferencias significativas que suponen una mejora en la competencia después del confinamiento, excepto en la CC3 y la CDD4, que se pueden entender como más específicas y en cierto modo menos necesaria en cuanto a la urgencia derivada de la pandemia en la CDD4 (programación) en lo que se refiere a la CC3 (participación ciudadana online) se entiende que en el periodo de tiempo transcurrido, los docentes no han tenido que realizar ninguna gestión administrativa de forma online.

GRÁFICO 1: Puntuaciones medias de las competencias digitales docentes estudiadas antes y después del confinamiento y significación.



Nota: A: Con (**) el nivel de significación es $p < 0,05$ y con (*) el nivel de significación es $p < 0,01$.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se muestra que el profesorado encuestado ha mejorado su competencia digital tras el confinamiento vivido por la Covid-19. En concreto, se observa una mejora en el área de Información y Alfabetización Informacional, en el área de Comunicación y Colaboración y en el área de Creación de Contenidos Digitales. Los únicos ítems en los que no se observa una mejora es en la participación del profesorado en los servicios de ciudadanía en línea, y en el ítem donde se pregunta si los docentes saben crear y programar aplicaciones educativas sencillas a través de herramientas en línea y/o software. Puede ser debido a que los docentes no han tenido necesidad de desarrollar estas destrezas durante el periodo del confinamiento y, por lo tanto, no han sido desarrolladas hasta ahora. Cabe recordar que el estudio parte del nivel competencial B1 por considerarse un nivel competencial intermedio para el profesorado.

A pesar de observar esta mejora de la competencia digital en el profesorado durante los meses de confinamiento, y teniendo en cuenta que la mejora es pequeña, encontramos otros estudios como el realizado por Álvarez y Gilbert-Cervera (2015, pp.188-189) donde se expone la necesidad de realizar una acción formativa sobre el profesorado de Educación Secundaria acerca de su alfabetización Informacional, o como el realizado por Pérez Escoda y Rodríguez Conde (2016, pp. 403-404) en el que se afirma que no es posible para el docente desarrollar las competencias digitales de sus alumnos si él mismo no tiene un dominio, no solo suficiente sino avanzado, de dichas competencias (González, Espuny, de Cid y Gisbert, 2012, 290-291).

Como señalan Area y Guarro (2012, pp.50-51) el problema ya no está en que no haya tecnología en los centros sino en la falta de dominio de las competencias digitales para su uso pedagógico y, para la contribución del docente en el aumento de dichas competencias entre el alumnado (Carrera y Coiduras, 2012, pp. 275-277) que tan necesarias se advinan para afrontar con solvencia los retos futuros (Centeno y Cubo, 2013, 518-520). Cabe destacar, por tanto, la estrecha relación existente entre las competencias digitales y el uso que hace de las TIC el

profesorado. En estudios desarrollados se ha encontrado que cuanto más usa las TIC el profesorado, mayor es la competencia digital que va adquiriendo, o en el otro sentido, que los conocimientos que el profesorado posee de los recursos tecnológicos constituyen un predictor muy significativo del uso que este realizará de las TIC en el aula (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, p. 39 y Law y Chow, 2008, pp. 251-252). En este sentido, se encuentra el trabajo de Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010, pp. 23-24) donde señalan que existe una conexión estrecha entre las competencias TIC, tanto tecnológicas como pedagógicas, con el uso que hace el profesorado de estas. Es más, señalan que esta relación es mucho más intensa respecto al uso a nivel personal-profesional que realiza el profesorado, que el uso que desarrolla con los estudiantes en el aula (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011, pp. 38-39). Por tanto, se hace necesario crear escenarios y entornos que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje a través de las TIC en el aula y para ello, es fundamental que se forme al profesorado en estas metodologías activas de integración de las TIC que fomenten un aprendizaje profundo en los estudiantes (Díaz-García, Almerich, Suárez-Rodríguez y Orellana, N., 2020, pp. 563-564). Por otro lado, Rohatgi, Scherer y Hatlevik (2016, pp. 111-112) encontraron una relación explicativa positiva entre el uso de las TIC respecto de las competencias TIC, mediada por la autoeficacia en las TIC básica.

El hecho de ser una muestra pequeña la que se presenta en este estudio nos invita a seguir indagando en esta línea, sobre todo al observar que se ha producido una pequeña mejora tras el confinamiento. Es más, viendo la necesidad de mejorar la competencia digital en los docentes, podríamos seguir por la línea que plantean Castañeda, Adell y Esteve (2018, pp-7-9) al entender la competencia digital como un modelo de competencia docente integral en el mundo digital.

Las administraciones tienen en su mano la posibilidad de aunar esfuerzos en acciones formativas pensadas para la mejora de la competencia digital de los docentes. Los resultados obtenidos nos permiten plantearnos la posibilidad de crear un instrumento que sirva a los centros educativos como diagnóstico del estado competencial de sus profesores, con el fin de poder diseñar estrategias formativas que se centren en las

necesidades detectadas. Del mismo modo, y a nivel de profesorado, la evaluación competencial serviría como herramienta para que cada docente conociese dónde está en cada una de las áreas competenciales, ir acreditándolas y a partir de la misma diseñar su plan formativo para alcanzar el nivel competencial deseado.

6. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S. y Lockhorst, D. (2017). “Preparing pre-service teachers to integrate technology into K–12 instruction: evaluation of a technology- infused approach”. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105-120. doi: 10.1080/1475939X.2016.1163283
- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. y Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28- 42. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenidoalmerichsuarez.html>
- Alonso-Ferreiro, A. (2018). “Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado”. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. doi: 10.17398/1695-288X.17.1.9
- Álvarez, J., & Gisbert-Cervera, 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>
- Area, M. & Guarro, A. (2012). “La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente”. *Revista Española de Documentación Científica*, monográfico, 46-74. doi:10.3989/redc.2012.mono.977
- Artiz, L. (13 de marzo, 2020). “Decálogo para estudiar en línea en tiempos de coronavirus”. *Edu@ab-UOC*. Recuperado de <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/167-decalogo-estudiar- linea.html>
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera, L. (2020). “Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-119. doi: 10.7203/RASE.13.2.17125

- Carrera, F.X. & Coiduras, J.L. (2012). "Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales". *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6108>
- Castañeda, L., Adell, J. y Esteve, F. (2018). "¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?". *RED. Revista De Educación a Distancia*, 18(56). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- CCOO (2020). "Situación docencia a distancia". Informe. Castilla y León. Recuperado de <https://castillayleon.ccoo.es/5d1d24479445e685e25a83226db67d44000054.pdf>
- Centeno, G. & Cubo, S. (2013). "Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. y Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371>
- Díez, E., y Gajardo, K. (2020). "Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España". *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102- 134. doi: 10.17583/remie.2020.5604
- España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 191, sec. III, de 13 de julio de 2020, 50638 a 50668. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/07/13/pdfs/BOE-A-2020-7775.pdf>
- Falcó J.M. (2017). "Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón". *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73- 83. doi: 10.24320/redie.2017.19.4.1359
- González, A. (2017). *Análisis y evaluación de la competencia digital en la formación inicial del profesorado como elemento clave de la calidad educativa* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680253>
- González, J., Espuny, C., de Cid, M. J. & Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. "Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0". *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 287-302. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.117941>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de mayo, 2020). “La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea”. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes. Recuperado de: <https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/20171020Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf>
- Law, N. y Chow, A. (2008). “Teachers characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT”. En N. Law, W. Pelgrum y T. Plomp (Eds), *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Nueva York : Springer.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. (2012). “La tecnología educativa en la universidad pública española”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 133-148. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/22654>
- Luthra, P and S Mackenzie. 2020. “4 ways COVID-19 could change how we educate future generations”, recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-futuregenerations/>
- Moya, M. (2013). “De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales”. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/259219512DelasTICsalasTACs laimportanciadecrearcontenidoseducativosdigitales>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). “Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León”. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Prendes M.P., Solano I.M., Serrano J.L., González, V. y Román M.M. (2018). “Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España”. *Educatio Siglo XXI*, 36, 115-134. doi:10.6018/j/333081

- Prendes, M.P., Durán, M. y Gutiérrez, I. (2016). “Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario”. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15(1), 97-114. doi: 10.13140/RG.2.1.2169.3600
- 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, de 14 de marzo de 2020.
- Rogero-García, J. (2020). “La ficción de educar a distancia”. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (2), 174-182. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for stu-dents’ ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. Computers & Education, 102, 103-116. doi:10.1016/j.compedu.2016.08.001
- Sánchez-Antolín, P., Ramos-Pardo, F. J. y Sánchez-Santamaría, J. (2014). “Formación Continua y Competencia Digital Docente: El caso de la Comunidad de Madrid”. Revista Iberoamericana de educación, 65, 91-110. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2690387>
- Sorroza Rojas, N.A., Jinez Sorroza, J.P., Rodríguez Villacis, J.E., Caraguay Ambuludi, W.A. y Sotomayor Sánchez, M.V. (2018). "Las Tic y la resistencia al cambio en la Educación Superior". RECIMUNDO. 2, 2 (may 2018), 477-495. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.477-495](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.477-495)
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18(10), 1-33. Consultado el 10 de junio de 2010 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/75>
- Teruel E. y Teruel R. (2020). La Escuela durante el Confinamiento. Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección, (56). Recuperado de <https://supervision21.usie.es/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/SP21-56- Escuela-durante-el-confinamiento-Teruel-Naval-R-y-T.pdf>
- Valle, J. y Mansó, J. (2013). “Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea”. Revista Educación. (Extraordinario, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Vargas J., Chumpitaz, L., Suárez, G. y Badia, A. (2014) “Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas”. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18(3), 361-377. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34544>

- Vázquez, T., Sánchez, M. y de Frutos, B. (2017). Autopercepción de la competencia digital de profesores de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid e identificación del uso de las TIC en su práctica docente. In Del verbo al bit, 1208-1226. Universidad de la Laguna, Madrid.
<http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/2017libro/059Vazquez.pdf>
- Villalustre, L., y del Moral, M. E. (2015). “Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios”. *Digital Education Review*, (27), 13-31. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.13-31>

PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE LA ESCUELA DE COMUNICACIÓN ANTE LA PANDEMIA

DAHIANA JOSEFINA VÁSQUEZ SANTIAGO
Universidad de Alcalá y PUCMM

SARA CORTÉS GÓMEZ
Universidad de Alcalá

RUT MARTÍNEZ BORDA
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el coronavirus del COVID-19 paralizó el mundo. Declarada el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta noticia supuso el paro total de empresas, comercios y escuelas. En el ámbito educativo, este cierre afectó a más de 156 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe, así como a cerca de mil 500 millones a nivel mundial, según datos de la Unesco (Ruiz Cuellar, 2020). Estas medidas provocaron una notable pausa de la producción en las industrias, una enorme pérdida de empleos a nivel mundial, la caída del precio del petróleo y el cierre de un sin número de compañías en todos los sectores económicos. Es por lo que se puede afirmar que: «una pandemia mundial provoca importantes consecuencias a nivel económico, social y de salud pública, en mayor o en menor medida», (García-Iglesias et al 2020, pp.2). Todas las medidas de restricción que se llevaron a cabo para evitar los contagios masivos y reducir así la cantidad de infectados y en mayor medida, de muertes causadas por esta enfermedad y sus distintas variables, implicaron buscar soluciones alternativas ante una crisis inesperada.

El cierre de instituciones educativas, empresas y en general de todo tipo de comercio, a excepción de supermercados y farmacias, implicó que compañías de diversos sectores, así como todo el sistema educativo en

todos sus niveles, se reorganizara. Esto produjo que hubiera un uso masivo de los medios electrónicos que se tuvieran al alcance, entre los cuales se pueden mencionar: los portátiles, los móviles, las tabletas, aplicaciones informáticas, entre otros. De ahí que, las herramientas tecnológicas se convirtieran en protagonistas esenciales a la hora de adaptarse a la virtualidad una vez realizado el proceso de transición desde la presencialidad.

Según afirma García Aretio (2021), «la educación ha sido uno de los sectores más afectados debido a la imposición administrativa del cierre total de los centros educativos en gran parte de los países del mundo». Puesto que, muchos centros educativos no estaban preparados para impartir docencia en línea, así como estudiantes y docentes no contaban con la capacitación o los equipos necesarios para solventar dicha situación. García Aretio también explica que «jamás en la historia se produjo un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19». Este cierre tuvo un impacto directo sobre el 94% de la población estudiantil según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), mientras que en la educación superior las universidades se vieron menos afectadas, puesto que en muchos casos, las instituciones contaban con sistemas informáticos y plataformas digitales que servían de apoyo a la docencia, aunque aplicadas de manera parcial a la presencialidad: «Los centros educativos de todos los países se centraron en buscar las mejores plataformas y herramientas para responder a un proceso de enseñanza virtual que permitiera solucionar esta crisis educativa» (Manrique Maldonado et al., 2021). Esto como consecuencia de buscar alternativas que permitieran la continuidad de la educación a pesar del aislamiento impuesto por los gobiernos.

Tomando en consideración este contexto, en este análisis en particular, realizaremos un estudio de caso para responder a preguntas como: ¿qué necesidades surgieron en este período de transición? ¿qué herramientas se utilizaron para solventar dicha situación? ¿cómo fue el proceso de adaptación de los docentes a la virtualidad? ¿qué aprendizajes se mantendrán en el futuro de esta experiencia? Para ello, se tomará de referencia las carreras Audiovisuales de la Pontificia Universidad Católica

Madre y Maestra (de ahora en adelante PUCMM) de la República Dominicana. Así se evaluará la percepción y visión de los docentes que impartieron asignaturas durante el período de pandemia comprendiendo los meses de enero-abril 2020, mayo-agosto 2020 y septiembre-diciembre 2020.

- De la Educación a Distancia a la Educación Remota de Emergencia

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se convirtieron en el centro de atención de instituciones de educación superior y organizaciones internacionales como motivo de la situación sanitaria derivada del COVID-19. Desde hace una década, las TIC ya venían obteniendo protagonismo por las distintas implicaciones que suponen dentro de las áreas del saber (Cala Peguero, 2021). Sin embargo, debido a la pandemia su importancia se ha incrementado, agregando un grado más de complejidad dentro de la Educación Superior, sobretodo en los países de América Latina y el Caribe, dado que la enseñanza superior ha estado enfrentando varios retos no resueltos con implicaciones pedagógicas y se ha encontrado con una situación de crisis que no permite prorrogas, a pesar de que aún hoy no se cuenta con las modificaciones pedagógicas y didácticas necesarias para realizar la transformación curricular que se demanda.

Si bien la educación a distancia no es la solución perfecta, se puede ver que es necesario que instituciones, docentes, alumnos y familia estén dispuestos a adaptarse y tomar aspectos útiles de ésta, teniendo una aproximación y una apropiación de lo que es. (Mendoza Castillo, 2020, p.343)

Tomando en consideración que la educación a distancia requiere de meses de preparación es propicio que se hable entonces de un término más acorde a la situación vivida durante la pandemia. Así se hace referencia a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que según Montes Rodríguez et al., 2020, surgió como una definición acuñada por expertos en educación para establecer una diferencia entre la educación asistida como respuesta inmediata a una situación de emergencia en contraste con una educación virtual de alta calidad.

Un curso de educación virtual de alta calidad a nivel universitario requiere entre 6 a 8 meses de preparación. En contraste, la ERE fue una respuesta en la cual se contó con un tiempo de iniciación no mayor a una semana y en el cual se fueron haciendo ajustes sobre la marcha a medida que se iba avanzando en los contenidos de las asignaturas. (Tigo, 2020 encontrado en Montes Rodríguez et al., 2020)

Miguel Román (2020) por su parte expresa que no se trató de un cambio de modalidad, «fue un ajuste emergente debido al contexto sanitario». Es por esto por lo que se hace referencia a la ERE, la cual surge en contextos donde la educación no tiene la posibilidad de realizarse de manera presencial o híbrida dada la existencia de una crisis. Por ello, es importante señalar, que una vez superada la situación de crisis o peligro se regresa a su formato original, de manera que la ERE es efímera y no se mantiene en el tiempo.

Raju (2020) también aporta un punto a tomar en consideración cuando expresa que: «La educación en línea no debería ser un sustituto sino un apéndice de la enseñanza en el aula y otras metodologías. Es una ayuda temporal durante la difícil situación que atravesamos». Por consiguiente, es necesario replantearse nuevas estrategias pedagógicas que lleven al desarrollo activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como, determinar la pertinencia de la presencialidad remota, pero desde el aprendizaje (Montes Rodríguez et al., 2020).

1.1. USO DE TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Al hablar de educación a distancia, ERE y TICs no se puede obviar el término de las herramientas digitales, que según Borja Velezmoro et al., (2020) en educación son el conjunto de aplicaciones y plataformas que pueden ayudar tanto a docentes como alumnos a su quehacer académico y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las herramientas digitales, en lo adelante HD, se engloban en cinco categorías: plataformas digitales, repositorios digitales, gestores de referencias, redes sociales digitales y medios de comunicación digitales (Borja Velezmoro et al., 2020). Así, dentro de cada categoría, existe una gran variedad de aplicaciones y programas que se adecuan a las necesidades y objetivos específicos que se quieran realizar dentro de la educación.

Es importante que la integración de las TIC en educación esté acompañada de procesos que busquen ofrecer un marco teórico y metodológico en el que se favorezca la combinación de medios tecnológicos adecuados y diseños didácticos efectivos basados en las necesidades específicas del ambiente concreto de enseñanza-aprendizaje. (Cardona Serrano et al., 2014, pp.198).

Dentro del trabajo docente, será preciso no solo evaluar el uso de las HD en el marco de una asignatura en particular, sino también la formación y el trabajo docente que se puede realizar con estas. La capacitación del docente en el uso de estas herramientas será clave. De igual manera, el sistema de creencias, motivaciones, ansiedades y valores de los profesores son elementos que deben ser tomados en consideración (Cardona Serrano et al., 2014, pp.179). Puesto que cada individuo cuenta con planteamientos distintos que se reflejan en su manera de enseñar y aprender, lo cual influye de manera directa en la forma en que actúa frente a los estudiantes, en el ámbito académico y sobre todo dentro del salón de clases.

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje se constituyen en espacios virtuales donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otros [...] Significa revelar las particularidades de la didáctica específica que posibilite mantener activos a los estudiantes, aun cuando estos se encuentren en lugares distantes, se promueve así la construcción de conocimientos y la colaboración. (Ortiz Aguilar et al., 2020)

Por otro lado, Ortiz Aguilar et al. (2020) señala que el entorno virtual de cada actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el espacio donde los estudiantes construyen sus aprendizajes, sitúan sus contribuciones y consultan los aportes de otros compañeros. De esta manera describen con profundidad este concepto que no sólo abarca el uso de las tecnologías de la información, sino que además ofrece oportunidades dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje que un entorno tradicional no podría.

1.2. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Dada la situación de emergencia, el ERE surgió como la solución precisa a la hora de solventar la problemática planteada ante ¿cómo continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sin embargo, en esta situación no se puede obviar la visión de los docentes y cómo estos percibieron la transición de la presencialidad a la virtualidad. Al hablar de percepción, la Gestalt la define como el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral en estados sensoriales (Gilberto Leonardo, 2004, pp.84). Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la percepción es acción y efecto de percibir, sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales. Por su parte, Castilla (2006) menciona algunas definiciones tomadas de autores anteriores donde expone que: La percepción, así, es tanto una forma de pensamiento como una conducta inmediata.

Es decir, que la manera en cómo era percibido el uso de las tecnologías de información dentro de las aulas por parte de los docentes tuvo repercusión directa en su accionar a la hora de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la transición a la virtualidad. Es así, como las sensaciones experimentadas durante este proceso se derivan en unos aprendizajes, por un lado, y unas emociones, por el otro. Las cuales dependerán de cómo fue recibida la situación de crisis y de la capacitación que se tuviera frente al uso de las tecnologías de información.

Si se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de adaptación que tuvo lugar durante la transición de la presencialidad a la virtualidad, es también necesario enfocarse en aspectos como el aprendizaje y las emociones vividas a raíz de las percepciones percibidas por los sujetos de este análisis. Se habla de aprendizaje cuando existe un proceso a través del cual se adquieren habilidades, conocimientos, conductas y valores (Richard, 2012). También se puede referir al proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona causado por una experiencia (Feldman, 2005). Es así como, basados en estos conceptos, existe un cambio de conducta o actitud al momento de recibir un aprendizaje. Por su parte, Ziporovich (2011) se refiere a un proceso individual que dependerá de diversos contextos:

Proponemos interpretar el aprendizaje como un proceso subjetivo y personal que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como: el histórico, político, económico, social, cultural e institucional (Ziperovich, 2011, pp.64).

En cuanto a las emociones, los psicólogos y neurólogos suelen vincular las emociones y los sentimientos en una secuencia en la que primero se dan las emociones, las cuales producen o son a su vez síntoma de la existencia de ciertos sentimientos (Camps, 2015). Las emociones se pueden definir como reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante (De la Serna, 2018).

De las diferentes teorías establecidas para entender y explicar las emociones, la que prevalece y se impone es la llamada “teoría cognitivista”, según la cual las emociones tienen un sustrato cognitivo y no meramente sensitivo. (Camps, 2015, pp.26)

En otras palabras, las emociones comprendidas durante la virtualidad están intrínsecamente relacionadas a cómo los docentes percibían la situación vivida. De la misma manera, en que los aprendizajes obtenidos estarán relacionados a la apertura o no a la virtualidad, el uso de las HD y el cambio de metodologías de enseñanza.

Por lo que, como explicaremos más en detalle en el siguiente apartado, para los objetivos de esta investigación, nos centremos en saber qué cambios experienciales vivieron los docentes y qué reacciones psicofisiológicas sirvieron como proceso de adaptación durante esta transición, en un contexto de emergencia y crisis, para el cual, como ya se expresó antes, muchos profesores no estaban preparados.

2. OBJETIVOS

Para la investigación general de la cual parte este trabajo, se tiene como objetivo general comprender cómo fue la transición a la virtualidad en los estudios de las carreras Audiovisuales dentro del contexto de la PUCMM. Por ello, se tomará en consideración la visión de docentes y estudiantes, para así comprender y analizar cuáles fueron las herramientas utilizadas, qué necesidades surgieron en este proceso, qué

características presentaban estas herramientas para cubrir esas necesidades, qué resultados obtuvieron con el uso de estas y más de lleno en lo que compete a este artículo, cómo se adaptaron los docentes y estudiantes a la virtualidad.

Siguiendo estos objetivos, nos enfocaremos en las carreras de Comunicación Audiovisual y Artes Cinematográficas y Comunicación Corporativa de la PUCMM en sus tres períodos docentes comprendidos de enero a marzo 2020, mayo a agosto 2020 y septiembre a diciembre 2020. En este capítulo en particular, nos centraremos en algunos de los objetivos específicos elaborados de nuestra investigación base como son:

- Identificar y categorizar el grado de aceptación de los docentes durante la transición de clases presenciales a virtuales.
- Identificar las posibles dificultades que los docentes pudieron presentar durante la transición a la virtualidad.
- Analizar el uso de las herramientas, así como los resultados obtenidos con estas.

Es así, como tomando en consideración estos tres objetivos específicos, se presentarán dos categorías principales a ser estudiadas: aprendizajes y emociones.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación toma como referencia a la Escuela de Comunicación Social de la PUCMM, en sus dos campus: Santo Domingo y Santiago, para llevar a cabo una metodología cualitativa que se basa en «estudios de caso, experiencias personales, introspección, historias de vida, entrevistas, artefactos y textos y producciones culturales, junto con textos observacionales, históricos, interactivos y visuales», (Denzin et al. 2005). La investigación cualitativa no insiste en lo representativo de la muestra de sus resultados. Adquiere validez externa a través de diversas estrategias, entre ellas el trabajo de campo y la triangulación de resultados (Valles Martínez, 1997). El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita

comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984).

Partiendo de esta premisa, centraremos nuestro estudio en comprender cómo los centros educativos superiores, concretamente el caso de la PUCMM en República Dominicana, se enfrentaron al reto de la enseñanza remota de emergencia con apoyo virtual ante una situación de pandemia. Termino este para referirse al tipo de modalidad que debieron asumir, haciendo hincapié en la diferencia existente entre ese concepto y la educación en línea, la cual representa otro tipo de metodología, en especial si se habla de actividades síncronas.

En concreto, abordaremos una parte de nuestra investigación general, centrándonos en las respuestas obtenidas en base a las emociones y sensaciones vividas durante la pandemia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a los aprendizajes adquiridos.

3.1. RECOGIDA DE DATOS

La PUCMM es una institución de educación superior creada por la Conferencia del Episcopado Dominicano, el 9 de septiembre de 1962 en República Dominicana. La universidad cuenta con dos campus, la sede principal en Santiago de los Caballeros (Campus de Santiago, CSTI) y el campus de Santo Domingo (Campus de Santo Domingo, CSD), así como una extensión en Puerto Plata.

Nuestro análisis se orienta en la situación vivida durante la pandemia del COVID-19 en la Escuela de Comunicación que forma parte de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. En dicha escuela se imparten las licenciaturas en Comunicación Audiovisual y Artes Cinematográficas y Comunicación Corporativa. Durante el período enero-abril 2020, la Escuela de Comunicación en combinación con sus campus de Santiago y Santo Domingo contó con 64 docentes y aproximadamente 400 estudiantes inscritos, según datos ofrecidos por los directores de la escuela de cada campus para enero del 2021.

Para esta investigación se procedió a realizar una recolección de datos preliminar con la ayuda de dos encuestas impartidas de manera digital a través de la plataforma Microsoft Forms: la primera encuesta, y en la

cual nos focalizamos en esta ocasión, estuvo dirigida a docentes y una segunda orientada a estudiantes de la escuela de comunicación. Los datos de esta última serán analizados con el avance de la investigación. Los resultados obtenidos hasta el momento ofrecen un acercamiento al estudio, dado que todavía se continúa trabajando en el mismo, recibiendo respuestas y recogiendo datos apoyados no solo por las encuestas si no que también se hace uso de métodos de recogida de información a través de grupos focales y entrevistas.

La encuesta en la que se centran los datos recopilados y que se muestran en esta publicación, estuvo habilitada durante el período comprendido entre el 16 de octubre y el 8 de noviembre. Esta fue enviada a través de distintos canales de comunicación entre ellos: el correo institucional y la plataforma de Microsoft Teams a través de un grupo creado exclusivo para los docentes que impartieron docencia en los períodos analizados.

Para el primer cuestionario orientado a los docentes, se procedió a tomar como base un instrumento de recolección de datos para evaluar el nivel de uso y apropiación de las Tecnologías de la Información (TIC) en una institución de educación superior realizado por Taquez et al., (2017), el cual tuvo como objetivo: «Elaborar un modelo que soporte conceptualmente la construcción del instrumento a fin de que la información recolectada sea evaluada bajo componentes de dicho modelo» (Taquez et al., 2017).

El cuestionario original contaba con diecinueve (19) preguntas donde se evaluaban el uso de las TIC dentro de la labor docente, a estas cuestionantes se agregaron catorce (14) preguntas abiertas relacionadas a la transición durante el período de pandemia, para un total de treinta y tres (33) preguntas. Sin embargo, dada la larga extensión de dicho cuestionario (algunos docentes de un primer grupo de la muestra expresaron sentir que era muy largo y les tomaba demasiado tiempo, con un estimado de 44 minutos) se procedió a realizar algunas modificaciones, por tanto, se eliminaron varias de las preguntas que más tiempo llevaban, como algunas de escala en Likert sobre el uso de algunas herramientas después de la pandemia. De igual manera, se centró el cuestionario en preguntas abiertas relacionadas a la capacitación ofrecida, dificultades presentadas, relación con los estudiantes, aprendizajes obtenidos y

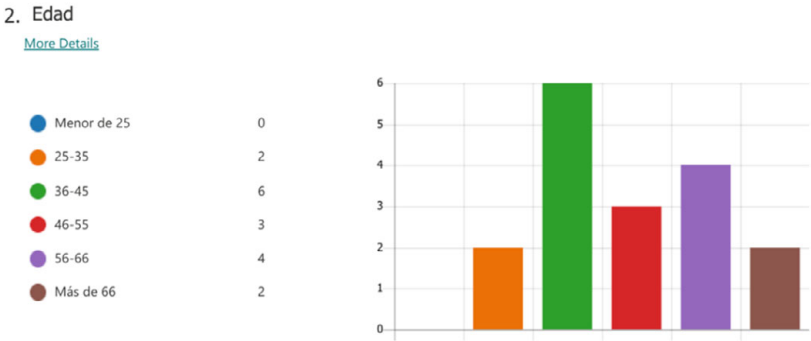
sentimientos experimentados durante todo el proceso. Como resultado, se obtuvo una herramienta final con un cuestionario de un total de 27 preguntas.

Esta encuesta fue completada por una muestra de 17 docentes de los campus de Santiago y Santo Domingo. De las preguntas realizadas, se evaluarán principalmente las últimas cuestiones relacionadas con los aprendizajes y a las emociones: *¿Qué aprendió de esta experiencia durante la pandemia como docente? ¿Cómo se sintió durante todo este período de docencia virtual?*

3.2. DATOS DE LA MUESTRA RECOGIDA

Comenzaremos presentando los datos demográficos obtenidos de la muestra: el 59% de los docentes marcaron ser del sexo femenino, dos (2) de las personas encuestadas se ubican en las edades entre 25-35 años, 6 en el rango de 36-45 años y el resto es mayor de 46 años (ver Gráfico 1). Sobre la cantidad de años que tienen impartiendo docencia; nueve (9) tienen entre 10 y 19 años como profesores, dos (2) entre 5 y 9 años y tres (3) cuentan con menos de 5 años de experiencia docente. El 65% de las personas encuestadas afirman ser profesor por asignatura, lo que implica que son profesores bajo contrato, mientras que el 12% expresó ser profesor de medio tiempo. El 71% dijo impartir asignaturas tanto de carácter práctico como teórico.

GRÁFICO 1. Datos demográficos de los encuestados: Edad de los docentes de Comunicación Social.

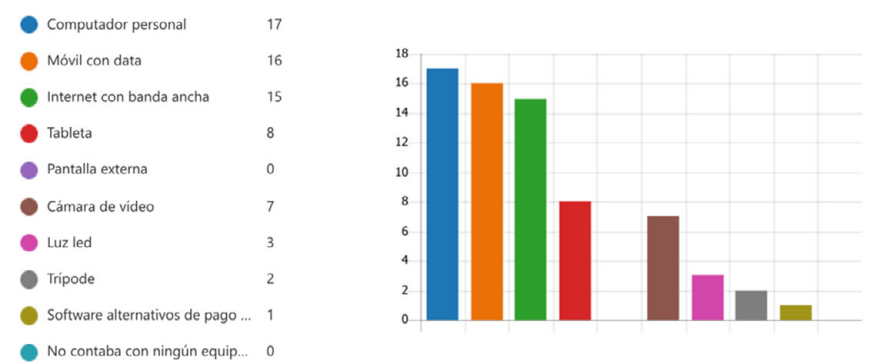


Fuente: Elaboración propia con Microsoft Forms.

Según estos datos, más de la mitad de los docentes son profesionales de las distintas áreas de la comunicación social, sin poseer carrera académica. Un caso que suele llamar a la atención dentro de la educación superior en la Rep. Dom. Al ser profesores por asignatura, los mismos solo reciben compensación por la cantidad de créditos o horas impartidas en el aula, sin ningún beneficio extra.

Por otro lado, al preguntarles sobre con qué equipos tecnológicos contaban desde su hogar antes de la pandemia, los diecisiete (17) encuestados respondieron contar con computador personal y móvil con data, dieciséis (16) tenían internet con banda ancha, ocho (8) tabletas y sólo una persona poseía un software alternativo de pago (ver Gráfico 2).

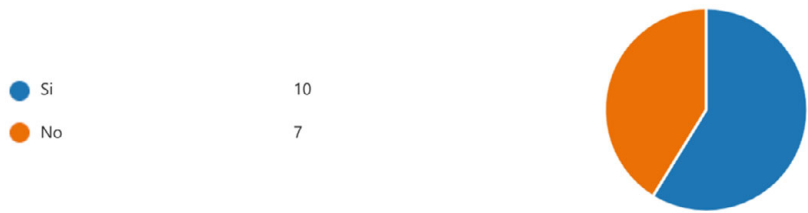
GRÁFICO 2. Equipos tecnológicos con los que contaban los docentes antes de la pandemia.



Fuente: Elaboración propia con Microsoft Forms.

Al preguntarles si tuvieron que adquirir equipos adicionales para poder continuar con la docencia en la virtualidad, el 59% contestó de manera afirmativa haciendo referencia a equipos como: audífonos, micrófono, luz led, trípode, repetidor de wifi, cámara de vídeo, adaptador, regulador de voltaje, software de pago, entre otros (ver Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Equipos tecnológicos con los que contaban los docentes antes de la pandemia.



Fuente: Elaboración propia con Microsoft Forms.

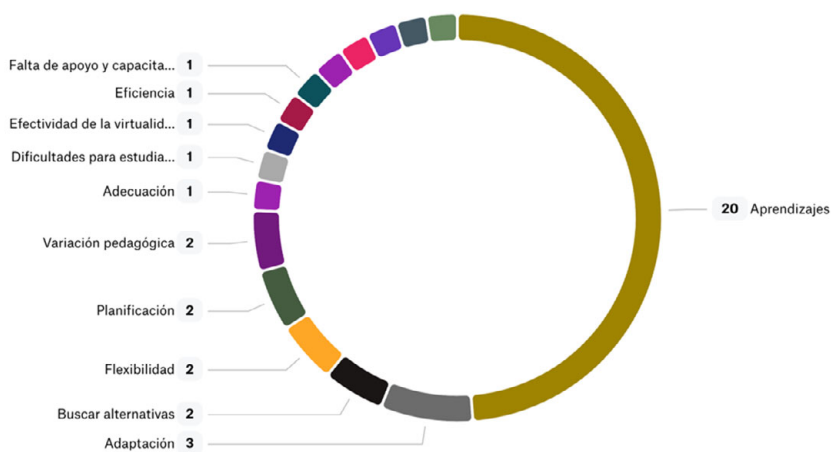
En su totalidad, los profesores encuestados contaban con equipos técnicos básicos para la continuidad de su práctica docente durante la virtualidad. Sin embargo, la verse envueltos en el proceso de la crisis causada por la pandemia, más de la mitad tuvo que adquirir algún equipo extra dentro de los que mencionan: repetidor de wifi, cámara, luz led, trípode, adaptador, micrófono, entre otros. Por lo tanto, más que contar con un ordenador y acceso a Internet, para poder impartir docencia de manera adecuada y efectiva se requirió acceder a herramientas adicionales.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para la realización de este análisis en particular, se evaluaron dos categorías principales: cada respuesta fue entonces codificada dentro de estos rangos (de manera específica los aprendizajes y las emociones): «la codificación en el análisis cualitativo es una manera de organizar o gestionar los datos» (Gibbs, 2014), de esta manera se pueden mostrar unos resultados más rigurosos. Para dicha codificación, se utilizó el programa Atlas.ti de análisis cualitativo, así como los gráficos obtenidos por los resultados de la herramienta digital Microsoft Forms (ver Figuras 1 y 2).

En una primera aproximación hemos analizado los datos recogidos de la encuesta dirigida a docentes para comprender cómo estos han vivido la situación de pandemia y se han enfrentado a la docencia a distancia siguiendo los objetivos antes explicados.

FIGURA 1. Aprendizajes obtenidos por parte de los docentes encuestados.



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

FIGURA 2. Emociones percibidas por parte de los docentes encuestados.



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

Continuando con el foco de este análisis, se examinarán los resultados obtenidos en cuanto a las preguntas relacionadas a los aprendizajes obtenidos y las emociones vividas, para las cuales se encontraron los siguientes resultados. Al hablar acerca de los aprendizajes, la muestra de los docentes que respondió al cuestionario coincidió en algunos puntos como las posibilidades de adecuación de la docencia virtual, la importancia del contacto humano, ser más flexibles con ellos mismos y con sus estudiantes, la importancia de la planificación, así como la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y el prever futuras situaciones de crisis como las ya vividas a causa de la pandemia. Además, algunos hicieron énfasis en la capacidad de adaptación y la importancia de la actitud frente a la situación.

Es así como se pueden resaltar algunas de las siguientes respuestas:

- “las posibilidades de adecuación son inimaginables y que la **docencia virtual si es efectiva**”
- “A ser más flexible, **a buscar diferentes alternativas** para presentar y solucionar un mismo problema”
- “Aprendí a planificar con más anticipación para poder utilizar más TIC's y hacer de la clase virtual más interactiva.”
- “**La experiencia de dar clases es de dos vías**, estudiante-docente. Me desilusionó mucho la poca atención y orientación al estudiante de parte de las instancias de la institución, para así desarrollar programas **que incluyan al estudiante en la participación del aprendizaje**. Tuve la impresión de que a los estudiantes los dejaron solos en esta nueva modalidad sin ningún apoyo de capacitación, aportes tecnológicos, y apoyo logístico”
- “**Que existen innumerables posibilidades** a la hora de impartir docencia y que debemos tener la mente abierta a lo único seguro que existe, el cambio”.

Se resaltan así las posibilidades que da la virtualidad y las herramientas digitales en el entorno educativo, expandiendo el aula más allá del salón

de clases, creando mayor interactividad por parte del estudiante, así como resaltando su participación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, una de las personas encuestadas afirmó que: *“el estudiante que es mediocre o que pone poco empeño en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en la modalidad presencial, en la modalidad virtual se le hace más difícil”*. Esta respuesta deja entrever que encima de las dificultades propias del proceso de transición por las medidas aceleradas a solventar la situación, existieron también brechas en el sistema educativo superior enfocadas en la capacitación estudiantil ante las herramientas tecnológicas a utilizar. Que si bien, el docente sirvió de guía para el uso de muchas de las plataformas utilizadas en el proceso virtual, se considera que no hubo suficiente apoyo al estudiantado, sobre todo a aquellos alumnos que se encontraban un poco más rezagados en las asignaturas, o como bien lo expresa la persona encuestada, *“el que era mediocre, se le dificultó más dejar de ser mediocre”*.

También, se puede destacar la importancia de tomar en consideración la percepción del alumno, así como extender el proceso de capacitación hacia estos y no limitarse en los profesores al momento de incentivarlos al uso de las tecnologías para llevar a cabo una docencia virtual.

Por su parte, al hablar de las emociones vividas durante todo este proceso de virtualidad, existen opiniones divididas entre positivas y negativas. Expresaron sentirse con algunos logros superados y obtener nuevos aprendizajes sobre ellos mismos resaltando los aspectos positivos de esta experiencia. Algunas de las personas encuestadas afirmaron sentirse bien, motivados, alegres y estar en comodidad con la virtualidad. Dado que según expresan algunas respuestas, esta les permitía mantenerse en casa, de manera que, al evitar tener que desplazarse hacia las aulas ahorraban tiempo en traslado y movilización.

- “Sentí **desilusión** porque se perdió una gran oportunidad en convertir la participación del estudiante de pasiva a activa, con todos los recursos e instancias necesarias y disponibles desde la institución, sobre todo la de comunicación, en tiempos

extraordinarios, no se vislumbró un plan específico para la parte más importante del aprendizaje: los estudiantes”.

- “En un principio **un poco turbado por lo brusco del cambio**, sin embargo, también sentí la confianza de que el proceso saldría exitoso”.
- “Fui más autoexigente, reflexiva, paciente. Sentí **presión, estrés**. Sentí también **satisfacción y alegría**. Sentí compasión y empatía.”
- “No muy bien.”
- “Muy ansiosa y agotada.”

Sin embargo, como se puede observar en las palabras destacadas dentro de las respuestas, no se puede obviar que se trató de un proceso acelerado que implicó un cambio con algunas trabas. Recordando que la ERE no permite una planificación y adaptación paulatina a la virtualidad, como sucede al momento de trabajar una educación a distancia correcta. De ahí que, otras respuestas están más dirigidas a un corte negativo, donde los encuestados expresaron haber sentido ansiedad, agobio, agotamiento, desilusión, estrés, frustración, etc.

A pesar de ser una situación para la que no estaban preparados, algunos de los encuestados entienden que se pudo haber aprovechado de una mejor manera las circunstancias vividas, por lo que alguno dijera sentirse “desilusionado”. Dentro de las palabras que más se repiten, además, se pueden señalar el agobio, la ansiedad y el agotamiento. Expresiones estas que denotan un proceso de adaptación turbulento basado en una experiencia que, en otras circunstancias, es probable, que hubieran preferido evitar, así como la situación mundial en general.

Como afirma Marín Díaz et al, (2012) «si los estudiantes deben finalizar los estudios de grado con una formación digital, es necesario que a los docentes se les provea de ella». Es por ello que, frente a las capacidades pedagógicas como son: estimular el aprendizaje significativo, el desarrollo de actitudes de respeto y compromiso, fomentar la curiosidad intelectual y promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio

de trabajo colaborativo, además se ha debido incluir la variable TIC, que conlleva una formación específica en torno a ellas (Marín Díaz et al., 2012). Esto implica una mayor carga de trabajo y un elemento extra dentro de la variable del proceso de enseñanza aprendizaje que modifica hasta cierto punto la planificación y las metodologías llevadas a cabo hasta el momento.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido apreciar en el seno de los resultados conseguidos a través del cuestionario señalado para esta investigación, estos son algunos datos parciales del estudio de caso, dado que nos hemos enfocado en las respuestas recabadas identificando los aprendizajes y las emociones de los docentes. A nivel general y basados en los aprendizajes que según los profesores alcanzaron de esta experiencia, se puede afirmar que los encuestados enfrentaron diversas dificultades a la hora de continuar con la docencia de manera virtual a pesar de que la mayoría contaban con equipos técnicos adecuados y tenían una apertura hacia el uso de las TIC en su práctica profesoral.

Se puede decir entonces que la experiencia vivida por los docentes de la Escuela de Comunicación Social de la PUCMM les dejó distintos aprendizajes significativos basados en elementos como: ser más tolerantes, ser más creativos, reconocer las posibles limitantes de los estudiantes, la posibilidad de expandir el aula gracias a las TIC, nuevas maneras de compartir el conocimiento, entre otras.

En cuanto a los aspectos emocionales, esta experiencia les ha permitido ser más empáticos y colocarse en el lugar de los estudiantes, de ahí que se reconozca la tolerancia y la capacidad de aceptar sus propias limitantes. Por otro lado, entienden que los medios digitales utilizados de manera estratégica no sólo aportan de manera positiva al momento de impartir docencia, sino que sirven para trasladar los conocimientos a otros escenarios lejos del salón de clases. Entendiendo así que para el desarrollo de una asignatura sólo se necesita a una persona que quiera enseñar y una persona que quiera aprender. De igual manera, estos aprendizajes van de la mano con la capacidad de resiliencia y de

adaptación del ser humano ante situaciones imprevistas, actitudes demostradas durante el período analizado. Y aunque la mayoría confirmó haberse sentido frustrados o ansiosos ante las circunstancias vividas, igual afirmaron que pasado un tiempo se sentían más cómodos con el proceso y mejor adaptados. Lo que implica que al final se trata de una cuestión de costumbre y constancia.

Se puede así afirmar que las emociones van de la mano con los aprendizajes. A pesar del estrés y el agobio vivido por algunas de las personas encuestadas, el proceso de crisis vivido durante la pandemia del COVID-19 les permitió salir en la búsqueda de distintas alternativas a la hora de impartir docencia, resaltar de manera significativa el papel de la planificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y consensuar que el uso de las tecnologías de la información puede ser de provecho al momento de impartir docencia a pesar de la percepción negativa que se tenga con anterioridad.

De igual manera, como se expresó, los resultados aquí recabados muestran la disonancia que hubo al momento de tomar en consideración las necesidades particulares de los alumnos. Mientras que se crearon actividades de capacitación dirigidas a docentes en el ámbito del uso de las plataformas digitales ofrecidas por la institución, no se evidencia así el desarrollo de programas que incluyan al estudiante en la participación de su propio aprendizaje. Siendo estos relegados a la voluntad de los profesores, cuestión que será necesaria analizar en otra ocasión desde el punto de vista de los alumnos para tomar en consideración sus observaciones. La apertura al aprendizaje y a la mejora continua fueron elementos que arrojaron los resultados de esta encuesta. Elementos sin los cuales los docentes no hubieran podido sobrellevar la situación ni enfrentarse a los retos presentados gracias a la pandemia.

Al ser esta una parte de la investigación, para un futuro cercano se desarrollarían las respuestas tomadas desde la óptica de los estudiantes, así como unos resultados más acabados donde se detallen no solo las dificultades vividas o el proceso de capacitación de los profesores, sino también su actitud frente a las herramientas y el uso que dieron de estas. Por ello, confirmamos que este estudio ha sido una primera aproximación a las necesidades presentadas y cómo se sobrelleva dicha crisis. El

mismo se verá concretizado con entrevistas a profundidad tanto a docentes como a estudiantes.

6. REFERENCIAS

- Borja Velezmoro, G., & Carcausto, W. (2020). *Herramientas digitales en la educación universitaria latinoamericana*. Revista Educación Las Américas, 10(2), 254-264. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.123>
- Cala Peguero, T. (2021). *Tecnologías en educación superior: necesidad e impronta ante la covid-19 / Technologies in Higher Education: need and print before the COVID -19*. Mendive. Revista de Educación, 19(1), 1-5. Recuperado de <https://bit.ly/3pdPWGD>
- Camps, V. (2015). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial. <https://bit.ly/3mmdila>
- Cardona Serrano, Aurora & Fandiño Parra, Yamith & Galindo Cuesta, Jairo Alberto. (2014). *Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC*. Lenguaje Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. 42. 173-208. 10.25100/lenguaje.v42i1.4983
- Castilla, C. A. A. (2006). *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas*. Horizontes pedagógicos, 8(1), 1.
- De la Serna, Juan Moisés (2018). *Alexitimia. Un mundo sin emociones*. Tektime. ISBN 978-8873046547.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed edición)*. Sage Publications. ISBN 0-7619-2757-3. OCLC 56921579.
- Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: McGrawHill
- García Aretio, L. (2021). *COVID-19 y educación a distancia digital: pre confinamiento, confinamiento y pos confinamiento*. RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Iglesias Jj, Gómez-Salgado J, Martín Pereira J, Fagundo-Rivera J, Ayuso-Murillo D, Martínez-Riera Jr, Ruiz-Frutos C., 2020. *Impacto del SARS-CoV-2 (Covid-19) en la salud mental de los profesionales sanitarios: una revisión sistemática*. Rev Esp Salud Pública. 2020; 94: 23 de julio e202007088
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://bit.ly/3smU0pO>
- Gross, R. (2012). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour 6th Edition (en inglés)*. Hodder Educa-tion. ISBN 978-1-4441-6436-7.

- Diccionario de la Real Academia Española (2021, 20 diciembre) *Percepción*
<https://bit.ly/3J8hMM6>
- Marín Díaz, V., Vázquez Martínez, A. I., Llorente Cejudo, M. del C., & Cabero Almenara, J. (2012). *La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior*. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (39), a194.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2012.39.377>
- Mendoza Castillo, L. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 50(ESPECIAL), 343-352.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Miguel Román, J.A., 2020. *La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, Jan 01, vol. 50, no. ESPECIAL, pp. 13-40.
- Montes Rodríguez, A., Villalobos Benavides, V., & Ruiz Chaves, W. (2020). *Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia*. Innovaciones Educativas, 22(Especial), 243 -262.
- Manrique Maldonado, K., Arcos Mastache, G., Cabrera Ríos, S. y Bonilla Gómez, M. (2021). *La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Vol. 18, n.o 35, enero-junio, pp. 06-17
- Ortiz Aguilar, W., Santos Díaz, L., & Rodríguez Revelo, E. (2020). *Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios*. Opuntia Brava, 12(4), 68-83. Recuperado a partir de
<https://bit.ly/3Egh9N8>
- Raju, Harsha. (2020). *COVID -19 Lockdown-challenges To Higher Education*.
- Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: *Pensar la educación en un escenario inédito*. Revista Mexicana De Investigación Educativa RMIE, vol. 25, no. 85, pp. 229-237.
- Taquez, H., Rengifo, D., Mejía, D. (2017). *Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior*. Colombia. <https://bit.ly/3EcZ2Ys>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. ISBN: 84-7509-816-9.
- Valles Martínez, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis. ISBN 8477384495.
- Ziporovich, C. (2011). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente: su complejidad*. Editorial Brujas. <https://bit.ly/3mjhybe>

SECCIÓN III

DESAFÍOS EN LOS MODELOS DE
COMUNICACIÓN ENTORNO AL VIRUS

ABORDAJES AMBIENTALES EN EL CUBRIMIENTO PERIODÍSTICO SOBRE COVID 19 EN LA PRENSA DIGITAL COLOMBIANA

ELIANA DEL ROSARIO HERRERA-HUERFANO
Corporación Universitaria Minuto de Dios -Uniminuto

MARÍA ISABEL NOREÑA WISWELL
Corporación Universitaria Minuto de Dios -Uniminuto

LAURA MELINA MARTÍNEZ PÁEZ
Corporación Universitaria Minuto de Dios -Uniminuto

1. INTRODUCCIÓN

Científicos ambientales y sociales han señalado que una parte importante de la responsabilidad de este contagio por COVID 19 está en la relación que los seres humanos hemos construido con el resto de los seres que habitan el planeta. Así lo indicó la primatóloga y activista Jane Goodall (2020) "los bosques son destruidos por las empresas madereras, la población humana crece y el ganado se traslada, los animales salvajes tienen menos espacio. Se juntan. Eso lleva a los virus." En una línea similar el sociólogo Jeremy Rifkin (2020) declaró: "Todo lo que nos está ocurriendo se deriva del cambio climático, del que han venido advirtiéndolo los investigadores y yo mismo desde hace tiempo."

En medio del confinamiento, Bruno Latour (2020) propuso la reflexión sobre el impacto generado por los modelos de producción a partir de la relación entre ser humano - "naturaleza", y las opciones de cambio en sectores productivos que podrían repensarse a partir de los efectos de la pandemia.

La invitación de estos autores consiste en entender la pandemia y la crisis ambiental como escenarios para crear alternativas individuales y colectivas para cuestionar el modelo de civilización hegemónico y

movilizar las posibilidades de un acuerdo verde, político, social y ciudadano, como camino para “anticipar también la próxima crisis climática, que podría sorprendernos pronto igual que lo hizo el SARS-CoV-2 (...) detener el consumismo furioso y acabar con la idea del crecimiento infinito” como señaló Ramonet (2020). Dicho acuerdo requiere de una conciencia colectiva para comprender las necesidades del cambio de pensamiento antropocentrista a un pensamiento hacia la centralidad de la vida en general.

Esta investigación buscó identificar en las publicaciones digitales del El Tiempo y El Espectador (diarios de circulación nacional en Colombia), específicamente en sus secciones de medio ambiente, cómo los discursos mediáticos están visibilizando o no las reflexiones sobre las relaciones entre la Covid-19 y el medioambiente, considerando la importancia de la movilización de discursos periodísticos, tanto para la comprensión, como para la toma de decisiones políticas y la acción social.

1.1. MARCO TEÓRICO: CUBRIMIENTO PERIODÍSTICO Y ABORDAJES AMBIENTALES

Para observar los discursos de la prensa digital se recurrió al concepto de tratamiento informativo referido al diseño y construcción de las piezas periodísticas que reflejan decisiones que pasan por aspectos de despliegue -concernientes a la forma- y de cubrimiento – relacionados con el contenido. En el caso de este capítulo el análisis está centrado en elementos del cubrimiento periodístico desde los cuales se puede observar en la completitud de la información su relación con elementos del pensamiento ambiental.

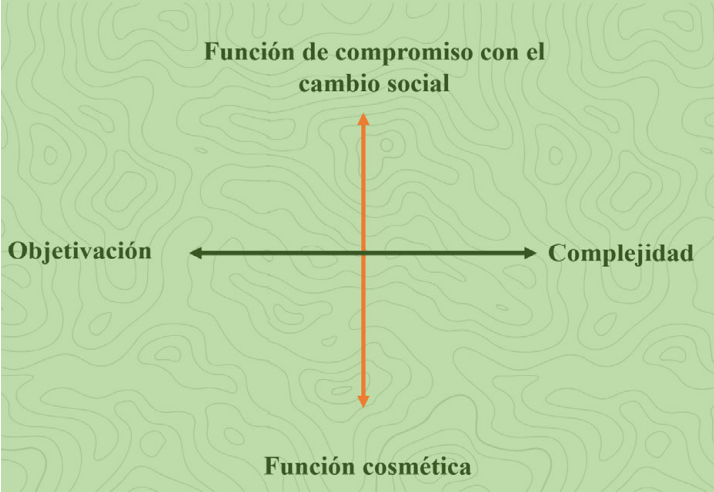
Se asume el cubrimiento, desde la óptica de la semántica, como la construcción y organización de los contenidos particulares y generales de los acontecimientos noticiosos emitidos. El cubrimiento supone el ejercicio relacional de datos y detalles que el periodista posee en torno a una realidad informativa. (Herrera y Ramírez, 2002, p.7)

El cubrimiento como parte de la configuración de discurso periodístico es una construcción que, para el caso de este análisis, vincula aspectos fundamentales de los debates sobre pensamiento ambiental (Leff, 2000)

que implica una diversidad de tipologías sobre el ambiente (Sauvé,2004). Se proponen así dos ejes de análisis que representan las tensiones en la producción de significaciones sobre lo ambiental.

Un primer eje da cuenta de la tensión entre formas de saber/conocer sobre la naturaleza y el ambiente que van desde la objetivación, relacionada con una visión utilitarista de la naturaleza como recurso-mercancía u objeto, derivadas de un ecologismo naturalista (Leff,2000, 2006); hasta la complejidad, que implica la comprensión holística del ambiente como visión de mundo que entre cruzan múltiples relaciones de los procesos de la vida, “a partir del potencial ecológico de la naturaleza y los sentidos culturales que movilizan la construcción social de la historia”.(Leff, 2000, p. 23). El segundo eje observa la tensión entre la circulación de información centrada o basada en el sensacionalismo, polo que se denominará función cosmética, y aquella información vinculada con las transformaciones necesarias para una ciudadanía consienten y actuante frente a la crisis ambiental y civilizatoria, este polo se denominará función de compromiso con el cambio social.

IMAGEN 1. Ejes de análisis en la producción de significaciones sobre lo ambiente



Fuente: elaboración propia

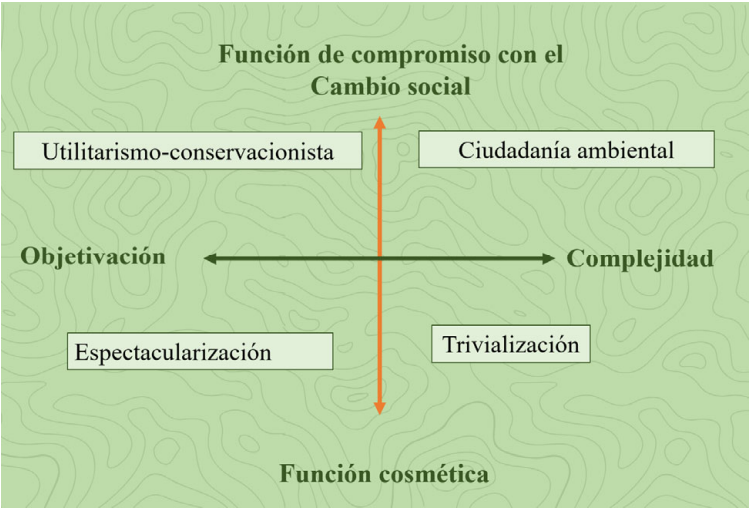
Desde las dinámicas y tendencias entre estas tensiones emergen cuatro maneras de plantear o tratar el tema ambiental, es decir cuatro abordajes ambientales en el cubrimiento: la espectacularización, la trivialización, el utilitarismo-conservacionista y la ciudadanía ambiental.

Retomamos la categoría de espectacularización, propuesta por Cimadevilla (2004), para describir la sobreestimación del sensacionalismo de los fenómenos naturales, un retrato impactante de la realidad como “una estrategia de la industria mediática y un mecanismo de alienación del cual no resulta fácil escapar.” (Montero citado por Cimadevilla, 2004, p. 124) La espectacularización es un abordaje ambiental del cubrimiento caracterizado por una visión objetivista de la naturaleza en su cruce con la función cosmética.

La trivialización aparece en los cubrimientos caracterizados por abordar aspectos ambientales desde la perspectiva sistémica de la complejidad, pero en su cruce con la función cosmética desde la cual se entenderá como información descontextualizada de la realidad histórica, que reduce los conflictos y controversias del problema ambiental a aspectos banales o a los síntomas visibles del mismo pero, no ahondan en la profundidad de la crisis causada por el modelo socioeconómico vigente, se obvian explicaciones de los fenómenos, sus causas y consecuencias. “La banalización de lo importante implica la no profundización de los discursos y por tanto el reduccionismo del pensamiento y las ideas a posturas extremas donde no se da lugar al reconocimiento de los matices.” (Herrera y Noreña. 2016, s.p).

Ambas tendencias, están relacionadas con la vertiente realista en la cual autores como Catton y Dunlap (1978) sugieren “tratar los problemas ambientales como problemas reales” (como se cita en Camana y Almeida, 2017, p.34). Es una perspectiva desde la cual se resalta un acontecimiento específico. “En otros términos, se puede decir que al periodismo le interesa narrar lo que ve, aunque este punto de vista sea siempre parcial e incompleto.” (Camana y Almeida, 2017, p. 34). Dicha parcialidad o incompletitud implica que el eje central de información está en la espectacularización desde la cosificación de la naturaleza o en un aspecto trivial.

IMAGEN 2. Abordajes ambientales



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el abordaje del utilitarismo-conservacionista corresponde al cubrimiento que se aproxima a la discusión de lo ambiental desde un interés antropocentrista. Plantea un interés en la conservación de la naturaleza con el objetivo de seguir obteniendo recursos o beneficios fundamentalmente para la supervivencia del ser humano. Este abordaje desde el cubrimiento periodístico se corresponde con los llamados ambientalismos superficiales o reformistas (Tobasura, 2007) que buscan transformaciones en las relaciones del ser humano con los demás seres, pero mantiene una mirada de la naturaleza como objeto en función de una ecoeficiencia.

Finalmente, en el cruce de tensiones entre la función de compromiso con los cambios sociales necesarios para la gestión de los conflictos ambientales que enfrentamos como humanidad y la comprensión de la naturaleza y el ambiente desde la complejidad sistémica, emerge el abordaje de la ciudadanía ambiental que consiste en informaciones que procuran transformaciones al plantear un estilo de vida biocéntrico. La construcción de nuevos sentidos civilizatorios, a partir del reconocimiento, rescate y apropiación de otros saberes, permite transformar la racionalidad económica que rige en la actualidad todos los ámbitos de

la vida, llegando a la construcción de la racionalidad ambiental (Leff, 2006) que necesariamente implica otros estilos de vida y nuevas formas de producción de conocimiento.

La mirada que se plantea como biocéntrica corresponde en el periodismo ambiental a la vertiente del post-construccionismo que “nos hace recordar que la propia idea de naturaleza no es natural, sino una construcción forjada por la Modernidad.” (Camana y Almeida, 2017, p. 38).

2. OBJETIVOS

La investigación que subyace a esta publicación- *Pandemia, confinamiento y medio ambiente. Una perspectiva desde el tratamiento informativo de El Tiempo y El Espectador*- tuvo como objetivo general comprender el tratamiento informativo sobre la relación entre la pandemia del Covid-19 y el medio ambiente en los trabajos periodísticos de El Tiempo y El Espectador (en sus secciones sobre medioambiente) publicadas digitalmente. En una primera publicación se ha dado cuenta de la caracterización del cubrimiento y despliegue de las informaciones periodísticas de las publicaciones encontradas (Herrera, et ál., 2021).

En este capítulo el interés fundamental está en presentar los resultados del segundo objetivo específico de esta investigación, en el cual se busca analizar los abordajes ambientales que subyacen al cubrimiento periodístico de las publicaciones, sus tendencias y tensiones.

3. METODOLOGÍA

El corpus de análisis de este ejercicio está constituido por 131 publicaciones periodísticas de El Tiempo y El Espectador generadas entre el 1 de marzo y el 31 de mayo de 2020. Este rango temporal, establecido para la recolección de la información, se determinó teniendo en consideración que corresponde con el momento del anuncio del primer contagio en el país y el periodo de más estricto confinamiento por la pandemia en Colombia.

La propuesta metodológica de carácter cualitativo tiene como base fundamental el análisis del tratamiento informativo desde la perspectiva

del análisis del discurso propuesta por Van Dijk (1990) en su libro *La noticia como discurso*. Un análisis general de las características de cubrimiento y despliegue informativo se puede consultar en el artículo *Análisis del periodismo ambiental de la prensa en tiempos de pandemia en Colombia* (Herrera, et ál., 2021).

El presente capítulo profundiza en aspectos del cubrimiento periodístico de las piezas analizadas a partir de las categorías axiales sobre los abordajes ambientales: espectacularización, trivialización, utilitarismo-conservacionista y ciudadanía ambiental.

Para determinar las tendencias en el cubrimiento en cada uno de estos abordajes se tuvieron en consideración aspectos que permiten observar las decisiones sobre los contenidos en relación con: 1) género utilizado (columna de opinión, reportaje gráfico, noticia, reportaje, crónica, entrevista, informe especial); 2) promedio y tipos de fuentes de las publicaciones; 3) temas sobre COVID 19; 4) temas sobre medio ambiente; y se analizan aquí en relación con las categorías axiales sobre abordajes ambientales. Estos primeros cuatro aspectos corresponden al análisis de los textos desde unidades de sentidos de las publicaciones en la totalidad del mensaje, es decir la estructura a nivel macro de las 131 informaciones encontradas.

Para profundizar en las características de la completitud y complejidad de la información, en el cubrimiento de cada abordaje ambiental, se analizaron en las 131 publicaciones las unidades de sentido desde las proposiciones o asociaciones locales que componen las piezas periodísticas aludiendo a diversos hechos de referencia, para este caso se detectaron 883 hechos de referencia en las 131 publicaciones (se contaron las proposiciones sin tener en cuenta sus reiteraciones). Estos hechos de referencia se clasificaron en dos grupos 1) los focos de interés que priman en el contenido de cada pieza periodísticas, mediante la categoría observacional de selectores (sorpresa, conflicto, cantidades, lejanía) tomando como referencia la propuesta de Luhmann (2000) que tipifica diversos elementos que funcionan como criterio de decisión para la inclusión de determinadas informaciones. Y 2) los tipos semánticos (circunstancias, acontecimientos previos, historia, consecuencias, reacciones verbales y conclusiones), propuestos por Van Dijk (1990) como

aspectos que permiten observar formas de interpretación y argumentación que se construyen en torno a un acontecimiento principal. Toda la información se clasificó y organizó para su análisis utilizando el software NVivo.

4. RESULTADOS

Un primer aspecto general que nos permite avizorar los resultados que arrojan los datos de las 131 piezas periodísticas es esta nube de las 50 palabras más recurrentes. En ella se reflejan las tendencias de las publicaciones, como se ve en la siguiente frase construida solo con las 10 palabras más frecuentes (en *italica*): se trata de notas periodísticas enfocadas en el *coronavirus* o *Covid* y los *animales* en un *tiempo* de preocupaciones *relacionados* con la *pandemia*, la *salud*, el *aire* y la *cuarentena* en *Colombia*.

IMAGEN 3. 50 palabras más recurrentes.



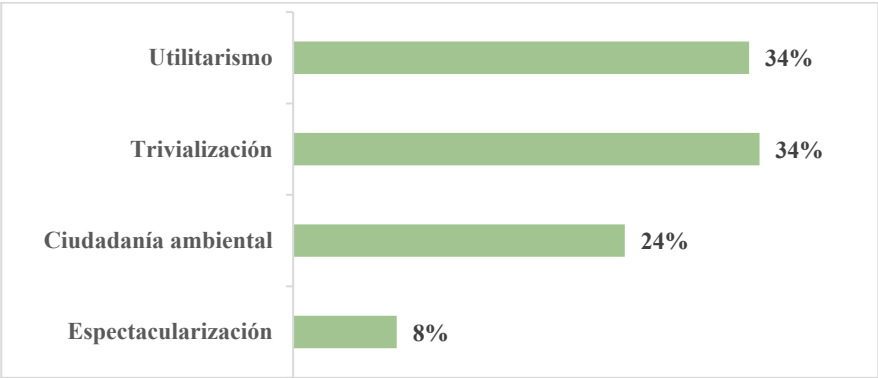
Fuente: elaboración propia

Los abordajes ambientales, explicados en el marco teórico son las categorías centrales a partir de las cuales podemos analizar los elementos que determinan la variable de cubrimiento, a partir de los 22 artículos para el caso de El Espectador y los 109 para El Tiempo, datos que en

este apartado analizaremos en su totalidad – 131 archivos- ya que no haremos una comparación entre los medios, sino por abordajes.

De las 131 publicaciones que se clasificaron por sus contenidos encontramos que en general el 34 % corresponden al abordaje ambiental de utilitarismo-conservacionista (45 publicaciones), otro 34% son 44 piezas periodísticas relacionadas con el abordaje de la trivialización, 24% están categorizadas en ciudadanía ambiental (32 publicaciones) y el 8% corresponden a la espectacularización (10 publicaciones)

GRÁFICO 1. *Tendencias de abordajes ambientales.*



Fuente: elaboración propia

Utilitarismo y trivialización con un 34% permiten ver un tratamiento informativo respecto a lo ambiental de manera superficial sin explicar la complejidad de este concepto y la manera en la cual los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos del ser humano son ejes causales de las problemáticas

El 24% de artículos en la categoría de ciudadanía ambiental corresponde a informaciones que presentan miradas críticas y profundas sobre las causas y consecuencias de no cambiar hacia la comprensión holística de la naturaleza y el ambiente, que implica reconocer la diversidad y autonomía de las culturas para no seguir insistiendo en la idea de progreso occidental y por tanto, evidenciar otras posibilidades civilizatorias.

Tener espectacularización en un 8% es indicio positivo, en cuanto al viraje de los periodistas para comprender y dar a sus públicos contexto sobre el tema, si se compara con estudios anteriores (Cimadevilla, 2004), lo que supone que hay un interés por dar una información más cualificada sobre el tema ambiental en estos tiempos y esto evidencia lo innegable de la crisis ecosocial.

Para comprender los elementos encontrados a continuación, compararemos los cuatro abordajes ambientales desde sus características del cubrimiento periodístico: géneros, fuentes, temas COVID, temas ambientales, selectores y tipos semánticos.

4.1. GÉNEROS PERIODÍSTICOS

Relacionamos aquí los abordajes con los géneros periodísticos, entendiendo cómo el uso de éstos implica una tendencia del pensamiento ambiental.

Ta1

Abordajes ambientales	Ciudadanía ambiental	Utilitarismo-conservacionista	Trivialización	Espectacularización
Géneros periodísticos				
Columna de opinión	19%	5%	7%	0%
Entrevista	13%	9%	0%	0%
Noticia	34%	61%	82%	100%
Reportaje	34%	25%	7%	0%
Otro	0%	0%	4%	0%

Fuente: elaboración propia

Ciudadanía ambiental tiene el mismo porcentaje de piezas periodísticas con género de noticia y reportaje. En el primero la base es el relato de un hecho para informar al lector, donde en general, se narra escuetamente un hecho. El reportaje implementa el uso de narraciones interpretativas y el estilo literario; cuestión más coherente con el interés de este abordaje cuyo énfasis es dar a conocer las situaciones ambientales, pero desde la *narrativa para la acción*, invitando a la transformación de hábitos a partir de acciones concretas, se necesita entonces información para comprender y consejos o experiencias de ejemplo para actuar, aspectos que nos siempre se dan en una noticia. Se destaca, además, el

uso de otros géneros como la columna de opinión (19%) y la entrevista (13%) en proporciones mayores a las usadas en otros abordajes.

El utilitarismo presenta un porcentaje alto de género de noticia 61 %, con informaciones escuetas, maneja también el reportaje con un 25%; esto se debe a que da mayores ejemplos y referencia experiencias, aunque su enfoque ambiental sigue siendo “justificar” el antropocentrismo y el modelo de desarrollo actual.

Trivialización también presenta un alto uso del género noticia (82%), son notas periodísticas en las cuales se queda en el hecho superficial, sin un mayor desarrollo más allá del acontecimiento principal identificado, sin avanzar tanto hacia la argumentación o comprensión más amplia de dicho suceso. En este abordaje también hay algunas piezas en género columna de opinión y reportaje (7% cada una) y se desataca que es el único donde hay un 4% clasificadas en género otros. Esos otros corresponden a un reportaje gráfico y de un video-consejo de *tips*, estos últimos presentan de forma banal el cómo “entender” a las mascotas y cómo van apareciendo perros callejeros, sin complejizar la problemática animalista en función de la calidad de vida de otros seres vivos que habitan el planeta.

La espectacularización es un abordaje en el cual se exagera el uso del género de noticia pues corresponde a un 100%, donde no se profundiza en los fenómenos o situaciones ambientales presentadas y por el contrario, lo que hace noticioso el hecho está vinculado con un aspecto que permite llamar la atención de la audiencia desde el sensacionalismo. Algunos titulares que pueden ejemplificar estas características son: “*Asio stygius*’, el búho que apareció en la Universidad de los Andes”; “*Un rinoceronte asesinado pese al confinamiento en la India*”.

4.2. USO DE FUENTES

Para responder a la pregunta sobre ¿qué perspectivas de pensamiento ambiental tienen mejor cobertura en relación con las fuentes?, agrupamos los datos de cantidad en cuatro tipos. Para el uso de una sola fuente, unifuentes; estándar para “estándar profesional consolidado” (Casero y López, 2012, p 9) refiriéndonos al número básico esperado, entre 2 y 3

fuentes. La denominación de estándar superior para cuando se duplica el estándar consolidado en las rutinas periodísticas, es decir entre 4 y 6 fuentes; y la denominación de riqueza notable para reflejar el uso de 7 o más fuentes.

Tabla 2

Abordajes ambientales	Ciudadanía ambiental	Utilitarismo-conservacionista	Trivialización	Espectacularización
Fuentes				
Unifuentes	3%	5%	31%	30%
Estándar	38%	34%	33%	60%
Estándar superior	25%	32%	29%	10%
Riqueza notable	34%	30%	7%	0%

Fuente: elaboración propia

Como vemos en la tabla 2, ciudadanía ambiental tiene el menor porcentaje en unifuentes con 3%, esta corresponde a una única información cuya fuente es documental (*Declaración latinoamericana por una recuperación verde*) la cual está firmada por varios activistas y líderes ambientales, por tanto, desde el documento mismo hay una diversidad de puntos de vista sobre cambios y transformaciones ambientales necesarias en el planeta, en este caso en América Latina. La mayoría de las informaciones de ciudadanía ambiental se caracterizan por considerar el estándar profesional básico de 2 o 3 fuentes (38%) y por tener una riqueza notable en fuentes (34%). Cuando se revisa el tipo de fuentes que se utilizan en este abordaje, se encuentra que están en el rango de varias fuentes es decir, “reúnen informaciones procedentes de expertos científicos, ONG, organizaciones internacionales, organizaciones estatales, empresa o gremios, entre otras” (Herrera, Et ál, 2021, p. 133).Esto e coherencia con la idea de que para transitar hacia una la ciudadanía ambiental de enfoque biocentrista, se necesita generar un diálogo para exponer a los lectores argumentos de científicos, pero también experiencias de sabedores, fuentes testimoniales expertas en temas ambientales reconocidos por su saber ancestral, popular, cultural o fuentes documentales de organizaciones sociales.

En el abordaje del utilitarismo- conservacionista el porcentaje está significativamente relacionado en la clasificación de estándar (34%) y de

estándar superior (32%), seguidos de riqueza notable de fuentes (30%). Son piezas periodísticas con un trabajo importante de uso de fuentes dado que las informaciones unifuentes corresponden solo al 5%.

Tiene sentido que tanto en ciudadanía ambiental como en utilitarismo haya un manejo más amplio de fuentes, pues ambos abordajes buscan la generación de una conciencia sobre lo ambiental, para lo cual es importante la diversidad de voces y posturas. Sin embargo, vale la pena indicar que la diferencia está en que el utilitarismo, con su visión conservacionista, busca una conciencia individual antropocentrista, mientras que la ciudadanía ambiental propende por una conciencia colectiva centrada en la vida en general.

En cuanto a la trivialización presenta porcentajes del 31 % y 33 % para unifuentes y estándar respectivamente, este es un tratamiento informativo clásico donde, al mirar los tipos de fuentes el periodista da voz de manera más amplia a expertos científicos, los más citados, para dar a entender mejor las situaciones ambientales. En el 29% de estándar superior están las informaciones que tiene de 4 a 6 fuentes y un 7% de publicaciones tienen una riqueza notable en el número de fuentes.

Espectacularización maneja las fuentes estándar en un porcentaje de 60% y un 30% Unifuentes, esperado para este abordaje que prioriza el dar cantidad de información, sin ampliar explicaciones o contexto.

4.3. TEMAS COVID

Clasificamos de manera emergente los diferentes temas que sobre la pandemia los medios trataron dentro del cubrimiento y aquí se analizan en relación con los abordajes ambientales de tratamiento informativo.

Tabla 3

Abordajes ambientales	Ciudadanía ambiental	Utilitarismo-conservacionista	Trivialización	Espectacularización
Temas COVID-19				
Animales y covid	3%	16%	11%	0%
Causas del covid	3%	7%	0%	0%
Consecuencias negativas del confinamiento	6%	43%	20%	30%
Consecuencias positivas del confinamiento	31%	20%	47%	40%
Pandemia como aprendizaje para cambio	47%	9%	7%	10%
Muertes por covid	6%	0%	2%	10%
Salud humana	3%	2%	13%	10%
Otra	0%	2%	0%	0%

Fuente: elaboración propia

En coherencia con la lógica del abordaje de ciudadanía ambiental, el tema más tratado es la pandemia como aprendizaje para cambio, en un 47%, presentando reflexiones y posturas sobre síntomas que indicaban que nuestro estilo de vida causaría consecuencias, entendiendo la pandemia como una de éstas, siendo un tema que representa menos del 10% en los otros abordajes. Con proposiciones que muestran opciones de caminos deseables para evitar próximas crisis, como se evidencia en estos titulares: “La última oportunidad para enfrentar el cambio climático”, Covid-19 y cambio climático: *crisis interdependientes*” o “*Para el papa es hora de dejar de "contaminar y saquear" la Tierra*”.

Para utilitarismo -conservacionista, el tema de consecuencias negativas del confinamiento es el más representativo con un 43%, se refiere principalmente al detrimento económico debido al aislamiento y por ende, a la necesidad de revisar las actividades productivas, ejemplo de ello es la publicación titulada “*Empresarios piden simplificar la licencia ambiental y consulta previa*”.

En trivialización el tema predominante es consecuencias positivas del confinamiento con un porcentaje del 47%, con titulares como “*Leones aprovechan la cuarentena para dormir sobre una carretera*” o “*Gracias al confinamiento, dos pandas de Hong Kong al fin se aparean*”,

con los cuales se evidenció cómo el cambio de rutinas humanas favoreció a otras especies, desde una mirada banal y optimista, sin mayor explicación dando a entender que el confinamiento sería la panacea para el cambio climático.

Espectacularización, por su parte, también tiene el porcentaje más alto en consecuencias positivas para el ambiente, con un 40%, encontrando especialmente enfocado en el tema de avistamiento de animales poco comunes en las ciudades, enfatizando en los lugares y personas que las vieron, no en las especies en sí, con titulares como “*¿Qué tan frecuente es encontrar búhos en las ciudades?*” o “*En aislamiento por coronavirus, los animales son protagonistas*”.

4.4. TEMAS AMBIENTALES

TABLA 4

Abordajes ambientales	Ciudadanía ambiental	Utilitarismo-conservacionista	Trivialización	Espectacularización
Temas Ambientales				
Acciones desfavorables para el ambiente	3%	39%	20%	10%
Acciones favorables para el ambiente	16%	11%	20%	10%
Cambio o crisis climática	22%	11%	0%	10%
Contaminación general	3%	20%	20%	10%
Educación ambiental o fomento de cambios de comportamiento	28%	11%	13%	0%
Movimientos/liderazgo ambiental	19%	2%	13%	10%
Otros	0%	2%	4%	20%
Reaparición y avistamiento de especies	9%	2%	9%	30%

Fuente: elaboración propia

El gráfico presenta la relación entre temas y categorías de pensamiento ambiental, que nos lleva a analizar cuáles temas son más afines con determinado abordaje, veremos los dos temas más recurrentes en cada abordaje.

Ciudadanía ambiental presenta la mayor cantidad de artículos en el tema de educación ambiental o fomento de cambios de comportamiento (28%), expresados en titulares como: “Proteger la naturaleza, quizá la mejor vacuna contra nuevos virus” o “Regresar al bosque: retos de Colombia después del coronavirus”, seguido por cambio climático (22%): “La última oportunidad para enfrentar el cambio climático” y “Más de 10 millones de médicos exigen inversiones en salud y clima”, Estas tendencias corroboran la lógica de este enfoque en buscar un cambio social que explique mejor la necesidad de reaprender a relacionarnos con la naturaleza desde todos los ejes que le componen.

En utilitarismo, el tema de acciones desfavorables para el ambiente representa un 39% de las publicaciones; la mayoría de piezas periodísticas sustentan una mirada antropocentrista, como se evidencia en los siguientes titulares: “Uso de plásticos aumenta por el miedo al coronavirus” o “empresarios piden simplificar la licencia ambiental y consulta previa” por tanto, plantean un cambio en la relación entre seres, pero no en pro del ambiente, sino del sistema económico. El segundo tema en este abordaje tiene que ver con temas de contaminación en general (20%), nuevamente con informaciones enfocadas en las consecuencias para los seres humanos, como, por ejemplo: “Alta contaminación puede contribuir a las muertes por covid-19”.

En trivialización encontramos una recurrencia en la inclusión de acciones favorables (20%) y desfavorables (20%) junto con contaminación (20%) en igual cantidad de artículos, es decir, constituyen el 60% del espectro informativo, sin embargo, los acontecimientos principales no son abordados a profundidad puesto que, no se relacionan elementos extra al lector. Aunque es válido mencionar que, los productos periodísticos que hacen referencia a las acciones favorables hacen sutiles menciones hacia posibles transformaciones, “Con pesca detenida, vida marina tiene oportunidad de recuperarse” pero, como se ve en el ejemplo, se quedan en una falsa conciencia mediante un falso optimismo.

En la espectacularización, el tema que más tiene relevancia es el reaparición y avistamiento de especies (30%) hechos que efectivamente, abordan el tema ambiental como sinónimo de “espectáculo o exótico” como lo es: “Un rinoceronte es asesinado pese al confinamiento en

India”. Con un 20% el segundo tema corresponde a otros, pues se tratan están ubicados en la sección de medioambiente en cuyas informaciones no se relacionan directamente con este tema.

4.5. SELECTORES

Como se indicó en la metodología en estos dos últimos aspectos de la caracterización la unidad de análisis son los hechos de referencia de las publicaciones que se pueden identificar de manera explícita en las proposiciones de los textos.

Los selectores son condiciones de producción dadas en el ámbito periodístico por los procesos de cada medio, caracterizan la selección de la información y evidencian los focos de atención de quien la produce. Para este análisis se tuvieron en cuenta (1) la sorpresa o novedad de la información; (2) conflicto referido a información sobre perdedores y ganadores; (3) cantidades centrada en datos que en muchos casos facilitan la comparación; (4) la lejanía como alusión al lugar, ubica en el espacio para separar experiencias de otros contextos que no se dan el cercano por tanto ameritan ser publicadas (5) externalización de opiniones que dan “peso a la información” según la reputación de la fuente.

En total encontramos a lo largo de las 131 publicaciones que de los 883 hechos de referencia, 419 corresponden a proposiciones que aluden a alguno de los anteriores selectores, distribuidos según los abordajes así: 130 hechos en las publicaciones de ciudadanía ambiental, 163 hechos de referencia en trabajos periodísticos de utilitarismo-conservacionista, 98 hechos de referencia en las piezas referidas como trivialización y 28 hechos de referencia en las informaciones de espectacularización.

Ahora explicaremos para cada abordaje qué porcentaje de hechos de referencia corresponde a cada uno de los selectores.

TABLA 5

<i>Abordajes ambientales</i>	<i>Ciudadanía ambiental</i>	<i>Utilitarismo-conservacionista</i>	<i>Trivialización</i>	<i>Espectacularización</i>
Selectores				
Cantidades	31%	42%	45%	46%
Conflicto	5%	7%	7%	0%
Externalización de opiniones	52%	40%	33%	29%
Lejanía	6%	7%	10%	7%
Novedad de la información	6%	3%	5%	18%

Fuente: elaboración propia

Vemos que ciudadanía ambiental presenta el selector de externalización de opiniones con mayor porcentaje, 52%, aspecto que se refiere a sustentar la información en fuentes, para este caso tanto científicas y expertas como de sabedores, sin centrarse en la producción propia del medio

El segundo selector corresponde a las cantidades, con un 31% de hechos de referencia en este *ítem*, haciendo más evidente al lector la necesidad de propiciar transformaciones en su relación con otros seres, debido a la comparación de datos, por ejemplo:

En las ciudades colombianas post pandemia se hace urgente aumentar la cantidad y calidad de espacios verdes en la ciudad. En este punto, Bogotá tiene el triste récord de tan sólo 4,93 metros cuadrados por habitante, cuando los estándares de la OMS sugieren un mínimo de entre 10 y 15. (El Tiempo)

Es entonces la apuesta por propiciar cambios hacia la mirada biocéntrica y no consumista la que lleva a los autores de los artículos a presentar argumentos con estas características, conflicto, lejanía y novedad de la información están en un mismo rango, entre 5% y 6%.

Utilitarismo se caracteriza porque los periodistas basan la construcción de sentido en cantidades- con un 45%- cuyo papel como anota Van Dijk es “la señalización de la precisión o la exactitud, estas cifras de la información periodística subrayan retóricamente su efectividad: como las estadísticas en una publicación académica.” (Van Dijk, 1990, 255). Sin embargo, externalización de opiniones le sigue con un porcentaje de 40% en proposiciones asociadas a voces testimoniales o de fuentes que

validan o suministran la información. Enfatizando en estos aspectos como estrategia para dar con claridad la información sustentándola a la vez en otras voces, así el peso sobre posturas que tienen una carga política y económica, para este tipo de abordaje, no se interpreta como postura en sí del periodista:

A esto se suma que los encuestados aseguraron que entre sus acciones para apoyar el cierre de estos mercados estarían: no comer animales silvestres (55 %) y convencer a otros de que no los compren o consuman (53 %), compartir campañas relevantes y noticias al respecto (50 %) o información sobre la importancia de proteger especies silvestres (El Tiempo).

Trivialización sostiene la tendencia de cantidades – 45%- como el selector más utilizado en los textos, reiterando que estos datos permiten comparar y analizar un determinado elemento según el punto a focalizar por los autores; la externalización de opiniones es también recurrente, diferenciándose por ser menos trabajada para este abordaje con 33%, porque el medio se enfoca en mencionar las situaciones ambientales, no en procurar una comprensión o sensibilización al respecto.

Espectacularización contiene menos selectores, manteniendo cantidades y externalización de opiniones como las utilizadas en mayor número, con 46% y 29% respectivamente; sin embargo el selector sobre conflicto está en 0% y novedad de la información con 18%, un selector alto en comparación con los otros abordajes, ya que en este tipo de artículos no se entra en debates que expliquen la relación de las problemáticas ambientales con aspectos políticos, sociales, económicos, pues se llama la atención a los lectores con elementos de la función cosmética o llamativos por sí mismos:

Una tigresa malaya del Zoológico del Bronx en Nueva York dio positivo a la covid-19, dijo la institución que lo administra, WCS (Wildlife Conservation Society). Sospechan que contrajo el virus de un cuidador que no presentaba síntomas en el momento de la transmisión era asintomático (El Tiempo)

4.4. TIPOS SEMÁNTICOS

Siguiendo la misma lógica de análisis de proposiciones/hechos de referencia al interior de los contenidos de cada noticia, analizamos aquí la

completitud de las informaciones retomando elementos del esquema periodístico propuesto por Van Dijk referidas a “las categorías más usuales que proporcionan las diferentes funciones de la información en los artículos de los diarios” (1990, p. 255). La clasificación y definición de cada uno de estos aspectos se retomó de una investigación anterior, definiendo las diferentes asociaciones locales de significación así:

1) *Acontecimientos principales* que describen una situación actual central o preponderante dentro del hecho informativo, lo que en el análisis general se denominó episodio. 2) *Circunstancias fundamentales* para reconstruir el contexto y que se refieren a información sobre hechos simultáneos al principal; por tanto, contribuyen, como señala van Dijk, a denotar la situación actual. 3) *Acontecimientos previos*, que corresponden a los sucesos o antecedentes que se utilizan a menudo para recordar al lector lo que ocurrió previamente, es decir, recientemente. □ *Historia*, que se entiende como la sección de un texto periodístico que trata de la historia pasada, no reciente, de las situaciones actuales...la historia denota acontecimientos que abarcan años, no días ni semanas. 5) *Consecuencias*, informaciones que permiten extender el suceso principal hacia sus resultados, es decir, hacia sucesos posteriores que se derivan de él; por tanto, es un elemento que dota de coherencia causal el discurso informativo. 6) *Reacciones verbales*, tipo semántico que se refieren (sic) a los comentarios que el medio selecciona, comentarios que no son los suyos, señalados por citas directas o indirectas de declaraciones. 7) *Conclusiones*, entendidas como las evaluaciones y proyecciones hechas por el medio. (Herrera y Ramírez, 2003, p.35)

De los 883 hechos de referencia en las 131 publicaciones, 662 tienen relación con alguno de los anteriores tipos semánticos o unidades de significación local dentro del contenido de la pieza periodística, de los cuales 247 hacen parte de la informaciones clasificadas como ciudadanía ambiental, 31 hechos componen las 10 publicaciones de espectacularización, 163 hechos de referencia corresponden a las publicaciones clasificadas como trivialización y 221 hechos de referencia hacen parte de los contenidos de las 44 piezas clasificadas como utilitarismo-conservacionista. La tabla 6 muestra la distribución porcentual de estos hechos de referencia en relación con cada uno de los tipos semánticos identificados como variables de esta categoría.

TABLA 6

Abordajes ambientales	Ciudadanía ambiental	Utilitarismo-conservacionista	Trivialización	Espectacularización
Tipos semánticos				
Acontecimientos previos	8%	2%	3%	6%
Acontecimientos principales	13%	20%	28%	32%
Circunstancias fundamentales	14%	10%	14%	13%
Conclusiones	6%	5%	4%	3%
Consecuencias	9%	4%	4%	6%
Historia	3%	5%	3%	0%
Reacciones Verbales	47%	54%	44%	39%

Fuente: elaboración propia

Todas las publicaciones tienen un acento marcado en hechos de referencia relacionados con reacciones verbales (última fila Tabla 6). Esto implica que, sin distinción de abordaje ambiental, las piezas periodísticas tienen una alta carga puesta en la divulgación de opiniones, datos o información en general de las personas involucradas en los hechos sobre los cuales versa la información. Una de las razones tiene que ver con el carácter de periodismo científico que tiene el periodismo ambiental y la necesidad de acudir a voces expertas para comprender fenómenos. Sin embargo, teniendo en cuenta el tema de las fuentes se evidencia una mayor pluralidad de voces hacia la complejidad ambiental, en las informaciones relacionadas con ciudadanía ambiental en las cuales dicha pluralidad permite diálogos desde saberes populares, ancestrales, cotidianos y no solo desde la mirada científica.

En el caso de la ciudadanía ambiental si bien las reacciones verbales son el hecho de referencia más aludido, 47%, estas piezas tienen una tendencia donde se mezcla tanto el contexto de los hechos vistos mediante las circunstancias fundamentales, 14%, como sus antecedentes recogidos mediante los acontecimientos previos más los hechos de historia es decir, un 11%; así como la prospectiva de estos hechos a través de consecuencias más las conclusiones que retoman expectativas y evaluaciones sobre los hechos, en un total 15%. De esta manera los acontecimientos principales no quedan como hechos aislados y las piezas periodísticas ofrecen una comprensión, de cierta manera holística, de los mismos.

En el abordaje de utilitarismo-conservacionista después del predominio de las reacciones verbales (54%), el siguiente tipo semántico más referenciado es el acontecimiento principal (20%), seguido por las circunstancias fundamentales (10%), luego una mirada prospectiva de un 9%

si sumamos los hechos que aluden a las conclusiones (5%) y a las consecuencias con un (4%), mientras que la mirada retrospectiva suma un 7% de los hechos mediante los tipos semánticos de historia (5%) y acontecimientos previos (2%). En este caso los acontecimientos principales predominan por encima de los demás elementos de la estructura periodística, pero se resalta que las piezas incluyen hechos de referencia de todos los tipos semánticos, sin embargo, tanto los aspectos de referencias retrospectivas del suceso como los referentes a prospectiva están por debajo del 10% de dedicación.

Para el caso de las piezas clasificadas en la trivialización luego de las reacciones verbales (48%) los hechos de referencia de las proposiciones están más enfocados en los acontecimiento principales (28%) seguido de las circunstancias fundamentales (14%), la parte prospectiva del suceso noticioso de conclusiones y consecuencias suma un 8% de los hechos y la parte retrospectiva mediante acontecimientos previos e historia solo suma un 6% de los hechos de referencia utilizado en estas informaciones. En este caso también las informaciones se quedan prioritariamente en el hecho principal de la noticia y sus circunstancias fundamentales dando menos prioridad a los antecedentes y la mirada prospectiva, ambas por debajo del 10%.

Exactamente, la misma tendencia tiene la espectacularización en la cual, después de las reacciones verbales (39%), los acontecimientos principales ocupan la mayoría de los hechos de referencia con un 32%, seguidos por las circunstancias fundamentales (13%), la prospectiva con un 9% (sumando las conclusiones y consecuencias) y la retrospectiva del hecho noticioso con un 6% evidente solo en acontecimientos previos, pues ninguna de las informaciones hizo alusión a los temas históricos.

5. DISCUSIÓN

El presente apartado propone un debate en torno a cuatro aspectos que propician elementos de reflexión para el fortalecimiento del periodismo ambiental a partir de los hallazgos de esta investigación.

En una primera instancia, resulta fundamental la exploración de diversos géneros periodísticos puesto que, la noticia sigue siendo la mayor

tendencia y recurso para explorar los hechos y acontecimientos principales en relación con el medioambiente. Por ejemplo, se podrían desarrollar en mayor proporción productos como reportajes y columnas de opinión con la finalidad de que el contenido sea cada vez cualificado, argumentado y heterogéneo que pueda reflejar la pluralidad de formas de saber/conocer frente a la naturaleza y el ambiente:

Aunque no se sugiera una práctica por sí relativista, se ventila la idea de que para el periodismo –tal como para el posconstruccionismo– no está (o no debería estar) en juego la búsqueda de la “Verdad” o lo “Real” únicos y estancados, más sin la posibilidad de que se refleje la pluralidad ontológica (Camana y Almeida, 2017, p. 34).

En segunda instancia, se evidencia que predomina el trabajo periodístico basado en hechos de referencia proposiciones- significaciones locales - centradas en la internacionalización de opiniones (selectores) o reacciones verbales (tipos semánticos), configurando lo que se considera como un periodismo declarativo, el problema de su uso es que se tiende a crear una ausencia en verificación de los hechos informativos de referencia.

En el periodismo ambiental surge, una necesidad de establecer protocolos de verificación de información que expandan y enriquezcan el contenido de los productos periodísticos, conectando, por ejemplo, con experiencias locales donde se puedan evidenciar de manera tangible las circunstancias y hechos informativos.

Esto, tal y como lo plantea el periodismo de soluciones o narrativas para la acción que, a partir del reconocimiento de dichas experiencias, se enfoca no solo en la exposición de datos e información, sino que plantea un contexto general, profundo y verificado para proponer soluciones que puedan ser replicables en diversas latitudes geográficas donde se encuentre la audiencia.

En una tercera instancia, frente al constante uso del foco de cantidades como selector de las informaciones, se propone hacer un viraje del entendimiento y uso de este selector como una estrategia narrativa que conlleve al periodismo ambiental a generar diversos análisis, sobre todo, de mayor impacto y comprensión para sus audiencias. Puesto que, en la mayoría de los productos periodísticos, las cifras se utilizan como respaldo al acontecimiento principal, pero, no se desarrollan a

profundidad. Asimismo, se hace pertinente trabajar en la exploración en formas de presentación de dichas cifras en las piezas informativas, implementando otros procesos de diseño, como infografías, para que pueda entenderse la universalidad del recurso informativo.

En cuarta instancia, es fundamental enriquecer la producción informativa que atienda el foco hacia los conflictos, casi nula en todos los abordajes ambientales vistos en los resultados, entendiendo que, lo ambiental se compone de diversos actores, territorios, contextos e intereses que pueden distar, por ello, se hace necesaria más formación para entender el conflicto como una forma de complejizar y caracterizar las situaciones ambientales.

Finalmente, este debate hace hincapié en la pertinencia de indagar por el abordaje de las problemáticas ambientales ante la urgente necesidad de repensar el modelo civilizatorio, en el cual los medios de comunicación masivos o alternativos cumplen una función social que, según el tratamiento dado a la información, logra generar reflexión y cambio social en la ciudadanía y por ende procurar un estilo de vida acorde con el mensaje que la naturaleza, de la cual somos parte, nos está dando.

6. CONCLUSIONES

El tratamiento informativo sobre la relación entre la pandemia del Covid-19 y el medioambiente, en los trabajos periodísticos de El Tiempo y El Espectador y los abordajes ambientales que subyacen a estas publicaciones, presentan las siguientes tendencias y tensiones.

1) Existe la tendencia a una cantidad de publicaciones considerable para tres meses de seguimiento: 131 que implica 43 por mes a razón de poco más de una publicación diaria, tendencia que evidencia un creciente interés de los medios por la relación COVID y medioambiente, pero, esto no supone la calidad en las mismas. La tensión entre cantidad y calidad se hace evidente en hechos o sucesos noticiosos que se repiten de una publicación a otra, es decir, piezas periodísticas referidas al mismo hecho publicadas en fechas o en horas distintas y con sutiles cambios en su contenido, sin mayores profundizaciones.

2) La tendencia en el selector de conflicto es ser el menos trabajado en todos los abordajes, con 7% para utilitarismo y trivialización, 5%

ciudadanía ambiental y 0% en espectacularización; esto hace visible una tensión entre las problemáticas ambientales en el territorio y la lectura de las mismas por parte de los medios y periodistas, al obviar discusiones sobre aspectos políticos y económicos, como mencionan Claudia Villa y Carlos Tapia (2020) “en general, ninguna involucra explícitamente dimensiones como las asimetrías de poder o el carácter histórico de los conflictos socioambientales” (p. 30) debate ya abierto por ambientalistas y comunidades hace décadas.

3) Otra tendencia en el tratamiento informativo está relacionada con el optimismo exacerbado, centrado especialmente en los abordajes de espectacularización y trivialización. Esta tendencia plantea una tensión entre la información dada en el periodismo sensacionalista y los cambios reales y paradigmáticos que el confinamiento generaría, ya que en el cubrimiento informativo se reflejaba el confinamiento y los consecuentes cambios en las rutinas humanas, como contundentes motores para la reflexión y el cambio, aspecto que con el pasar de los meses se ha demostrado que no trajeron las transformaciones esperadas. Por ejemplo, al leer que

(...) la reacción a la pandemia (del covid-19) nos muestra que es posible resolver la crisis climática: de un momento a otro hay dinero para políticas públicas, los ciudadanos son capaces de aceptar más de lo que creíamos por el bien común, no es el mercado sino la ciencia la que decide las políticas, se acepta un rol más importante del Estado en la economía, entre otros. (El Tiempo)

La ciudadanía daría por sentado que los esfuerzos para reducir el calentamiento global ya no serían prioritarios, cuestión que hacia finales de mayo del 2020 ya se desdibujaba con titulares como “*El planeta ‘respira’, pero no se recupera*”.

4) Una última tendencia identificada es la comprensión de los temas ambientales básicamente desde expertos científicos, esto visto tanto en fuentes como en selectores y tipos semánticos, con exteriorización de opiniones y reacciones verbales; planteando la tensión en la necesidad de reflejar en la información periodística el diálogo de saberes que ya es evidente en otros ámbitos de la sociedad, como la conjunción entre movimientos sociales y cosmovisiones ancestrales.

Así, todas las tendencias nos llevan a resaltar la necesidad de cualificar el manejo de los temas ambientales por parte de los periodistas, por lo tanto, la necesidad de los medios de posibilitar una especialización de los periodistas en el manejo de temas relacionados con pensamiento ambiental; abriendo la discusión en las tensiones planteadas, anclando la mirada crítica y el análisis sobre las relaciones de poder y los conflictos socioambientales, trabajadas en su mayoría en parte por la academia tanto desde los debates sobre educación ambiental, como por las reflexiones sobre comunicación ambiental.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación Pandemia, confinamiento y medio ambiente. Una perspectiva desde el tratamiento informativo de El Tiempo y El Espectador fue financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO-

8. REFERENCIAS

- Camana, Á. y Almeida, J. (2017). Periodismo ambiental y los “ambientes posibles”. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 26 n° 2 (abril-junio, 2017). Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia, pp. 27-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6116873>
- Casero-Ripollés, A., & López- Rabadán, P. L. (2012, 18- 20 enero 2012). La evolución del uso de fuentes informativas en el periodismo español (ponencia). III Congreso Internacional “Comunicación y Riesgo” Asociación Española de Investigadores en Comunicación (AE-IC) Universitat Rovira Virgili, Tarragona, España.
- Cimadevilla, G. (2004) Acción mediática y representaciones ambientales. Vías de espectacularización y desconexión. Colección Monografías, N° 15. Caracas: Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Centro Nacional de educación ambiental. En: <http://www.uccs.mx/sustentabilidad/>
- Goodall J. (2020, 22 de abril) La falta de respeto hacia los animales es lo que ha causado esta pandemia” Magazin Oxitocina <https://acortar.link/LPT781>
- Herrera, E.; Martínez, L. y Noreña, M. (2021). Análisis del periodismo ambiental de la prensa en tiempos de pandemia en Colombia. Investigación & Desarrollo, 29(2), 106-142.

- Herrera, E. del R. y Noreña, M. (2016). Reflexiones sobre tratamiento informativo y ambiente. Ponencia presentada en el grupo de trabajo 7, sobre estudios de periodismo, de la Cátedra Unesco de Comunicación. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Herrera, E. del R. y Ramírez, J. (2002). La mediación de las elecciones presidenciales en los noticieros de la televisión nacional: ¿debate electoral o protocolo informativo? *Revista Escribanía: comunicación, cultura, región*, 9, 5-20. Universidad de Manizales.
- Herrera, E. del R. y Ramírez, J. (2003). La mediación de las elecciones presidenciales en los noticieros de la televisión nacional: ¿debate electoral o protocolo informativo? (segunda parte). *Revista Escribanía: comunicación, cultura, región*, 10, 33-58. Universidad de Manizales.
- Latour, B. (2020) ¿qué medidas de protección para evitar el regreso del modelo de producción de la precrisis? Francia. Recuperado de: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/P-202-AOC-ESPAGNOL.pdf>
- Leff, E. (2006) Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Barcelona, noviembre de 2005.
- Leff, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental. La complejidad ambiental, 7-53. Disponible en: <https://acortar.link/DHVf1B>
- Luhmann, N. (2000). La realidad de los medios de masas. *Anthropos*.
- Ramonet, I. (sábado 25 de abril de 2020). La pandemia y el sistema –mundo. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de: <https://mondiplo.com/lapandemia-y-el-sistema-mundo>
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Carpeta informativa, 162-160. CENEAM- Centro Nacional de Educación Ambiental
- Tobasura Acuña, I. (2007) Ambientalismos y ambientalistas: una expresión del ambientalismo en Colombia. *Ambiente & Sociedade* [online], 10 (2), pp. 45-60. Disponible en: <https://acortar.link/kQ86YU>
- Rifkin, J (2020, 29 de abril) Estamos ante la amenaza de una extinción y la gente ni siquiera lo sabe Portal de BBC News Mundo <https://shortest.link/2hZ5>
- Van Dijk, T. (1990) La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Paidós.
- Villa, C. y Tapia, C. (2020). Conflictos socioambientales, elementos para un periodismo que aporte al análisis, la comprensión y el debate público de las disputas sociales por el ambiente. En S. Wills (Editor general), *El medioambiente un desafío periodístico. Pistas para investigar y narrar historias socio ambientales*. Bogotá: Consejo de Redacción.

RELACIONES AFECTIVAS Y/O SEXUALES EN LA SOCIEDAD COVID: USOS Y MOTIVACIONES DE LAS APLICACIONES CITAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

RAFAEL VENTURA

UPF Barcelona School of Management

OLATZ LARREA

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, estamos viviendo una revolución digital respecto al inicio y formación de relaciones afectivo-sexuales. A diferencia de las generaciones anteriores, los adultos de hoy en día tienen acceso a través de Internet a infinitas posibilidades de conectar con potenciales candidatos/as para entablar relaciones afectivas y/o sexuales. Internet, cada vez más, permite que un gran número de personas conozca y establezca relaciones con otras personas en ausencia de vínculos sociales previos (Rosenfeld & Thomas, 2012). El *online dating*, de hecho, se ha convertido en un poderoso intermediario social y, en el caso de las relaciones afectivas y/o sexuales, ha conseguido en parte desplazar a otros intermediarios tradicionales tales como la familia o los amigos (Ansari, 2015). La modalidad de *online dating* más reciente es el *mobile dating*, con aplicaciones para teléfonos móviles (*smartphones*) como Grindr o Tinder, que se basan en la geolocalización. Las aplicaciones de citas (*dating apps*) son particularmente importantes en este escenario actual de inicio y formación de relaciones afectivas o sexuales, ya que ofrecen una experiencia más completa a la proporcionada por las webs tradicionales de *online dating*.

1.1. LAS APLICACIONES DE CITAS (*DATING APPS*)

De acuerdo con la Enciclopedia de Sexualidad y Género (ver Orchard, 2019), las aplicaciones de citas son aplicaciones de software diseñadas para generar conexiones entre personas interesadas en establecer relaciones románticas, sexuales o de amistad. Estas aplicaciones funcionan en los teléfonos móviles (*smartphones*), y cuentan con algoritmos basados en factores como la edad, el género, apariencia física, el tipo de pareja deseada, y la ubicación de los usuarios. Además, los usuarios tienen la opción de completar su perfil personal con fotografías, gustos, preferencias, entre otros. Muchas de estas aplicaciones también permiten vincular su perfil con sus otras plataformas de redes sociales, como Facebook o Instagram, con el fin de ampliar la información ofrecida al resto de usuarios. Las aplicaciones de citas se ejecutan a través de Internet, ya sea en *Wi-Fi* o con datos móviles, y utilizan información geosocial en tiempo real para actualizar los perfiles de los usuarios, hecho que las distingue de los sitios de citas en línea tradicionales. Este diseño les confiere unas determinadas prestaciones (*affordances*) (Gibson, 1977) y limitaciones. Algunas de las más importantes prestaciones son: portabilidad, disponibilidad, localización y multimedialidad (Lutz & Ranzini, 2017). Gracias a la portabilidad de los *smartphones*, se pueden utilizar en cualquier lugar. La disponibilidad mejora la espontaneidad y la frecuencia de uso de la aplicación. La localización facilita los mensajes de texto y los encuentros en situación de proximidad física. Y la multimedialidad permite varios modos de comunicación: mensajes de texto, y compartir fotos, vídeos y audios. Esto hace que la experiencia de uso de las aplicaciones de citas sea móvil y en constante cambio (Orchard, 2019).

1.2. LAS TRANSFORMACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE ‘EMPAREJAMIENTO’

La popularidad de las aplicaciones de citas basadas en dispositivos móviles ha ido creciendo constantemente durante los últimos cinco años. En la actualidad, más de 392 millones de personas en todo el mundo utilizan actualmente aplicaciones de citas (Statista, 2021). Uno de los principales factores que han propiciado esto es el cambio que ha supuesto la tecnología en el modo de interactuar con otras personas.

Indiscutiblemente, esto ha generado nuevas formas de relaciones, que pasan también por el plano sentimental y sexual. Estos cambios en las formas de relacionarnos han generado una amplia discusión en torno a las implicaciones que pueden suponer para la sociedad en su conjunto. En este sentido, Bauman (2001) considera que las prácticas de mediación de relaciones (como, por ejemplo, *mobile dating*) contribuyen a exacerbar las consecuencias negativas de la individualización y la intimidad electiva. Estas ideas se ven reflejadas en el propio diseño del software de las aplicaciones de citas, donde los perfiles de las personas son como objetos elegibles en función de cómo son empaquetados. Bauman (2003), siguiendo su propia metáfora de la ‘sociedad líquida’ –caracterizada por el cambio constante y la falta de vínculos duraderos–, entiende que la creciente individualización y rápidos cambios sociales están suponiendo una erosión de las tradiciones conducente a una crisis en las relaciones personales, incluyendo las amorosas. En un sentido negativo, considera que en las relaciones el foco se dirige al interés propio, provocando que los lazos sociales se debiliten, sean efímeros y las relaciones carentes de compromiso. Las relaciones son más ‘líquidas’ o, en otras palabras, los lazos sociales se definen cada vez más por su fugacidad. La nueva intimidad electiva acarrea una desestabilización de las relaciones sociales tradicionales. Así, las relaciones en la sociedad contemporánea surgen de una precariedad emocional que conduce a una sensación de decadencia social: inseguridad, inestabilidad y temporalidad. A partir de un ejemplo del propio Bauman –un joven de 28 años al que entrevistó sugería que la mayor ventaja de las plataformas de citas *online* consiste en que siempre se puede pulsar ‘eliminar’– se puede deducir la metáfora de la ‘liquidez’ que explica el individualismo, la sustituibilidad y la falta de compromiso.

Algunas investigaciones se han centrado en explorar si las aplicaciones de citas están realmente favoreciendo el ‘amor líquido’ descrito por Bauman (2003), examinando la medida en que el uso de estas aplicaciones puede erosionar los ideales tradicionales de monogamia, compromiso y amor romántico. Un estudio de Hobbs et al. (2016) llega a la tesis contraria: según los participantes en su encuesta y entrevistas personales, siguen prevaleciendo opiniones bastante tradicionales sobre las

relaciones amorosas y la monogamia. Estos resultados socavan la tesis de la ‘liquidez’ de las normas e ideales tradicionales, puesto que muchas personas hacen uso de estas aplicaciones con la intención de encontrar pareja a largo plazo.

Esta misma noción de la fugacidad de las relaciones en la modernidad ya fue explorada por Beck & Beck-Gernsheim (1995; 2002), quienes concluyeron que, a pesar de una creciente tendencia hacia la individualización, todavía se idealiza el amor. En el tránsito de las relaciones amorosas que comienzan, se disuelven y empiezan de nuevo, las personas no cesan en la búsqueda del amor verdadero y la realización personal a través de éste.

1.3. LAS POSIBILIDADES DE LAS APLICACIONES DE CITAS PARA LAS PERSONAS LGBTIQ+

En otra línea, y como subsección dentro de los *LGBT/Queer Media Studies* (Ventura, 2019), se ha generado un creciente interés académico en torno a la relación entre la realidad LGBTIQ+ y el rol social de Internet y los social media para la formación/desarrollo de su identidad sexual, incluyendo su auto-presentación virtual o *disclosure*. En este sentido, se han explorado las posibilidades que Internet ofrece para que las personas LGBTIQ+ puedan visibilizarse y explorar sus subjetividades, sobre todo en situaciones donde se enfrentan a diversas hostilidades en sus entornos *offline* por motivo de su propia identidad LGBTIQ+ (Ventura, 2016). Aquí se incluyen investigaciones que han abordado el uso de las tecnologías móviles y de geolocalización (*dating apps*) para generar encuentros entre personas LGBTIQ+ fuera del entorno online (Johnson, 2017; Wu & Ward, 2018).

1.4. LA CONCEPTUALIZACIÓN ACADÉMICA DEL FENÓMENO DE LAS APLICACIONES DE CITAS

A partir de diferentes estudios que han explorado el fenómeno del *online dating* es posible establecer un escenario teórico mediante el cual se da sentido a las diferentes características y prácticas que tienen lugar en la plataforma. En general, el grueso de la investigación sobre *mobile dating* ha tendido a centrarse en 6 grandes áreas: (1) perfil

sociodemográfico de los usuarios; (2) motivaciones; (3) usos y prácticas; (4) formas y modos de auto-presentación; (5) procesos de selección; y (6) procesos de interacción entre usuarios. De manera concreta para este artículo resaltamos tres aspectos: las motivaciones, los usos y las prácticas.

Como apuntan Sumter et al. (2017), las aplicaciones de citas van más allá de la cultura del encuentro sexual casual. De acuerdo con estas autoras, existen al menos seis motivaciones principales para utilizar las aplicaciones de citas, estas son: amor, sexo casual, facilidad de comunicación, validación de la autoestima, sensación de emoción y moda. De éstas, las autoras destacan la motivación del amor como la más importante, seguida de la sexual. En el caso de la primera, es interesante señalar que se encuentra principalmente ligada a perfiles de mujeres, mientras que el sexo es una motivación con la que conectan sobre todo los hombres (Lopes & Vogel, 2017). Otros estudios han encontrado otras motivaciones para el uso de estas aplicaciones, entre las que destacan hacer amigos, luchar contra el aburrimiento de la vida cotidiana, evitar la soledad o construir una identidad propia al margen de la ya más rígidamente establecida en el mundo *offline* (Clemens et al., 2015). Las motivaciones para usar estas aplicaciones también pueden verse en un estudio de Timmermans & Caluwé (2017), donde destacan la aprobación social, la búsqueda de una relación, la experiencia sexual y el coqueteo o desarrollo de habilidades de socialización. Finalmente, de acuerdo con Ward (2017), también es importante destacar como motivación el uso de estas aplicaciones para alzar el ego, ya que se ha demostrado que tienen un impacto en el proceso de validación de la autoestima (Sumter et al., 2017).

1.5. LAS APLICACIONES DE CITAS EN LA SOCIEDAD COVID

Las medidas de confinamiento domiciliario impuestas a raíz de la pandemia de COVID-19 han contribuido a resaltar la importancia de la comunicación *online* para satisfacer las necesidades humanas de socialización. En un contexto donde los espacios físicos habituales para encontrar pareja se han visto restringidos, las aplicaciones de citas se han convertido en el único escenario posible desde donde gestionar los

rituales de búsqueda de pareja. Durante los meses de confinamiento domiciliario estricto la intimidad de quienes buscaban pareja ya sea emocional o sexual, ha pasado inevitablemente por una pantalla, generando una gran afluencia de usuarios hacia las aplicaciones de citas. Si bien el uso de aplicaciones de citas ya estaba muy extendido antes de la crisis de salud del coronavirus, las políticas de distanciamiento social han contribuido a difuminar los límites entre la intimidad física y la virtual, modificando los usos que se venían haciendo de estas aplicaciones.

La dinámica de su uso principal de la mayoría de los usuarios, es decir, conocer a otra persona a través de un entorno *online* para, finalmente, concertar una cita *offline* para conocer a la otra persona, cara a cara, e iniciar algún tipo de relación, afectiva o sexual, ha podido verse alterada durante la situación de confinamiento. Por este motivo, es necesario explorar cómo ha podido verse alterado tanto el uso como las motivaciones en este periodo inicial de la nueva sociedad COVID.

2. OBJETIVOS

Los resultados presentados en este capítulo forman parte de un proyecto de investigación más amplio que se propone como principal objetivo investigar los usos y la comunicación mediada por *mobile dating* para indagar sobre el inicio y formación de las relaciones afectivas y/o sexuales en España. Mediante diversos métodos de investigación cualitativos (entrevistas, etnografía virtual y análisis de la conversación) nos planteamos examinar los usos y prácticas, la comunicación, interacción y las motivaciones de los usuarios de esta modalidad de comunicación. A diferencia de otros países occidentales, el volumen de investigación sobre este fenómeno en España es prácticamente inexistente, a pesar de que la proliferación de aplicaciones de citas *online* en nuestro país se ha disparado en los últimos años y que, al igual que otros países europeos, se estima que en España aproximadamente el 30% de nuevas relaciones de pareja surgen a partir de contactos en aplicaciones de citas.

De manera concreta, el objetivo planteado para este artículo es explorar los usos y motivaciones de las aplicaciones de citas durante el

confinamiento de COVID-19. Para ello se ha determinado los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el uso de las aplicaciones de citas durante el confinamiento
- Observar el tiempo de consumo de estas aplicaciones durante el confinamiento, la frecuencia de conexión y las plataformas preferidas por los usuarios para este fin.
- Explorar las motivaciones de los usuarios para el uso de las aplicaciones de citas antes y durante el confinamiento.
- Exploración de las prácticas de uso y el comportamiento de los usuarios en las aplicaciones.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos de esta investigación se realizó una encuesta en línea a través de la plataforma digital Google Forms durante los meses de abril a mayo de 2020, que coincidió con el período de confinamiento más estricto.

3.1. EL DISEÑO DE LA ENCUESTA

La encuesta aplicada a este estudio está formada por un conjunto de preguntas divididas en tres bloques de información:

- Uso de las aplicaciones de citas durante el confinamiento (tiempo de consumo, frecuencia, y plataformas).
- Motivaciones de los usuarios para el uso de las aplicaciones de citas antes y durante el confinamiento.
- Exploración de las prácticas de uso y comportamiento de los usuarios en las aplicaciones.

3.2. LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra se realizó mediante la técnica de muestreo no probabilístico bola de nieve, por la cual los individuos seleccionados

para ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos. En esta encuesta han participado 806 sujetos (n=806). Por edades, la muestra está compuesta por individuos de entre 18 y 66 años. Aunque la mayoría de las respuestas (n=710) se concentran en sujetos de entre 18 y 39 años. En cuanto al género de los participantes el 54.4 % de la muestra se identificó como mujer (n=364), el 43 % (n=288) como hombre, y el 2.2 % (n=15) como no-binario.

Con respecto a la orientación sexual de los encuestados, el 52.2 % de la muestra se identificó como heterosexual, el 30.3 % como homosexual, el 14.8 % como bisexual y el 7% como ‘otros’. Por último, en cuanto al nivel de estudios de los participantes, el 87,9% de la muestra ha cursado estudios universitarios, el 7,8% formación profesional, 3,9% secundaria y el 0,5% primaria.

4. RESULTADOS

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en la encuesta según los bloques en que está dividida.

4.1. EXPLORACIÓN DEL USO DE LAS APLICACIONES DE CITAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

En el primer bloque, los encuestados tuvieron que responder algunas preguntas sobre el uso de aplicaciones, la frecuencia de uso y el tipo de aplicaciones utilizadas durante el confinamiento.

En cuanto al uso de las aplicaciones durante el periodo de confinamiento el 31,3% de la muestra afirmó haberlas usado, mientras que el 68,7% de los encuestados negó haber hecho uso de las aplicaciones durante el confinamiento. Las aplicaciones elegidas por los sujetos que afirmaron haberlas utilizado durante el confinamiento, fueron, en primer lugar, Tinder, utilizada por el 71,4% de los encuestados, seguida de Grindr (40,5%), Scruff (15,1%), Wapa/o (12,7%), Happn (4,8%), Badoo (4,4%) y otras. Además, el 90,5% de estos usuarios, ya utilizaba estas aplicaciones antes de la emergencia pandémica, de modo que únicamente el 9,5% demostró ser nuevos usuarios.

En cuanto a la frecuencia de uso de las aplicaciones, el 36% de los usuarios se conecta a la aplicación entre 2 y 5 veces al día (*hard users*), el 17% una vez al día (*medium users*), y el 47,1% menos de una vez al día (*low users*). En cuanto al tiempo medio de uso de la aplicación por día, el 83,1% de la muestra dice dedicarle entre 15 minutos y una hora diaria, el 11,1% una hora, y el 5,2% más de 2 horas diarias.

En comparación con la frecuencia de uso de las aplicaciones antes de la pandemia, el 36,3% de los encuestados considera que las ha utilizado con mayor frecuencia, el 20,5% de forma similar, y el 43,2% con menor frecuencia. En cuanto al tiempo de uso, el 36,2% comenta haberles dedicado más tiempo durante el confinamiento, el 17% el mismo, y el 36,6% menor tiempo en comparación con su consumo antes del confinamiento.

En cuanto a la duración de las conversaciones el 34,1% considera que fueron más largas, el 29,3% igual que antes, y el 36,7% menos largas que antes del confinamiento.

4.2. MOTIVACIONES DE USO DE LAS APLICACIONES DE CITAS ANTES Y DURANTE EL CONFINAMIENTO

A continuación, los usuarios contestaron a un bloque de preguntas en el que se les preguntaba por las razones que les llevan a usar las aplicaciones antes y durante el tiempo de confinamiento. En primer lugar, los usuarios contestaron a una pregunta sobre sus motivaciones generales con respuesta múltiple en la que podían elegir hasta tres opciones de una lista. La mayoría de los encuestados el 66,7%, contestaron que en general utilizan la app para distraerse, en segundo lugar, con un 47,2% de las respuestas, para conocer gente nueva, en tercer lugar (31%) para charlar, y solo en cuarto (30,2%) y quinto lugar (29%) para buscar pareja y para buscar sexo. Resulta llamativo que no es hasta el puesto cuarto y quinto que aparecen las motivaciones de intimidad y sexual.

En cuanto a las motivaciones de los usuarios para usar estas aplicaciones durante el confinamiento las respuestas estuvieron más fragmentadas, el 28.1% expresó utilizarlas para tener citas después del confinamiento, el 16,6% para conocer gente nueva, el 16,2% por

entretenimiento o para curiosear perfiles, 23,3% para hablar con alguien, el 7,5% para tener un encuentro sexual físico presencial (a pesar de las restricciones), el 6,3% para buscar pareja y el 3,2% para tener un encuentro sexual virtual.

4.3. EXPLORAR LAS PRÁCTICAS DE USO Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS USUARIOS EN LAS APLICACIONES

En cuanto a las prácticas de uso y el comportamiento de los usuarios, la encuesta explora el tipo de conexiones ocurridas entre los usuarios y las plataformas utilizadas para este fin. En este sentido ante la pregunta: *‘Con personas que has conocido en las aplicaciones de citas durante el confinamiento, ¿has pasado luego a comunicarte a través de otras plataformas?’* el 69,8% de los usuarios han contestado en sentido afirmativo, mientras que el 30,2% comenta haber permanecido en la app de citas.

En cuanto a las plataformas alternativas de contacto más utilizadas por la muestra, formulan WhatsApp, utilizada por el 87,5% de los encuestados que contestaron afirmativamente en la pregunta anterior, Instagram por el 67,6%, videollamada 15,3%, llamada de voz 9,1%, Twitter 6,8%, Facebook 5,7% y Telegram 1,7%. Como se puede observar, la mayoría de las plataformas alternativas mencionadas por los usuarios cuentan con mayores prestaciones que permiten, por ejemplo, el intercambio de video, la mensajería sincrónica o la videollamada en tiempo real.

En cuanto al comportamiento de los usuarios a través de estas plataformas, el 56,3% de los encuestados afirma haber intercambiado mensajes y/o contenido personal de carácter sexual durante el confinamiento, frente al 41,7% que lo niega y el 2% que prefiere no contestar. Los formatos más utilizados para la práctica del *sexting* han sido mayoritariamente el intercambio fotos (90,8%), seguido de video y/o videollamadas 66,6%, de texto escrito 63,35% y finalmente de audio de voz en un 23,3% de los encuestados.

5. DISCUSIÓN

Los datos ofrecidos por las empresas de aplicaciones de citas apuntan a un fuerte incremento de uso durante la pandemia, especialmente en los meses de confinamiento estricto. No obstante, nuestros datos revelan que el uso de aplicaciones de citas no fue tal. En primer lugar, porque el 90,5% de estos usuarios ya utilizaba estas aplicaciones antes de la pandemia (únicamente el 9,5% demostró ser nuevos usuarios). Y, en segundo lugar, porque la frecuencia de uso y la duración de las conversaciones apuntan más bien a un descenso. Algunos estudios independientes, aunque con muestras más reducidas, llegan a la misma conclusión que nuestros resultados y afirman que las personas han estado usando menos las aplicaciones de citas durante el confinamiento y que la mayoría de los usuarios que estuvieron activos en la aplicación durante la pandemia fueron consistentes con su uso antes de la pandemia. (Murden et al., 2020).

En relación con las motivaciones de uso, se podría decir que se ha producido un cambio significativo. Con anterioridad a la pandemia, Sumter et al. (2017), destacaban la motivación del amor como la más importante, seguida de la sexual. Sin embargo, ahora vemos que las motivaciones se han reubicado y se confiere una mayor prioridad a distraerse, conocer gente nueva y charlar. Así, la motivación de buscar pareja y buscar sexo se han desplazado hasta el cuarto y el quinto lugar, respectivamente. Estos resultados refuerzan la idea de que la pandemia ha modificado nuestras necesidades afectivas y sexuales, ralentizando los tiempos y dando lugar a nuevas formas de socialización. Por una parte, se observa una ralentización del ritual con la potenciación del uso de las aplicaciones para charlas y conexiones motivadas por el entretenimiento y por otro un auge de la inmediatez basado en la preferencia por las plataformas que posibilitan conexiones en tiempo real. Las videollamadas, y el intercambio de audio y video por canales digitales se ha impuesto frente a lo que antes eran los encuentros sexuales físicos, algo que parece lógico cuando se restringe la movilidad. En general parece que la pandemia ha obligado a los usuarios a tomarse con menos prisa el asunto del sexo, y ha potenciado el uso de aplicaciones de citas con fines lúdicos, liderado por aquellas plataformas que permiten el

intercambio de fotos y vídeos en tiempo real. Esta tendencia resulta llamativa, si se tiene en cuenta que menos de la mitad de los encuestados que usan aplicaciones de citas estaban interesados en reuniones virtuales (Murden et al., 2020). Por tanto, a pesar de que las principales motivaciones de uso se han mantenido estables, teniendo como fin último dar un salto inmediato al encuentro *offline*, no cabe duda de que el confinamiento ha impedido esa inmediatez dando lugar al cultivo de conexiones más emocionales que físicas.

En cuanto a la utilización de otras plataformas, nuestros resultados apuntan un incremento en el uso de Whatsapp e Instagram, plataformas que permiten el intercambio de fotos y videos. En este sentido, las investigaciones de Toma y Hancock (2013), establecieron que la autoafirmación es el resultado más importante de usar las redes sociales. Y el estudio de Seidman (2013) sobre estudiantes universitarios descubrió que los comportamientos de autopresentación en redes como Instagram y Facebook tienen como base la autopromoción y la tendencia a mostrar ideales en particular, y fueron predichos por una baja conciencia y un alto neuroticismo. Estos estudios han encontrado una conexión entre el narcisismo –exhibicionismo, vanidad o extraversión– y un uso de las redes sociales.

Nuestros resultados sobre el uso de plataformas a las *dating apps*, pueden explicarse en base a las investigaciones de Clemens et al. (2015), que establece que la principal motivación de su uso es la de luchar contra el aburrimiento de la vida cotidiana, evitar la soledad o construir una identidad propia al margen de la del mundo *offline*.

Por último, los resultados de este estudio confirman el uso de las aplicaciones de citas para el intercambio de mensajes y/o contenido personal de carácter sexual durante el confinamiento. Más de la mitad de la muestra afirma haber participado en un acto de *sexting*. El *sexting* es la práctica de compartir contenido de tipo sexual con una o varias personas, mediante mensajería instantánea, Mercado et al. (2016, p. 14) definen al *sexting* como “el intercambio de mensajes en alguna conversación privada (*inbox*) por medio de algún medio electrónico, con contenido sexual explícito o implícito, ya sea con texto y/o imagen creada por el autor, en donde se considere que se muestra desnudo o

semidesnudo”. En efecto, una característica clave del *sexting* —que funciona además como hilo conductor para desagregar otros elementos— es que la práctica tiene lugar en un entorno virtual que dialoga con la tendencia, cada vez más habitual, de la liquidez de las relaciones sociales (Bauman, 2003). En este sentido, nuestros resultados se pueden interpretar desde la teoría de Bauman (2003) y su metáfora de la sociedad líquida por la que considera que en las relaciones el foco se dirige al interés propio, provocando que los lazos sociales se definen cada vez más por su fugacidad. En otras palabras, estos resultados confirman que las aplicaciones de citas siguen teniendo entre sus fines los encuentros sexuales en todas sus versiones.

6. CONCLUSIONES

De este estudio se desprenden tres conclusiones principales. En primer lugar, que el uso de las aplicaciones de citas durante el confinamiento se ha mantenido estable en cuanto al tiempo de consumo de estas plataformas, la duración de las conversaciones y la frecuencia de conexión con respecto a la época previa al confinamiento.

En segundo lugar, que se ha experimentado un cambio significativo en las motivaciones de uso de estas plataformas. En general la motivación de la búsqueda del amor se situaba como la más importante, seguida de la sexual. Sin embargo, ahora vemos que las motivaciones se han reubicado y se confiere una mayor prioridad a su uso con lúdicos y de socialización, como distraerse, conocer gente nueva y charlar. Así, la motivación de buscar pareja y buscar sexo se han desplazado hasta el cuarto y el quinto lugar.

En tercer lugar, se ha consolidado la tendencia a utilizar las videollamadas, y el intercambio de foto, audio y video por canales digitales y plataformas alternativas como Whatsapp e Instagram. Estas formas de conexión en tiempo real posibilitan la práctica del *sexting*. Más de la mitad de la muestra afirma haber intercambiado mensajes y/o contenido personal de carácter sexual durante el confinamiento.

Debido a la sensación de aislamiento generalizada durante la pandemia, un gran número de usuarios de aplicaciones de citas comenzaron a

utilizar estas aplicaciones no únicamente con el propósito de encontrar pareja amorosa o sexual, sino también para buscar otros tipos de conexión social que habían perdido debido al confinamiento estricto. Tal como explica Wiederhold (2021), algunas de las empresas de aplicaciones citas aprovecharon esta situación y adaptaron rápidamente sus aplicaciones para ofrecer estas posibilidades (*affordances*) a sus usuarios. Por ejemplo, Bumble lanzó una función en su plataforma, llamada BFF (*best friend forever*), que permite a los usuarios formar y construir amistades no románticas.

En un escenario actual de la sociedad COVID, tras el aislamiento de la vida pandémica, en el cual la mayoría de los espacios públicos están comenzando a reabrir y las tasas de vacunación están aumentando, sería lógico que cada vez más personas deseen una conexión *offline*, puesto que existe la oportunidad de iniciar y construir esas relaciones amorosas y/o sexuales en persona. Sin embargo, de acuerdo con Wiederhold (2021) la mayoría de los expertos creen que esto no obstaculizará el crecimiento de las aplicaciones de citas. Por el contrario, la mayoría de las personas que han utilizado estas aplicaciones durante la pandemia han percibido la comodidad que ofrecen. Además, con las empresas de las aplicaciones de citas agregando nuevas funciones y la oportunidad de nuevos tipos de conexiones constantemente, no parece haber razón para dejar de usarlas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los resultados de esta investigación forman parte del proyecto “La comunicación *mobile dating* en España y la transformación de las relaciones afectivo-sexuales” (PGC2018-101682-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

8. REFERENCIAS

- Ansari, A. (2015). *Modern romance*. Allen Lane.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. Polity Press.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love*. Polity.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. Sage.
- Clemens, C., Atkin, D., & Krishnan, A. (2015). The influence of biological and personality traits on gratifications obtained through online dating websites. *Computers in Human Behavior*, 49, 120–129.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Erlbaum.
- Hobbs, M., Owen, S., & Gerber, L. (2016). Liquid love? Dating apps, sex, relationships and the digital transformation of intimacy. *Journal of Sociology*, 53(2): 271-284. <https://doi.org/10.1177/1440783316662718>.
- Johnson, K., Vilceanu, M. O., & Pontes, M. C. (2017). Use of online dating websites and dating apps: Findings and implications for LGB populations. *Journal of Marketing Development and Competitiveness*, 11(3), 60-66.
- Lopes, M., & Vogel, C. (2017). Women's perspective on using tinder: A user study of gender dynamics in a mobile device application. *Proceedings of the 35th ACM international conference on the Design of Communication*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.1145/3121113.3121220>.
- Lutz, C., & Ranzini, G. (2017). Where Dating Meets Data: Investigating Social and Institutional Privacy Concerns on Tinder. *Social Media+ Society*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305117697735>.
- Mercado, C. T., Pedroza, F. J., & Martínez, K. I. (2016). Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.3934>.
- Murden, B., Albaran, E., Phillips, H., & Sonnenberg, H. (2020). Effects of the COVID-19 Pandemic on Online Dating App Activity in the College Demographic. [Working Paper]. Michigan State University.
- Orchard T. (2019) Dating Apps. In Lykins A. (eds), *Encyclopedia of Sexuality and Gender*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59531-3_19-1.
- Rosenfeld, M.J. & Thomas, R.J. (2012). Searching for a mate: The rise of the Internet as a social intermediary. *American Sociological Review*, 77(4): 523–547. <https://doi.org/10.1177/0003122412448050>.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 402–407. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>.

- Statista. (2021). Online Dating - Worldwide. Retrieved January 02, 2022, from <https://www.statista.com/outlook/dmo/eservices/dating-services/online-dating/worldwide>.
- Sumter, S. R., Vandenbosch, L., & Ligtenberg, L. (2017). Love me Tinder: Untangling emerging adults' motivations for using the dating application Tinder. *Telematics and informatics*, 34(1), 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.04.009>.
- Timmermans, E., & De Caluwé, E. (2017). Development and validation of the Tinder motives scale (TMS). *Computers in Human Behavior*, 70, 341–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.028>.
- Toma, C.L., & Hancock, J.T. (2013). Self-Affirmation Underlies Facebook Use. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(3), 321-331. <https://doi.org/10.1177/0146167212474694>.
- Ventura, R. (2016). Tendencias de investigación sobre la heteronormatividad en los medios de comunicación. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 932-952.
- Ventura, R. (2019). LGBT/Queer media studies: aportaciones para su consolidación como campo de estudio [Tesis Doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.
- Ward, J. (2017). What are you doing on Tinder? Impression management on a matchmaking mobile app. *Information, Communication & Society*, 20(11), 1644-1659. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1252412>.
- Wiederhold, B. K. (2021). How COVID Has Changed Online Dating—And What Lies Ahead. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(7), 435-436.
- Wu, S., & Ward, J. (2018). The mediation of gay men's lives: A review on gay dating app studies. *Sociology Compass*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.1111/soc4.12560>.

LA VOZ DE LAS ONGD ESPAÑOLAS ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

JAIR ESQUIAQUI BUELVAS
Universidad de Sevilla

ANTONIO LUIS MORENO SÁNCHEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Indudablemente, el año 2020 quedará marcado en los anales de la Historia como uno de los más nefastos de la sociedad tal y como la conocemos. El parón generalizado que provocó la pandemia de la COVID-19 dejó importantes efectos negativos en amplísimos sectores como la economía, la educación, la manera de consumir cultura e incluso la forma de relacionarnos. Todo ello impulsado por un estrepitoso proceso de digitalización con profundas brechas que salieron a la luz a partir de la crisis.

En el campo de la cooperación internacional al desarrollo, numerosas organizaciones e instituciones que vieron afectada su actividad normal de golpe debieron adecuarse a los nuevos desafíos que trajo consigo esta situación. Muchas de ellas debieron parar, posponer, cancelar e incluso transformar sus calendarios, métodos de trabajo y objetivos en sus proyectos. Mención especial merecen aquellas organizaciones que debieron trabajar en terceros países, la mayoría con problemas añadidos a la pandemia –o suscitados por ella– en donde las condiciones fueron, si cabe, más complicadas aún.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo de investigación ha sido conocer de qué forma las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (en adelante ONGD) españolas que trabajaron con proyectos en terreno durante el año 2020 enfrentaron los retos de la pandemia para

sacar adelante su trabajo a partir de su propia voz, siendo ellas quienes conduzcan el relato de su experiencia. Así, para lograr dicho objetivo y acotar la muestra a un número considerable de organizaciones que reflejen de manera representativa las ONGD del país, se realizaron dos métodos de recolección de información a la luz de los enfoques cualitativos en investigación social: la encuesta abierta y la entrevista.

Los resultados de la investigación han podido esbozar de una manera sistematizada a la vez que concisa la experiencia y sentir de las ONGD españolas sobre sus principales aprendizajes de la pandemia, así como establecer qué aspectos de su trabajo en terreno fueron los que más se vieron resentidos desde la entrada en escena de esta acuciante crisis global.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo de investigación se articuló a partir de un objetivo general que marcó el devenir de todo el estudio desde su concepción hasta su finalización. Este correspondió a conocer de qué forma las ONGD españolas que ejecutaron proyectos en terreno durante el año 2020 vivieron y enfrentaron los retos de la pandemia para sacar adelante su trabajo y cómo se vieron afectadas. En ese sentido, entendemos que las ONGD, como organizaciones que trabajan en el sector de la cooperación y que, por ende, desarrollan sus actividades con población en estado de vulnerabilidad, son un objeto de estudio de interés desde el punto de vista de las ciencias sociales, a partir del innumerable grueso de estudios realizados para comprender el efecto de la pandemia en diferentes esferas de la sociedad.

Por su parte, los objetivos específicos refieren a comprender, por un lado, cuáles fueron las principales problemáticas que las propias ONGD arguyeron a la hora de establecer cómo se vio afectado su trabajo con la incidencia del coronavirus. Por otro lado, motiva esta investigación establecer si hubo diferencias entre aquellas organizaciones dedicadas a desarrollar proyectos meramente de cooperación al desarrollo y las que realizaron proyectos de innovación, o por el contrario, los efectos fueron los mismos en ambos casos.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación, como se ha mencionado, nace del interés por conocer en primera persona cómo fue la experiencia de las organizaciones asentadas en España dedicadas al trabajo en cooperación internacional desde que la pandemia por COVID-19 fue decretada en marzo de 2020, momento de máxima incertidumbre y en donde lo único cierto fue que los modelos de contención y mitigación no eran replicables en todos los contextos (González, 2020). Así, motivaba comprender qué efectos ha tenido la crisis en el desarrollo de las actividades en estas organizaciones en particular, sus formas de trabajar y sus expectativas, esta vez, desde un punto de vista más humano, más experiencial. En ese sentido, convenía determinar, pues, un método de estudio que pudiera adecuarse a esta intención, siendo la metodología cualitativa, desde un diseño fenomenológico, la más pertinente para llevar a cabo el estudio.

Para Guerrero (2016), la investigación cualitativa tiene por objetivo “hacer comprensible los hechos, en donde más que variables ‘exactas’ lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones” (p. 2). En tal sentido, el presente estudio basa sus cimientos en esta metodología para escudriñar en las percepciones de las propias organizaciones que son su objeto de análisis para conocer sus posturas y vivencias relacionadas con uno de los acontecimientos que, seguramente, han marcado su trayectoria laboral y profesional para siempre. Guerrero (2016) amplía el enfoque así:

La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad. (p. 4)

La metodología en este sentido sigue las fases expuestas por Salgado (2007; citando a Taylor y Bodgan, 1990) y que son necesarias para comprender en profundidad los escenarios o personas que se estudian, a saber, Descubrimiento, Codificación y Relativización. En la primera, se realizó una examinación de los datos siguiendo pistas de temas,

intuiciones e ideas, a la vez que se realizó un balance bibliográfico. En la segunda fase, se desarrollaron las categorías de los datos recolectados y se separaron dichos datos de acuerdo con cada categoría, así como un proceso de refinamiento del análisis. Por último, la tercera fase consistió en la interpretación de los datos, teniendo en cuenta el contexto en que fueron recogidos y una concienzuda autorreflexión del papel de los investigadores en el desarrollo del estudio.

Dicho esto, es importante resaltar que se siguió un diseño de investigación a partir de la fenomenología, propio de la metodología cualitativa. Para este enfoque, “lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019, p. 204).

La investigadora continúa exponiendo que este diseño –o método, como se quiera–, apunta siempre a un proceso de reducción, el cual “se centra en percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido” (Fuster, 2019, p. 204). Este proceso de conocimiento, pues, demanda tanto la descripción como interpretación analítica. Ya lo decía Edmund Husserl, uno de los padres de esta corriente, cuando aseguraba que “el dato (la *cogitatio*) será un modo del ser que se nos manifiesta, cuya esencia intuimos a partir de la captación de una vivencia” (Mendoza, 2012).

3.1. MUESTRA

Conscientes de que el ecosistema de ONGD en España puede suponer un número quizás indeterminado de entidades, y con el ánimo de acotar la muestra a organizaciones que estuvieran de alguna manera conectadas a partir de un factor común, se decidió establecer como criterio que las organizaciones a estudiar hubieran sido seleccionadas como beneficiarias por las convocatorias de la Aecid en los dos años inmediatamente anteriores al estallido de la pandemia en 2020. Igualmente, se determinó estudiar únicamente a aquellas organizaciones que participaron en las convocatorias de las categorías ‘Cooperación al desarrollo’ e ‘Innovación al desarrollo’, ya que, en ambos casos, se trata de proyectos

que se desarrollarían en terceros países, y que, en principio, no tenían contemplada la incidencia de una crisis mundial como la que ha supuesto la COVID-19.

Establecidos estos criterios, se envió una encuesta abierta a un total de 123 ONGD (todas las subvencionadas en dichas categorías en las convocatorias de los años 2018 y 2019), de las cuales respondieron 30, lo que corresponde a un 24% del total. Se recibieron 49 respuestas en relación con el número de proyectos a los que aludían –ya que varias organizaciones implementaron más de un proyecto financiado por Aecid en el periodo en cuestión–, lo cual representa un 16% del total de proyectos financiados, una cifra nada despreciable en el ecosistema de la cooperación indirecta española.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez determinado el mecanismo para acotar la muestra e identificadas las organizaciones, se procedió a enviarles la mencionada encuesta para conocer de forma directa cuáles habían sido las principales dificultades para llevar a cabo sus planes de trabajo durante el 2020. La encuesta abierta resultó de gran valía ya que, al ser un número amplio de organizaciones se requería de un instrumento práctico que pudiera dar cuenta de lo que se perseguía en el estudio, ya que, tal como expone Rincón (2014) “existen situaciones en las cuales el interés se centra en reducir el tiempo de una entrevista, en recoger una información espontánea o en conocer y entender las explicaciones a una pregunta cerrada en las cuales la utilización de preguntas abiertas se impone” (p. 140).

Así, la encuesta, enviada vía correo electrónico en abril de 2021, estaba marcada fundamentalmente por la pregunta *¿en qué sentido se ha visto afectado su trabajo a partir de la incidencia de la COVID-19?*

A continuación, estas respuestas fueron clasificadas en grupos temáticos que, sin ánimo de introducir atisbos cuantitativos en el estudio, han servido para categorizar en bloques las respuestas comunes y, en definitiva, agrupar las experiencias registradas de la mano de las organizaciones para su mejor análisis.

Posteriormente, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a cuatro técnicos especialistas de ONGD que cumplían el criterio expuesto anteriormente en el apartado de la muestra, para conocer en detalle y más en profundidad aspectos trascendentales que marcaron el desarrollo de su trabajo en el exterior en pleno contexto de pandemia. En primer lugar, se entrevistó a Germán López Mena, voluntario y responsable del grupo de Trabajo de Arquitectura Sin Frontera en República Dominicana de la demarcación de Andalucía; en segundo lugar, a Sofía San Millán, coordinadora del Programa de Cooperación al Desarrollo de la Fundación ADSIS y, en tercer lugar, a Laia Pons Amaral, técnica expatriada en los campamentos de refugiados saharauis del Centro de Estudios Rurales y de Agricultura Internacional (CERAI).

Figura 1. Esquema de la entrevista semiestructurada

Según su experiencia, ¿cuál fue el principal obstáculo a la hora de continuar su trabajo en medio de la crisis? ¿Cómo se vio afectado el proyecto?
¿Cuál fue su primera impresión cuando se decretó el estado de alarma en España?
¿Fue usted optimista o pesimista en cuanto a medir la magnitud de la pandemia y la afectación que podría tener en su área de trabajo? ¿Por qué?
¿Hay alguna anécdota que recuerde con especial énfasis en medio de la crisis?
¿Cuál?
¿Cree que ha habido un impacto psicológico dentro del sector?
Como cooperante, ¿cuáles fueron sus aprendizajes de esta crisis?
¿Qué lecciones ha dejado la pandemia para el sector de la cooperación internacional?

Fuente: elaboración propia

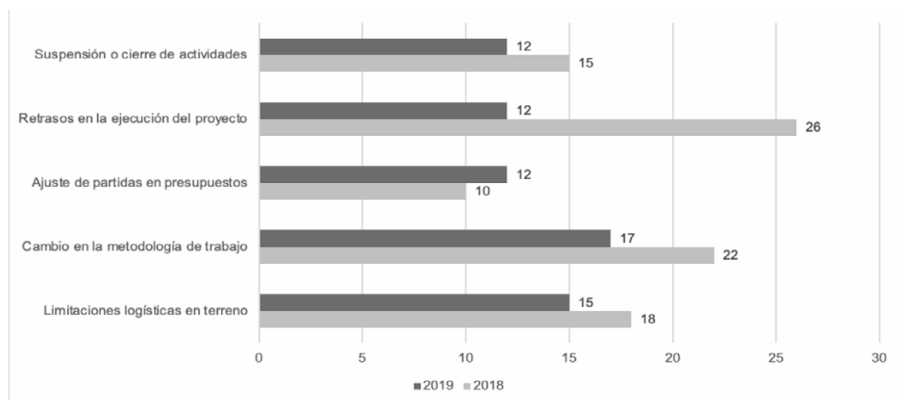
Las entrevistas fueron conducidas por los investigadores principales del estudio y se llevaron a cabo por medio de la plataforma Zoom en noviembre y diciembre de 2021 en sesiones no mayores a una hora de duración.

4. RESULTADOS

Luego de la recopilación de las respuestas obtenidas de la encuesta abierta, se procedió a su análisis y agrupamiento. De este primer paso, se puede deducir con claridad que hubo dos aspectos que marcaron la incidencia de la pandemia en las ONGD españolas: retrasos en la

ejecución de sus proyectos y cambio en la metodología de trabajo. El primero, con mayor énfasis en los proyectos presentados en 2018 y el segundo en aquellos de 2019, como se puede apreciar en la Figura 2. Esto se puede entender debido a que, en 2018, dos años antes del estallido de la crisis global, las organizaciones ya habían iniciado en 2019 sus proyectos bajo unos criterios ya demarcados y aprobados, una metodología establecida y las actividades ya habían iniciado, es decir, en 2020, era muy complicado replantear estos lineamientos. Para aquellas organizaciones que fueron subvencionadas en 2019, pero cuyos proyectos iniciaron en 2020, esta situación les dejó margen para estructurar nuevas metodologías y no retrasar su ejecución, lo que también es palpable en las respuestas obtenidas.

Figura 2. Temas de afectación de la COVID-19 a las ONGD españolas financiadas por Aecid en proyectos de cooperación al desarrollo e innovación.



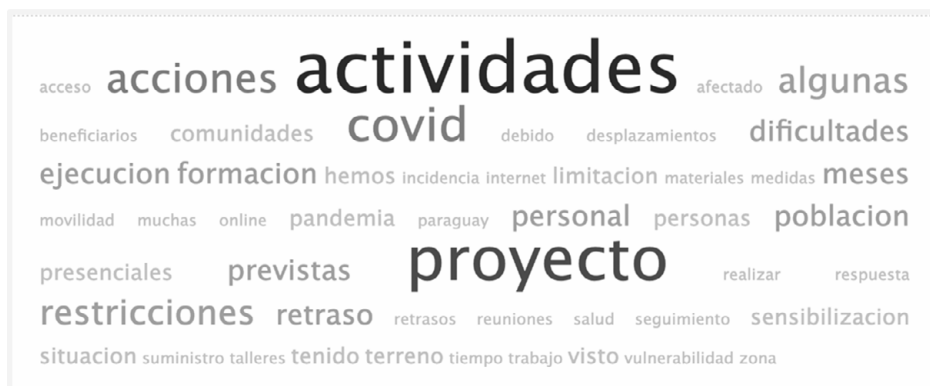
Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que aspectos como el reajuste de partidas presupuestarias y la suspensión total de actividades fueron de alguna manera factores más o menos comunes en los proyectos tanto de 2018 como aquellos concebidos en 2019. Las limitaciones en terreno, por su parte, se ven como un factor ligeramente potenciado en los proyectos concebidos en 2018, ligado a lo expuesto a las causas en los retrasos anteriormente.

4.1. LO QUE DICEN LAS ONGD

Un primer vistazo en las respuestas que otorgaron las organizaciones participantes del estudio da cuenta de que prácticamente la mayoría contestaron en función de la naturaleza de sus actividades y los contratiempos que tuvieron que sortear, lo que engloba el *qué*. De hecho, *actividades* es la palabra más repetida, así como *proyectos* y *acciones*. Sin embargo, haciendo una lectura más profunda de las respuestas, vale la pena resaltar tres bloques léxicos que llaman la atención, por su orden de aparición. Así, el siguiente grupo relevante corresponde al conjunto de palabras que tienen que ver con las formas de esas actividades, esto es, *ejecución*, *formación*, *sensibilización*, lo que correspondería al *cómo*. El tercero, que expone las causas de dichas problemáticas, a saber, *dificultades*, *restricciones* y *retraso(s)*, se corresponden con el *por qué*. Y, por último, un cuarto grupo léxico relacionado con los beneficiarios, esto es, *personal*, *persona*, *población* y *comunidades*, que se puede relacionar con él *a quién*.

Figura 3. Palabras que más repitieron las ONGD en las encuestas abiertas.



Fuente: elaboración propia

Si nos detenemos en las respuestas que arguyeron la suspensión de actividades, se pueden observar proyectos a los que la pandemia dejó sin ninguna posibilidad de adaptar metodologías o cronogramas de intervención. Las realidades de cada país hicieron un verdadero crisol de casuísticas que explican esta situación, pero sin duda, las restricciones

de movilidad impuestas por los gobiernos locales y las deficiencias en las redes de conexión pusieron sobre la mesa la principal problemática al respecto. A continuación, se comparten algunas respuestas obtenidas:

“Ha parado totalmente el lanzamiento del proyecto, y ha impedido acceder a los centros de jóvenes. Complejidad de comunicación online con los partners, con los beneficiarios. Alarga el tiempo para cada decisión. Restricciones para reunirse (talleres y formaciones), confinamientos...” (sic).

“En guinea se paralizaron las actividades, cuando llegó el covid estábamos en fase de coordinación para el ajuste e inicio del proyecto, y que el COVID paralizó todas las actividades, por lo que se tuvo que suspender el proyecto y se está reiniciando poco a poco debido a las restricciones intermitentes que hay en el país” (sic).

“Las restricciones a la movilidad y a las reuniones inicialmente obligaron a suspender la ejecución de muchas actividades. Posteriormente Senegal optó por dejar a la responsabilidad individual las medidas de prevención y levantó muchas restricciones. Eso permitió retomar las actividades, pero frecuentemente retrasadas por las medidas de seguridad que se adoptaron con el personal y con dificultades en el monitoreo ya que durante un año no se pudo viajar a la zona desde las sedes de MUSOL en España para no poner en riesgo al personal” (sic).

“Cierre temporal de ferreterías y empresas de suministro de materiales, impiden la continuidad de los trabajos de construcción durante más de 5 meses. Aumento de los precios de los materiales por la escasez de suministro. Limitación de movilidad y posibilidad de reunión de los beneficiarios impide la reunión de la comisión de seguimiento y paraliza las actividades con los beneficiarios” (sic).

Por su parte, al revisar las respuestas obtenidas que hacen alusión a los retrasos en la ejecución de actividades —temática que acapara la mayor parte de las respuestas—, se puede determinar que los retrasos están ligados con las limitaciones de movilidad física que caracterizaron los meses de confinamiento. Si bien estas organizaciones decidieron no suspender sus actividades, se vieron enfrentadas a complicaciones logísticas que van desde el reajuste de actividades hasta el cambio en sus objetivos iniciales. A continuación, destacamos algunas de las más relevantes:

“Retraso en la ejecución y hemos tenido también que modificar la organización y metodología de algunas actividades (sobre todo las relacionadas con formaciones y encuentros)” (sic).

“Retraso en actividades. Limitación de trabajo con participantes. Retrasos ligados a inactividad de entidades públicas relacionadas con procesos administrativos de los que depende el proyecto” (sic).

“La iniciativa contempla la creación de varios protocolos y numerosas actividades de formación a personal funcionario público incluido personal sanitario. De la misma manera, las acciones encaminadas a la sensibilización en prevención y lucha contra la trata a la sociedad se han visto completamente paradas. Finalmente, al tratarse de un proyecto que ejecuta un Gobierno Autónomo Municipal, todos los recursos humanos fueron dedicados a la lucha contra la Covid 19, recientemente el personal dedicado al proyecto está retomando otras acciones” (sic).

Indudablemente, la crisis trajo consigo la necesidad de ajustar los presupuestos que fueron inicialmente concebidos en los proyectos para hacer frente ahora a nuevos retos y contingencias para nada previstos en la formulación original. Como se ha visto en la figura 2, tanto en aquellos proyectos aprobados en 2018 como en los de 2019, las ONGD argumentaron este factor como una de las principales afectaciones de la pandemia, aunque en una medida menor a las demás temáticas y en ambos casos con un número de respuestas similar. Es común en todas ellas ver el cambio de rubros o partidas con miras a paliar el impacto de la crisis en las comunidades beneficiarias en temas sanitarios o de alimentación. A continuación, subrayamos algunas de las respuestas obtenidas:

“Retraso en el cronograma, modificación de algunas actividades y eliminación de otras (con esos fondos se ha hecho frente a necesidades identificadas en las comunidades para la prevención de la COVID-19)” (sic).

“(…) Reorientación de una partida presupuestaria para la compra de material que permitiese a las juntas de agua seguir operando (garantizar el suministro de agua a la población) durante el estado de emergencia” (sic).

“(…) Por otro lado, y debido también a los gastos extras derivados de la COVID, el aporte de la municipalidad inicialmente presupuestado se ha reducido, lo que nos está obligando a realizar un ajuste de gastos. Podemos decir por tanto que el proyecto se ha visto afectado temporal y económicamente. Aunque confiamos en poder ejecutarlo sin mayores problemas” (sic).

“Aunque el proyecto no se suspendió, se decidió reorientar algunas actividades hacia la respuesta al COVID-19 para aliviar a 200 familias a través de la dotación de una canasta familiar compuesta por productos de consumo cotidiano y de higiene. Por otra parte, los cereales se

compraron al grupo de mujeres productoras redundando en una mejora de su situación económica inmediata. Hubo acciones de sensibilización en radios de la zona. Se realizaron entregas de kits de protección y canastas de alimentos a las mujeres beneficiarias del proyecto con mayor vulnerabilidad. Las actividades de capacitación se retrasaron” (sic).

En el caso del cambio de metodologías de trabajo, la digitalización acelerada, y en la mayoría de los casos de improviso, fue el principal argumento que dieron las ONGD encuestadas a la hora de plasmar dichas adaptaciones. Es bien sabido que, con los confinamientos impuestos por los Gobiernos del mundo, la readecuación de las actividades diarias en muchos proyectos pasó por un proceso estruendoso de digitalización que en muchos casos superó las capacidades de los territorios donde se operaba, lo que incidió directamente en la suspensión o retraso de los mismos, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

“Las actividades formativas y de sensibilización se iban a realizar en aulas de colegios y se iba a formar a las familias, funcionarios y profesionales de forma presencial, todo ha cambiado a virtual. No todos los beneficiarios tienen internet o les funciona de correctamente. Los materiales tecnológicos para la mejora de las aulas especializadas en personas con discapacidad que se enviaron siguen estancados (más de 150 días) en puerto por el covid y por el cambio de gobierno” (sic).

“Este proyecto comenzó en 2019, por lo que en dicho año pudimos realizar muchas de las actividades previstas. En el segundo año de proyecto nuestras acciones han sido afectadas en el sentido de que las actividades que estaban previstas como presenciales (capacitaciones, foros, acciones de incidencia,) han pasado a ser virtuales o definitivamente canceladas. El acceso a Internet en Paraguay es muy costoso y la conexión está catalogada como uno de las 5 peores en Latinoamérica” (sic).

Hemos extendido el proyecto 6 meses más del período contemplado en un principio, con el objetivo de lograr desarrollar las intervenciones planificadas o reestructuradas” (sic).

Por último, encontramos las limitaciones logísticas como la quinta temática más repetida por las organizaciones participantes de este estudio. Entendemos como limitaciones logísticas aquellos problemas u obstáculos propios de la naturaleza del proyecto o del territorio donde se ejecutaron y que, si bien no retrasaron ni suspendieron las obras, fueron comentadas por las ONGD en sus respuestas como elementos relevantes. Llama poderosamente la atención que en algunos casos la

pandemia de COVID-19 no constituyó por sí misma la principal problemática al que se atribuyen estas limitaciones sino otros derivados o potenciados por esta como la violencia o la corrupción de los sistemas de gobernanza, como se puede ver en las siguientes respuestas:

“La situación por COVID en Haití no ha tenido tanto impacto en la población local; sin embargo, las situaciones de violencia sí (...) fronteras estuvieron cerradas por COVID durante un tiempo” (sic).

“Las mayores dificultades se relacionan con la incertidumbre de la evolución de la pandemia, relacionado con la propia debilidad de los sistemas de salud, falta de información contrastada y transparencia y de los efectos en la agudización de la vulnerabilidad de los colectivos con los que trabajamos. Si bien los proyectos no se paralizaron, es evidente una mayor complejidad de los procesos de identificación, formulación y seguimiento. En identificación y formulación dificultades en términos de prioridades, diagnóstico, participación y levantamiento de información en terreno. Y durante la ejecución, las restricciones dificultan la realización de algunas de las operativas. Lo que conlleva una constante re-planificación de las actividades y su gasto” (sic).

4.2. EL SENTIR DESDE LA DISTANCIA

A partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas pudimos obtener algunas conclusiones más en detalle directamente de los técnicos que estaban detrás de la ejecución de los proyectos, puntos de vista que nos ayudaron a entender mejor el sentir de las organizaciones durante este periodo. Ante preguntas como ¿qué sensaciones experimentaron los técnicos españoles desde la distancia en plena crisis? ¿Qué lecciones a nivel profesional o personal les deja la pandemia? O ¿se podría decir que hay un impacto psicológico entre los trabajadores del sector de la cooperación internacional para el desarrollo?, las voces directas de los protagonistas de esta historia resultan fundamentales para conocer desde su propia óptica las respuestas a dichas interrogantes. A continuación, ponemos el foco en los hitos más destacados de las entrevistas a las tres ONGD participantes de esta fase.

4.2.1. “La cooperación requiere presencialidad”

En el caso de Germán López Mena, de Arquitectura Sin Fronteras, organización que realizaba un proyecto de cooperación al desarrollo en la

ciudad de Moca, República Dominicana, en plena pandemia, comentó que la mayor preocupación que tuvieron fue por la salud y bienestar de los beneficiarios de su proyecto. En este caso, del barrio Sal Si Puedes, de esa localidad dominicana; allí, la población no contaba con los insumos ni de conectividad ni de saneamiento para hacer frente a la crisis. “Había gente que tenía que caminar kilómetros para encontrar un grifo o que debía salir todos los días para subsistir en una economía informal, en una situación donde la higiene era importante y donde se decía por todos los medios que debían lavarse las manos o aislarse ¿cómo iban ellos a hacerlo?” se preguntaba.

Por otra parte, aseguró que el principal obstáculo que encontró su organización fue el hecho de que, en ese momento, no había un plan de seguridad aprobado para repatriar a los expatriados, “no lo teníamos tan claro en ese momento, porque mientras en España estábamos pasando por lo peor, en República Dominicana no había tanta afección”; sin embargo, el expatriado tuvo que volver. En ese sentido, aunque el proyecto no suspendió en ningún momento, la pandemia hizo que afloraran adaptaciones y soluciones ingeniosas entre el personal local que quedó al frente, así como la solidaridad entre vecinos para que el proyecto no se paralizara, sumado a la prórroga que los financiadores otorgaron en ese momento para la entrega de informes. Así, Germán se consideró “optimista” al principio de la crisis. “Siempre miraba los indicadores y veía que allí no estaban siendo tan afectadas”.

Asimismo, el principal aprendizaje que ha obtenido la organización a partir de la crisis es que ya cuentan con un plan de emergencia para voluntarios y expatriados: “ya hay unos patrones y unas tablas de probabilidades, con responsables definidos, para saber cómo actuar y cómo moverse, algo que en ese momento no había”, aseguró. Para el experto, es fundamental también que las ONGD propicien las condiciones para contar con un equipo local formado, motivado y reforzado que pueda ponerse al frente de las actividades, empoderarse, y que los proyectos no solo dependan del personal expatriado que se encuentra en terreno, aspecto que quedó de manifiesto en los momentos de mayor incertidumbre del confinamiento.

Algo inolvidable para Germán ha sido el potenciamiento de las relaciones personales entre técnicos, socios y beneficiarios que se incentivaron por la pandemia a partir de las situaciones de emergencia que se suscitaban por la pandemia. Recuerda con especial atención la rápida movilización por WhatsApp y otras redes sociales ante una situación puntual en la que la comunidad se quedó sin suministro de agua potable y en pocas horas se pudo solventar, “algo que en otro contexto habría tomado días en solucionarse”.

Sobre la naturaleza del proyecto y su posible cambio de lógica ante la crisis, Germán apeló a que, a pesar de problemas asociados como el disparo exponencial de los precios en los materiales de suministro, por ejemplo, el proyecto nunca cambió sus objetivos iniciales. “Teníamos una partida pequeñita para temas de realojos, pero con la COVID-19 esa partida se ha visto incrementada, pero la lógica del proyecto y por ende la matriz no cambió”.

Finalmente, hizo hincapié en que, no obstante, la necesaria virtualidad de muchos procesos que pueden adelantarse por esa vía, la cooperación requiere de presencialidad. “Los beneficiarios demandaban nuestra presencia allí; nos decían que los habíamos dejado solos durante el COVID”, advirtió. Igualmente, comentó que el tipo de trabajo que hacen en su caso, construcción, no se puede hacer a distancia: “necesitamos gente formada allí, pero también a nuestros expertos para que puedan hacer de puente y que los locales conozcan las técnicas y puedan replicarlas en otras zonas del país”.

4.2.2. “No podemos volver al 2010”

La segunda entrevista fue con Sofía San Millán, de Fundación ADSIS, organización que comenzó a implementar un proyecto en Perú, justo después de los meses más duros de confinamiento, a mediados de 2020, financiados por primera vez por Aecid. En su caso, comentó que en la formulación de su proyecto costó que las técnicas de la organización se concentraran porque no era fácil “bajar a tierra”. Para la experta en ese momento “había muchos interrogantes y los indicadores eran muy poco ambiciosos”. Asimismo, aseguró que la principal inquietud en ese momento giraba en torno a “¿cómo formular los proyectos a futuro: como

si ya hubiera pasado la crisis o como si no hubiera pasado nada?”, para lo cual, de acuerdo con la experta, la organización se abocó a la segunda opción, pero incluyendo medidas de prevención como insumos de bioseguridad y la virtualización de actividades en algunos casos.

Ante la incertidumbre de la situación, Sofía advirtió de que las organizaciones locales “eran muy pesimistas”, ya que auguraban un panorama en el que otros derechos se iban a dejar de lado como los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, por ejemplo, ámbitos en los que precisamente trabaja esta organización y que en efecto se vieron perjudicados en la comunidad donde intervienen. En ese sentido, el trabajo de la organización también se vio mediado por intentar focalizar y empoderar a sus contrapartes en terreno, ya que “no se sabía qué iba a pasar con la política de cooperación en España”.

Por otra parte, aseguró que la velocidad con la que se formularon los proyectos en ese momento fue estrepitosa, en comparación con el ritmo normal con el que suele desarrollarse esta fase de los proyectos, lo que a su vez aumentó el escepticismo entre los equipos de trabajo sobre su posible viabilidad. “El equipo que formuló el proyecto y la organización local no contaba con que lo fuesen a aprobar”, señaló.

Para Sofía, “aún no somos conscientes del impacto que la pandemia ha tenido en los cooperantes” y no dudó en aseverar que ha habido un impacto a nivel psicológico en el sector, en especial en los expatriados. “Las personas [expatriadas] estaban lejos de sus familias, atrapadas, con sistemas sanitarios que no podían ayudar a nadie, ni a ricos ni a pobres, con miedo, con ansiedad y solas: fue un sálvese quien pueda”, expresó. También, la experta comparó el ecosistema de organizaciones de la cooperación internacional con el empoderamiento de las mujeres al señalar que “no podemos relajarnos, porque en cuanto te relajas te ponen en el tren de cola”.

Así, apuntó que uno de los grandes aprendizajes de la cooperación internacional para el desarrollo luego de la pandemia ha sido que el sector ha demostrado que no está dispuesto a volver a quedarse atrás. “Se ha hecho un esfuerzo enorme por visibilizar las políticas de desarrollo para afrontar problemas como este”, señaló. Igualmente, puso en valor el

trabajo de la ONGD y su papel estratégico en la crisis no solo en aquellas zonas donde trabajan en terreno sino también en sede: “Somos necesarios porque vamos a paliar cosas que también pasan en España. En Europa no estábamos preparados para vivir en la incertidumbre: esto que veíamos en terreno ahora lo teníamos en casa”.

Finalmente, Sofía aseguró que el sector ha aprendido mucho de la crisis del 2010 al tiempo que recalcó que la cooperación ha ganado un lugar que no se puede perder: “No podemos volver al 2010; no podemos perder lo que hemos tardado años en volver a conseguir”, destacó. La experta reflexionó sobre las nuevas lógicas que deben desarrollarse en el sector como parte del proceso de aprendizaje del COVID-19, en especial la mejora necesaria de las dinámicas entre organizaciones ejecutoras y financiadoras, ya que la pandemia ha puesto de manifiesto de manera palpable las realidades disímiles entre el mundo occidental y las comunidades en las que se trabaja, lo que dificulta en muchos casos la tramitología y burocracias propias de estos procesos. “No podemos volver a trabajar como antes, y entre más rápido lo entendamos, mejor salud mental tendremos; los financiadores, en general, no lo han puesto fácil porque no lo han entendido”, concluyó.

4.3. EL SENTIR EN EL TERRENO

Para conocer la voz de las ONGD desde el punto de vista de quienes estaban en terreno durante la pandemia, se entrevistó a la técnica Laia Pons Amaral, de CERAI, que se encontraba en los campamentos saharauis en Argelia. Comenta que su principal preocupación se centró en la imposibilidad de continuar las dinámicas de los proyectos que quedaron paralizados, además de lidiar con la inevitable sensación de sentirse “atrapados”. Sin embargo, al poder salir del terreno “la cosa se complicó más”, porque, de acuerdo con su experiencia, la parte administrativa y de gestión de dineros fueron la parte que más se afectaron. “Los huertos y varias fases de construcción se pudieron ir avanzando sin nuestra presencia, pero el poder pagar a los trabajadores locales fue imposible. Tuvimos que buscar métodos alternativos, que no existían, para realizar pagos” comentó.

Laia no duda en afirmar que como expatriada fue pesimista al ver que los meses pasaban después de haber salido de los campamentos y que los proyectos no podían reactivarse: “cuesta ver el momento en que puedes volver”, señaló. Para Laia, al estar fuera de España significaba estar un poco ajeno a la realidad que se vivía en el país: “te preocupa tu familia, pero te puedes seguir comunicando... lo que sí preocupaba estando en el terreno era saber si seguía o no el proyecto, al ver todos los cambios administrativos de los financiadores como Aecid” destacó.

En ese sentido, la principal anécdota que recuerda desde los campamentos fue su visión ‘dantesca’ de la situación si la pandemia arreciaba entre la población. “A pesar de que éramos una burbuja de convivencia, y en general se tomaban medidas, era inevitable que pensaras que si esto se sale de control no hay ni UCI, ni centros de salud [en condiciones óptimas], esto va a ser horrible”, comentó. Asimismo, asegura que uno de los principales aprendizajes que deja la crisis desde la óptica del cooperante en terreno es que tomar medidas excepcionales ha costado mucho en la cooperación, y más en la gestión pública española; “fue estresante”, aseveró.

Finalmente, asegura que con la pandemia y en un contexto de extrema dependencia como los campamentos saharauis va a haber más necesidad y la ayuda humanitaria será muy corta, ya que, estando de cerca, en la comunidad beneficiaria, “te das cuenta de que ellos están preocupados de seguir haciendo su trabajo, de no seguir más aislados, más que por la pandemia”, apuntó.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación partía de la hipótesis de que la pandemia de coronavirus en el mundo había tenido impactos si bien no iguales en todos los países, al menos bastante catastróficos, especialmente en aquellos donde se ejecutaba cooperación delegada. No obstante, escuchar la voz de las ONGD españolas se da cuenta de que en muchos de estos países la COVID-19 fue uno más de los problemas que llevaron a cuestras en este periodo y que en muchos casos no fue la principal problemática que aquejaba a la población, acostumbrada a vivir entre la

incertidumbre y situaciones complicadas de violencia y vulnerabilidad generalizada.

Por otra parte, los resultados demostraron que, si bien las ONGD apelan a que los embates de la pandemia retrasaron la ejecución de sus proyectos, lo que les obligó a cambiar las metodologías de trabajo en favor de la precipitada digitalización, aún dista mucho de que la cooperación sea virtual, ya que las infraestructuras de los países receptores aún no lo permiten y en cierto punto, la cooperación requiere presencialidad. En menor medida, las ONGD destacaron que se vieron afectados otros factores en su trabajo como los presupuestos –al limitarse las movilidades–, además de cambios en las prioridades de su público objetivo.

Es importante establecer en este punto que, si bien llamamos ONGD a todas las organizaciones que participaron en el estudio, algunas de ellas, una mínima parte, corresponden a entidades de diferente naturaleza, como universidades u organizaciones privadas (10% de la muestra), ya que, en la categoría de Innovación, además de ONGD, también pueden aplicar entidades de ese tipo a las convocatorias de la Aecid y, como se ha mencionado, algunas de ellas participaron del estudio.

6. CONCLUSIONES

Con la información recopilada por medio de las técnicas diseñadas para este estudio, y su posterior codificación y análisis es posible determinar cómo conclusiones los siguientes enunciados.

En primer lugar, las ONGD españolas, en su mayoría, apelan a que los embates de la pandemia les han obligado a cambiar las metodologías de trabajo, en favor de la precipitada digitalización. Esta situación se reflejó de igual manera, sin distinción, en aquellas organizaciones que realizaron proyectos en las categorías de Cooperación al desarrollo y de Innovación al desarrollo. Por otro lado, se dejan ver otros factores afectados reconocidos por las ONGD españolas como los presupuestos –al limitarse las movilidades–, o los sistemas de medición de resultados.

Asimismo, se concluye que existió un impacto psicológico en los cooperantes que ha marcado ampliamente su experiencia personal y

profesional, debido al padecimiento de la enfermedad de beneficiarios y otros colegas cooperantes, principalmente. En el caso de los expatriados y voluntarios en terreno, esta situación se vio marcada por todas las complicaciones logísticas para su retorno a España con sus familias durante los meses más duros de la crisis a nivel mundial.

La pandemia dejó importantes lecciones para las ONGD españolas, entre ellas, contar con planes de contingencias más elaborados para paliar situaciones de emergencia, con especial foco en voluntarios y expatriados. Asimismo, arguyen que ha sido un momento crucial para entender el valor del fortalecimiento constante de las redes de colaboradores locales, para que puedan hacer frente a situaciones complejas con mayor capacidad resolutive y resiliente. Por otra parte, a pesar del gran impacto de la COVID-19 a nivel global, se ha podido observar que las ONGD advierten de que algunos contextos la crisis no ha supuesto un cambio tan drástico como en Europa, sino más bien que ha devenido en un problema más que se suma a su delicada situación de vulnerabilidad.

También, es posible concluir que una de las grandes reclamaciones de las organizaciones del sector es que las dinámicas de la cooperación en España, moldeadas en gran medida por las entidades financiadoras, deben poder adaptarse a las realidades de las zonas donde se ejecutan los proyectos, realidades frágiles que han sido más visibilizadas de manera general a partir de la pandemia.

Finalmente, las ONGD españolas fueron conscientes de su papel estratégico para paliar los efectos de la crisis, tanto al interior del país como en los países donde llevaron a cabo sus intervenciones. La pandemia ha sido un escenario forzoso para poner en valor su trabajo y reivindicar su necesaria actividad, así como para luchar por no verse afectadas con recortes financieros, como ha ocurrido en crisis anteriores como la de 2008-2010.

7. AGRADECIMIENTOS

La realización de este estudio no hubiera sido posible sin la decidida y desinteresada colaboración de la treintena de ONGD que participaron de las encuestas, a quienes estaremos muy agradecidos, ya que, sin su

invaluable aporte, no habiéramos podido retratar sus experiencias y ponerlas en perspectiva en clave cualitativa: Associació Catalana per la Pau, Asociación Catalana de Ingeniería Sin Fronteras, Fundación ADSIS, Arquitectura sin Fronteras, Asamblea de Cooperación por la Paz, Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos, Asociación Zabalketa, Centro Globalcad 3.0, Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, Creatividad y Tecnología, Fundación Acciona, Fundación Copade - Comercio Justo, Farmamundi, Federación de Asociaciones Medicus Mundi en España, Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional, Fundación de Cultura Islámica, Fundación de Religiosos para la Salud, Fundación de Solidaridad Amaranta, Fundación EHAS, Fundación Energía Sin Fronteras, Fundación Entreculturas - Fe y Alegría, Fundación Global Nature, Fundación Iberoamericana de Ciencias Sociales y de la Salud, Fundación Ojos del Mundo, Fundación Pueblo para Pueblo, Grupo Intercultural Almaciga, Matres Mundi, Fundación MUSOL, International Institute for Nonviolent Action, Prosalus, Sustentia Innovación Social y Universidad Carlos III de Madrid.

Asimismo, queremos agradecer especialmente a las organizaciones Arquitectura Sin Frontera, Fundación ADSIS y Centro de Estudios Rurales y de Agricultura Internacional (CERAI), quienes por medio de los testimonios de sus colaboradores Germán López Mena, Sofía San Millán y Laia Pons, respectivamente, desde Sevilla y Madrid, hemos podido recoger una mirada más amplia y profunda sobre lo que ha significado la pandemia en sus quehaceres profesionales y, en consecuencia, apuntar a la consecución de los objetivos que perseguía esta investigación.

8. REFERENCIAS

- AECID. (2018). Convocatoria de subvenciones para Acciones de Cooperación para el Desarrollo 2018. <https://bit.ly/3eIT3uA>
- AECID. (2018). Resolución de 21 de mayo de 2018, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convocan subvenciones a Acciones de Cooperación para el Desarrollo correspondientes al año 2018 para la realización de proyectos de innovación para el desarrollo y se aprueban sus bases específicas. <https://bit.ly/3o86rDx>
- AECID. (2019). Convocatoria de subvenciones para Acciones de Cooperación para el Desarrollo 2019. <https://bit.ly/3sakwm9>
- AECID. (2019). Resolución de (fecha) de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convocan subvenciones de Acciones de Cooperación para el Desarrollo en el ámbito de la innovación 2019. <https://bit.ly/3xEGUVL>
- Delgado, J. (2020). Actores e instrumentos de la cooperación internacional para el desarrollo. En Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional. Universidad Internacional de Andalucía.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Guerrero, M (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA*, Vol. 1(2), pp. 1-9. <https://bit.ly/3rcICxt>
- Gutiérrez, S. (2020). El reto de la cooperación internacional ante la crisis del coronavirus, o cómo los países en desarrollo tienen mucho que enseñar al resto del mundo. *Documentación social*. <https://bit.ly/3tfhRVz>
- Mendoza, R. (2012). Edmund Husserl, la idea de la fenomenología. *Investigaciones fenomenológicas*, Nº 10, pp. 227-232.
- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?. *Comunicaciones en Estadística*, Vol 7(2), pp. 139–156. Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Vargas, I (2012). La entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, Vol 3(1), pp. 119-139. Universidad Nacional de Costa Rica.

EL USO DE MEDIOS AUDIOVISUALES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

TERESA LÓPEZ MENDOZA
Universidad Espíritu Santo

JOYCE CUENCA PÉREZ
Universidad Espíritu Sa

1. INTRODUCCIÓN

El La pandemia por COVID-19 tiene origen en Wuhan, China en diciembre del año 2019. Esta enfermedad respiratoria es provocada por SARS-Cov-2 (nueva cepa de coronavirus), la cual se propagó por todo el mundo (Wang et al., 2020), inicialmente se la catalogó como otro tipo de neumonía local pero tras conocer los distintos síntomas se pudo identificar el agente causal como el séptimo miembro de la familia coronavirus capaz de infectar y afectar gravemente a los seres humanos.

Después de conocer la mortalidad de este virus, las autoridades de los diferentes países que ya se veían afectados, determinaron medidas y restricciones con el fin de controlar la enfermedad; entre estas medidas, el confinamiento domiciliario fue la principal decisión (Yuan et al., 2020). La cuál, con el tiempo pasó a ser una medida de prevención que tomaron como ejemplo varios países consiguiendo efectos positivos a largo plazo. Sin embargo, además de la crisis sanitaria mundial, existe un sin número de situaciones por las que se acompañó el encierro que provocaron cambios en los modelos o estilos de vida, hábitos de consumo, entretenimiento y ocio; sin duda, se adquirieron nuevos intereses por el tiempo libre que se disponía sobretodo durante las primeras semanas de alarma (Montaña Blasco et al., 2020).

La crisis sanitaria provocó en la población una preocupación generalizada, inicialmente por la enfermedad y todo lo que se desconocía de

ella, pero también por sus consecuencias; no faltaron las repercusiones sociales y las secuelas psicológicas que fueron reflejadas a largo plazo, debido a las medidas de protección como nuevo estilo de vida, sobre todo por el distanciamiento y confinamiento social (Bavel et al., 2020).

Cabe recalcar que, durante la pandemia, salieron a relucir varios términos como “cuarentena”, “aislamiento”, “distanciamiento social” y “confinamiento”; todos ellos con significados diferentes y adecuados a situaciones distintas, por ende, las consecuencias que se vivieron podían variar mucho y dependían la mayoría de veces desde la perspectiva que eran recibidas. Es por ello, que los medios de comunicación desempeñaron un papel importante durante este tiempo, ya sea como medio informativo o de entretenimiento.

Desde el inicio de esta enfermedad, los medios de comunicación se encargaron de darle la cobertura necesaria al tema; razón por la cual el seguimiento y todo lo que abarca la pandemia, generaron tendencia en la comunicación y en sus diferentes plataformas como lo son medios digitales (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube) y los medios tradicionales (televisión, radio, etc.) (Lázaro-Rodríguez & Herrera-Viedma, 2020). Por lo anteriormente expuesto representa un desafío, tanto para los periodistas como para los comunicadores científicos, informar acertadamente sobre temas de salud como la pandemia; concluyendo que la percepción por parte de la población se encuentra condicionada al desempeño de los medios de comunicación y sin duda, cambia la perspectiva acerca de la enfermedad (Diviu-Miñarro & Cortiñas-Rovira, 2020).

La importancia de disponer información precisa y respaldada por fuentes confiables se ha convertido más que nunca en una necesidad; la OMS ha considerado fundamental que las autoridades sanitarias y los medios de comunicación trabajen en conjunto (WHO, 2020); con el fin de utilizar estos últimos como una herramienta de control social, que pueda ayudar a orientar y combatir la desinformación utilizando un lenguaje de fácil comprensión, o, por el contrario, podría incrementar el pánico y ansiedad de la población (Casero-Ripollés, 2020).

Sin embargo, en Ecuador durante la pandemia, el ejercicio periodístico se vió afectado en su desempeño, llegando a tal punto que el acceso a la información oficial se encontraba limitada; se perdió la comunicación con el Ministerio de Salud imposibilitando realizar consultas a la fuente principal de información (Fundamedios, 2020). Esto se convirtió en un problema a la hora de difundir el contenido; por tal motivo, se realizó un estudio de cuatro medios digitales nacionales (portales GK, La Posta, Plan V y La Barra Espaciadora) adaptando el método de valoración periodística y se pudo concluir en que dos de estos medios generaban contenido prevaleciendo la inmediatez de su difusión, mientras que los otros dos priorizaban la verificación de la información y sus fuentes (Villacrés Rosero, 2020). Cabe indicar que Fundamedios es una organización que se dedica a proteger los derechos humanos y la libertad de expresión, su importancia radica en impulsar el periodismo de calidad y a la investigación en países como Ecuador, Bolivia, Argentina, Honduras, Nicaragua, Venezuela, Uruguay, entre otros. En el 2015 elaboró una lista de 60 medios nativos digitales del Ecuador, de los cuales, en la actualidad no todos han sobrevivido, sobre todo por asuntos económicos, pues han fallado en sus modelos de negocio. Desde el inicio de la pandemia informan sobre las noticias por COVID19 que se generan diariamente.

En la era de la posverdad no es fácil discernir entre las noticias fidedignas y las que no lo son. Debido a la proliferación de las noticias falsas, los medios tradicionales han implementado procesos para verificar la información en un esfuerzo por mantener la credibilidad porque al inicio de la pandemia provocada por el COVID19 las noticias falsas aumentaron de forma exponencial por lo que se hizo necesario comprobar la veracidad de los medios (Alonso-López y Terol-Bolinches, 2021). Según Pidone, los medios audiovisuales se han dedicado, en los últimos meses a informar a sus usuarios, mayormente, sobre la pandemia a través de distintos formatos. Además, organizan debates para lo cual convocan a médicos, virólogos, infectólogos y epidemiólogos para profundizar e informar sobre los infectados y el número de fallecidos. Algunos programas utilizan la pregunta como metodología para encontrar respuestas comprensibles para la mayor parte del público (Pidone, 2020),

según este autor, en las redes sociales circulan consejos absurdos que las personas que no conocen sobre el tema, le dan credibilidad, también mezclan datos ciertos con falsos, especialmente a los mensajes enviados por whatsapp como por ejemplo “el virus no resiste el calor y se muere si está expuesto a temperaturas mayores a 26-27 grados”.

Por esta condición, los usuarios se sienten motivados a buscar por su cuenta y compartir la información en sus redes sociales sin verificar la veracidad de las mismas; esto conlleva al intercambio de contenido falso sobre el COVID-19 (Apuke & Omar, 2021), creando las famosas “fakes news” o “bulos” que se difunden rápidamente sobretodo en las plataformas digitales como Facebook, Instagram, Twitter, etc.

En base a esta problemática, el objetivo de la presente investigación es identificar de qué manera los medios audiovisuales difunden la información acerca de la pandemia con el fin de determinar el impacto social que genera su contenido en la población; para su realización se hará una revisión bibliográfica integral.

1.1 MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CONTENIDO AUDIOVISUAL

Durante gran parte del siglo XX y XXI, los medios de comunicación han cumplido como un elemento esencial para realizar análisis en varios ámbitos o disciplinas (Roman Etxebarrieta et al., 2020). Según Juris (2003) los medios de comunicación han sido instrumentos efectivos en cuanto a la transmisión de la información siendo capaces de indicar qué situaciones o comportamientos deben ser aceptados y cuáles rechazados; comprometiéndose a producir una realidad social basada en objetivos informativos. Además, Stuart Hall (1982) añade que los medios se encargan también de escoger, modelar y estructurar de manera adecuada y entendible la información que se va a transmitir a la población (Gitlin, 1980).

Dentro de estos medios de comunicación encontramos los comunes como la televisión o radio, pero también existen las plataformas digitales; aunque todavía se mantiene como fuente principal la televisión, el panorama del consumidor evoluciona de manera rápida (Kantar Media, 2020) puesto que los usuarios han optado por nuevas actitudes frente a

los medios digitales, sobretodo las personas jóvenes que han otorgado mayor aceptación a contenidos audiovisuales que se puedan acceder en cualquier lugar y momento (Arana Arrieta et al., 2020).

Los medios digitales descritos por Jenkins, Ford y Green (2015) surgen como nuevos canales o espacios de producción para que los medios habituales puedan compartir su contenido desde una nueva perspectiva, sin embargo, con el tiempo hay quienes han convertido su medio completamente digital; por ello, en el año 2015 ya existían 60 medios nativos netamente digitales en Ecuador (Morán, 2015). La digitalización apenas comienza, sin embargo, ha causado un fuerte impacto en su corto tiempo lo que ha reflejado cambios en el consumo, oferta y usos del día a día (Arana Arrieta et al., 2020).

Durante la crisis sanitaria, la función de los medios de comunicación fue informar verazmente a la ciudadanía y profesionales de la salud con el fin que estos últimos se mantengan al tanto del accionar de las instituciones que manejan el brote (Lubens, 2014). De igual forma dicha información permite conocer acerca de sucesos, eventos y asuntos públicos que puedan repercutir en la vida cotidiana, siendo pieza clave y valiosa en situaciones complejas como lo es la pandemia por COVID-19. La manera en la que se recibe la información sobre sucesos relevantes es importante porque esto puede causar divisiones en los usuarios, finalmente, clasificarlos como consumidores bien o mal informados (Casero-Ripollés, 2020).

A pesar de esto, se ha demostrado que los medios de comunicación tradicionales en temas de salud y durante la pandemia por COVID-19 han sido de importante apoyo (Feo Acevedo & Feo Istúriz, 2013; Brown, 2020) incluso las plataformas digitales se han considerado muy útiles y recomendadas como un medio complementario según la Comisión Europea (Costa-Sánchez & López-García, 2020).

Roman, Álvarez-Rementería, Pérez-Izaguirre, y Dosil, M. (2020). El rol de los Medios de Comunicación en Situaciones de Crisis Sanitaria. La Percepción de la Población en torno al Control y las Normas Sociales durante la Pandemia del COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 437-456.

1.2. CRISIS SANITARIA POR LA PANDEMIA COVID-19.

La enfermedad por COVID-19 se caracteriza por ocasionar afectación respiratoria severa y ser altamente contagiosa por lo que inicialmente desencadenó un brote de neumonía que llamó mucho la atención (Ke et al., 2020). Por lo que inicialmente se creyó que sería una enfermedad local o que incluso se quedaría dentro del mismo continente. No obstante, como ya es de conocimiento público, el contagio por COVID-19 empezó siendo un tema muy polémico; su rápida propagación provocó una epidemia en China y seguido a eso, el creciente número de casos en otros países, acompañado de la incertidumbre de lo que pasaría a futuro a nivel global (McIntosh, 2020).

Tras esto, el 29 de febrero del 2020 se presentó el primer caso diagnosticado en Ecuador, pero el 11 de marzo del mismo año, la OMS declaró una pandemia lo que condujo al gobierno ecuatoriano a declarar “Estado de Emergencia Sanitaria” y “Estado de Excepción” (Flores Romero, 2021). La pandemia provocada por este virus causó en Ecuador más de 185 mil casos y 8,8 mil fallecidos solo hasta noviembre del 2020 según el Ministerio de Salud Pública (MSP, 2020). Ocasionando así no solo altas cifras de contagio sino también sumándole muertes diarias que desestabilizaron al sistema de salud y a la sociedad como tal.

La crisis sanitaria afectó a todos los sectores laborales, productivos e incluso audiovisuales. Este último, no solo ha expuesto a sus participantes al obtener noticias del tema sino también ha sido azotado en la parte económica, ya que la actual pandemia ha producido una doble consecuencia: por una parte, la sanitaria, que ha obligado a la población a mantenerse en confinamiento modificando sus estilos de vida e incrementando la interacción habitual con el contenido audiovisual; y por otro lado, la consecuencia económica motivada por la pausa financiera que ha producido este confinamiento. (Blas Blas et al., 2020). Esto ha llevado a que la población y los medios se reinventen y adapten a los cambios con el fin de continuar con normalidad sus actividades.

1.3. FAKE NEWS O BULOS

Durante las últimas décadas, los medios de comunicación se han caracterizado por incrementar su competencia; existe ya un sin número de plataformas, canales y abundancia comunicativa lo que da como resultado un medio recargado de información lo que a su vez incrementa la desinformación (Bennett & Livingston, 2018). Esto da mayor posibilidad a que circulen noticias falsas o engañosas, generando así desconfianza por parte de los consumidores (Van-Aelst et al., 2017).

Las famosas “fake news”, también conocidas como bulos o noticias falsas; se tratan de información fabricada que se aprovecha de la situación existente para imitar una noticia real con el fin de desestabilizar a los usuarios lo que, a la larga afecta, causan ansiedad y desconcierto (Waisbord, 2018). Por ello, son muchos los medios que advierten acerca de la información inadecuada sobre la crisis sanitaria, ya sea por incompetencia o con intención de engañar a la sociedad (O'Connor & Murphy, 2020).

Otra desventaja de este tipo de noticias es la pérdida de credibilidad en los medios periodísticos y esto es más común de lo que parece; en abril del 2018, ya el 31% de europeos recibía “fake news” a diario, mientras que el 38% una vez por semana, de esta manera se estimaba que para el 2020 la mayoría de las noticias recibidas serían falsas, aseguraba el Eurobarómetro (Redondo, 2018). Efectivamente, ya en el 2020 se identificó más de 3,6 millones de usuarios que utilizaban redes sociales por lo que indiscutiblemente las noticias falsas se han convertido en una amenaza y un problema desafiante para la sociedad, porque puede influir a que las personas tomen medidas extremas al creer que las noticias son reales (Patwa et al., 2021).

Según Tandoc, Wei Lim y Ling (2018) los bulos se pueden categorizar según su tipología: de sátira, parodia, fabricación, manipulación, propaganda y publicidad. Por su gran variedad, existen plataformas como “Maldita y Newtral”, que se encargan de verificar la información que circula en internet; de esta manera se encontraron más de 590 bulos desde que empezó la pandemia en España hasta mediados de junio del 2020. Sin embargo, estas plataformas no pueden reconocer a la

perfección los bulos puesto que se basan, solo en qué fuentes son fiables y cuales no lo son; a diferencia de ellos, existen otros medios que detectan imágenes reutilizadas siendo un poco más específicos a la hora de calificar el tipo de noticia (Villa Gracia & Cerdán Martínez, 2020).

En este contexto, la manipulación de la información está frecuentemente presente, estructurada y organizada, de tal forma que en ocasiones ha sido utilizada como una herramienta de control social con el fin de lograr objetivos específicos ya sean de tipo social, político o económico (Rodríguez Andrés, 2018).

Durante la crisis sanitaria no ha sido fácil distinguir entre el informar y el atemorizar. Las noticias alarmantes que se generan a diario solo alimentan la desinformación, por lo que la ONU ha manifestado que: “No podemos ceder nuestros espacios virtuales a quienes trafican con mentiras, miedo y odio” (Noticias ONU, 2020). Por lo tanto, los profesionales de salud han trabajado por transmitir la información relevante cuidándose de caer en el sensacionalismo que pueda conducir al pánico, pero sin dejar de lado la seriedad del tema (Cinelli et al., 2020).

De acuerdo con Magallón-Rosa (2018), citado por Bernal-Triviño, Ana; Clares-Gavilán, Judith (2019), “En 2018 han trabajado en 568 desmentidos. Los temas que han generado más bulos son: política (35%), personajes (15%), inmigración o racismo (12%), género (10%) y ciencia (9%)”, establece que hay bulos sin clasificar y se está trabajando para unificar las categorías. De acuerdo con la misma autora, los errores detectados consisten en propagación de documentos no oficiales, tweets falsos, errores en los nombres y en la ubicación y se reciben en el Whatsapp la información falsa que se viralizan, además de los temas xenófobos y racistas, algunas de las fuentes son de dudosa profesionalidad y los que más influyen son los que llegan a través de una persona de confianza lo que garantiza la difusión. Cabe indicar que los bulos generan un beneficio económico por la publicidad que se inserta. De acuerdo con Magallón hay una estrategia de webs en Whatsapp o Twitter para desinformar y con el teléfono celular se ha alterado el recibimiento de los contenidos que se comparten; el ancla podría ser la prensa escrita, las señales de la radio, informativos de la televisión o artículos periodísticos

1.4. IMPACTO SOCIAL

Sin duda la pandemia afectó varios aspectos de la vida cotidiana, y el consumo de medios audiovisuales no fue la excepción por lo que se adquirieron nuevos hábitos; cada vez son más usuarios los que consiguen información y forman su criterio en base a contenido que utiliza sátira y entretenimiento, de esta manera se desvinculan de noticias serias; esto conduce a que los usuarios de redes sociales, que lo utilizan para informarse tengan menor interés político y poco conocimiento sobre asuntos públicos, demostrando que estos medios pueden limitar a una sociedad informada y comprometida (Casero-Ripollés, 2020).

Diversas teorías recalcan que el papel de los medios de comunicación condiciona la percepción que tienen sus usuarios, por lo tanto, hacer énfasis sobre un tema específico conduce a mayor preocupación por parte de la opinión pública (Perosanz et al., 2007). Esta percepción puede estar relacionada con miedo o inseguridad a la sobreinformación que se recibe, indiferentemente de que sean reales o no, a esto se lo denomina “infodemia” (Arana Arrieta et al., 2020). Otro aspecto que se ha visto envuelto durante la crisis sanitaria es el ámbito psicológico el cual se ha afectado negativamente por múltiples factores, en relación con los medios audiovisuales ha generado una percepción de amenaza, preocupación, miedo y/o ansiedad debido a la falta de rigor en la información difundida (Sandín et al., 2020).

Según estudios realizados en China, se demostró que el 0.9% de los participantes tuvo niveles graves de ansiedad, el 2,7% ansiedad moderada y el 21.3% ansiedad leve (Cao et al., 2020). Mientras que otro estudio manifestó que un 72% de los participantes se encontraba preocupados por ellos y sus familiares, 40% estaba paranoico por la posibilidad de contagiarse y el 12% reportaron problemas del sueño (Roy et al., 2020). Es importante recalcar que no estuvieron totalmente ligados a la información que recibían por parte de los medios de comunicación, sino que era una confluencia de factores lo que habría generado este impacto. Sin embargo, en España el 66,7% de la población sentía la necesidad de detener y controlar la información que se difunde

libremente, dejando así solo una fuente oficial en la cual podrían tener confianza y se evitaría la sobre exposición a bulos (Maciá-Barber, 2020).

Otro hallazgo importante, es el incremento que registra el uso de medios audiovisuales por parte de los jóvenes de entre 13 y 24 años; además, se ha experimentado aumento del consumo diario de contenido informativo en un 65% y el consumo religioso en un 80%. No solo eso, sino que la audiencia ha ido en crecimiento respecto a comunidades digitales que permiten socializar, divertirse y entretenerse como una vía de escape (Montaña Blasco et al., 2020).

Palomo y Sedano (2018) establecen que en los últimos cinco años se han implementado algunas plataformas para detectar la información falsa, “en España por ejemplo nacieron tres en un año: Maldito Bulo en noviembre de 2016, El Tragabulos en enero de 2017 y B de Bulo en marzo de 2017”. Además, hacen referencias a Reuters Institute Digital News Report (2015) para afirmar que los españoles eran los menos creíbles en Europa y en el mundo se ubican en el segundo lugar, detrás de los Estados Unidos lo cual exigen una respuesta de los investigadores para reconducir una actividad de comunicación que está desprestigiada y solicitan desarrollar herramientas para verificar los contenidos y salvaguardar la credibilidad de los medios.

1.5. PORTALES GK, LA POSTA, PLAN V Y LA BARRA ESPACIADORA.

Un método alternativo que llamaba mucho la atención durante la pandemia y debido al mismo hecho de vivir en continuo aislamiento y confinamiento social; fue implementar las noticias y todo tipo de información acerca de la crisis sanitaria por plataformas digitales que incluyen las redes sociales, situación que tuvo gran acogida por parte de la sociedad y que incluso a pesar de que muchas circunstancias volvieron a la “normalidad”, esta ha sido una de las que más ha funcionado y mantenido con buenos resultados.

También son conocidos como medios nativos digitales, son las nuevas alternativas comunicacionales que actualmente se encuentran siempre proponiendo la constante innovación del periodismo local y por

consiguiente la actualización de las estrategias y ejercicio periodístico. En Ecuador, no se cuenta con el registro exacto de los medios de comunicación que nacieron en esta era digital por lo que se acudió a recolectar informes voluntarios como lo son el registro público de medios y la organización internacional Sembramedia.

De esta manera, varios de los medios de comunicación implementaron su método digital actualizado con todo tipo de información. Pero sin duda los que más destacaron llevándose gran parte del protagonismo durante la pandemia, en las dos provincias más importantes del Ecuador fueron: para Quito, el medio “La Posta” mientras que, para Guayaquil, con la sede de “GK”; además de tener una gran cantidad de visitas en sus respectivos portales debido a su fácil acceso.

De acuerdo León (2021) del medio digital nativo Portal GK, Guayaquil sufrió mayores estragos por COVID19 y en Quito el mayor número de contagios, estas son las ciudades más grandes del país y reportaron la mayor cantidad de casos y por consiguiente centralizaron atención y consecuentemente los recursos en detrimento de las zonas más remotas, una de estas zonas es el Valle del Chota, poblada por afrodescendientes, que se encuentra ubicada en la Región Andina del país, entre las provincias del Carchi e Imbabura, el medio informó que esta población fue relegado de atención médica, los pobladores y sus autoridades catalogaron la decisión de racista, a esto se añade el cierre de la carretera que conecta con del Valle de Chota para evitar contagios masivos, esto restringió el acceso a la medicina.

Se ha demostrado que tanto “La Posta” como “GK” son medios digitales que crecieron durante la crisis sanitaria y de la misma forma se ha llegado a la conclusión de que ambos poseen audiencia, sintonía y prestigio en el medio, además de tener similares objetivos y recursos a la hora de plasmar el contenido.

Otro de los medios conocidos es “La Barra Espaciadora”, se trata de una revista digital El portal digital La Barra Espaciadora Boada (2022) cita a Our Word In Data, hay lentitud en y desorganización en la vacunación cientos de ecuatorianos viajaron a los Estados Unidos para inocularse contra el COVID19 pues son de fácil acceso hasta en las

farmacias, lo que ha generado un nuevo turismo de vacunas y una demanda de pasaportes, de los cuales se han emitido hasta mil por día y antes de la pandemia se emitía 600 esto de acuerdo a información proporcionada por el Registro Civil, esto motivó a una ampliación de los horarios, en Guayaquil, Quito y Cuenca que son las tres principales ciudades del país. Esto motivó que en abril salieran más de 32 mil ecuatorianos a los Estados Unidos con el propósito de vacunarse. Las agencias de viaje organizaron paquetes de traslado hasta los diferentes puntos de vacunación en Miami y New York, las aerolíneas aumentaron la frecuencia. Los testimonios afirman que en el aeropuerto de Miami instalaron una oficina para la vacunación, además no todos tienen la posibilidad de pagar un viaje al exterior. En las redes sociales se informó que no todos tienen la posibilidad de viajar lo cual genera descontento pues afirman que “Las vacunas pueden ser la diferencia entre la vida y la muerte, no deberían ser un privilegio para los países ricos o para la gente adinerada sino un derecho para todos”.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Identificar de qué manera los medios audiovisuales difunden la información acerca de la pandemia con el fin de determinar el impacto social que genera su contenido en la población; para su realización se hará una revisión bibliográfica integral.

3. METODOLOGÍA

Para responder las interrogantes del estudio en cuestión, se realizó una revisión bibliográfica a través de bases de datos: EBSCO, Medline, Pubmed, repositorio del Ecuador y Google Académico. La búsqueda se limitó a artículos encontrados con las siguientes descripciones: contenido audiovisual, pandemia por COVID-19, impacto social, bulos, fake news y plataformas digitales. El período que se seleccionó para las publicaciones de crisis sanitaria, tanto de la enfermedad por COVID-19 como del medio y contenido audiovisual fue de 2020-2021. Además, se

utilizaron otros textos que no pertenecían al período previo con el fin de complementar la información necesaria. De esta manera, se tomaron cuarenta artículos como referencia, de los que se excluyeron diez porque su enfoque en la investigación no estuvo relacionado con el tema principal del estudio.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio responde al propósito de realizar una revisión bibliográfica, referente a el uso de los medios audiovisuales durante la pandemia por COVID-19 y por medio de los análisis identificar el impacto social que tuvo este contenido, la información tergiversada que se creó, la misma que fue difundida por las plataformas digitales y como esta fue percibida por parte de sus usuarios.

Los datos han demostrado que, durante la crisis sanitaria, la sociedad ha catalogado importante la búsqueda de información y seguimiento de noticias del tema, como resultado, el consumo de contenido ha incrementado considerablemente. Además, en base a los hallazgos encontrados se manifestó que las noticias han llamado la atención del público que ha estado menos interesado y más desvinculado en dicha información; como es el caso de los jóvenes quienes solían ser consumidores esporádicos (Casero-Ripollés, 2020). Según otro estudio realizado se observó que los grupos de edad (26 a 39 años y 40-55 años) son más críticos en cuanto al rol de los medios de comunicación durante la pandemia, clasificándolos como sensacionalistas y en ocasiones con único propósito de causar miedo por lo que exigen implementar medidas que controlen esta situación (Roman Etxebarrieta et al., 2020).

También estudios afirmaron que estar expuestos a noticias falsas producían poca confianza en los medios, además de identificación pobre para una noticia real (Van Duyn & Collier, 2019). A pesar de esto, Feo-Acevedo y Feo-Istúriz (2013) aseguraron que los medios de comunicación fueron fundamentales durante la crisis sanitaria.

Sin embargo, se ha demostrado que existe cierta relación entre las redes sociales y la difusión de noticias falsas (Rodríguez-Fernández, 2019). Apoyando esto, la UNESCO (2020) indicó que las noticias falsas se

propagan más rápidamente que el virus y que han minimizado la información en cuanto a las precauciones sanitarias. Se añadió también, que los medios digitales a pesar de tener mayor aceptación por la sociedad y ser quienes generan más contenido informativo sobre el COVID-19, no han logrado obtener total credibilidad y confianza (Lázaro-Rodríguez & Herrera-Viedma, 2020).

Los medios de comunicación acaban ejerciendo cierto control social sobre sus usuarios, la influencia que tienen los mismos y sobretudo en la era donde la información se encuentra en tiempo real se presta para que fácilmente la desinformación incida en cómo las personas interpretan la “realidad” social (Roman Etxebarrieta et al., 2020).

Varios estudios aseguran que habrá un antes y un después en los consumidores, que puede ser producido por el largo confinamiento y control social orillándolos a replantearse cuestiones y actitudes en los diversos aspectos cotidianos como el estilo de vida, comportamiento y hábito de consumo (Montaña Blasco et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

En resumen, a los usuarios de los medios audiovisuales se les ha informado que el virus flota horas en el aire, que enferma a pacientes recuperado, que se transmite por vía sexual, le toca a la ciencia seguir investigando e informando a la ciudadanía por los canales oficiales u organizaciones sin fines de lucro.

Los bulos llegan a través de las redes sociales sin verificar la fuente, hay una proliferación de pseudo medios, que toman la apariencia de un medio, para desinformar. Los bulos tienen titular y foto, pero hay que contrastar fuentes para comprobar la veracidad de la noticia y los desmentidos también deben viralizarse por todas las redes sociales, esta es una forma de luchar contra las Fake news o bulos. Twitter se considera como la plataforma que ofrece más visibilidad por consiguiente es una de las maneras de cortar con los bulos. Es importante destacar que los bulos existen por el interés económico que generan y el interés ideológico que subyace en ellos.

Se concluye que los comunicadores sociales deben desarrollar herramientas para comprobar los contenidos que reciben en sus redes sociales, especialmente por Whatsapp o Telegram porque es necesario recobrar la confianza, generar compromiso y sobre todo, fomentar la lealtad de los usuarios mediante construcción de puentes con los lectores para establecer un armonía en los diferentes espacios. Asimismo, el periodismo se ve afectado por una comunidad que busca nuevos contenidos y experiencias pues no todos los que publican en la redes sociales son periodistas, pues hay diferencia entre el periodismo profesional y el periodismo ciudadano que es el que ejerce el ciudadano común con su celular y publicar contenidos si verificar que sean de fuentes confiables y oficiales.

Simultáneamente, los ciudadanos están interesados en la búsqueda de la novedad que los motiva para consumir información. Paralelamente, cada alerta de WhatsApp representa un nuevo estímulo para los periodistas. El mayor consumo de las redes sociales se debe a que la información que transmiten es rápida lo que es atractivo para la audiencia, de allí las preferencias. Las primicias constituyen un desafío, pero la precisión, claridad y la concisión es condición sine qua non del periodismo de calidad.

Se concluye que los medios de comunicación digitales informaron sobre las noticias que se generaban en relación a los que se consideran privilegiados por tener acceso a las vacunas dentro o fuera del país y los que no tuvieron la misma suerte por estar ubicados en zonas remotas del país.

Es importante aludir a la diferencia que existe en medio de comunicación tradicional, que posteriormente se convirtió en híbrido, es decir, nació como prensa escrita o la radio que, con el avance de la tecnología, implementaron el portal digital. En este tipo de medios a las 24 horas mantienen toda la misma información, tanto en la prensa escrita como en la digital, y a las seis de la mañana, que llegan los redactores al medio, empiezan a actualizar la información solo en el medio digital. En cambio, los medios que nacieron como nativos digitales están constantemente actualizando la información, lo que los hace más dinámicos.

Finalmente, faltan más estudios que comparen las percepciones de los periodistas de medios tradicionales con los de la versión de medios nativos online, en relación a las ventajas y desventajas de los dos tipos de periodismo, además, de estudios sobre la participación ciudadana en la generación y proceso de publicación y reflexiones sobre los procesos deontológicos y éticos de esta profesión.

7. REFERENCIAS

- Alonso-López, N., & Terol-Bolinches, R. (2021). La herramienta de transparencia en las noticias sobre la COVID-19 publicadas por el Diario Público durante los primeros 14 días del estado de alarma. *Hipertext. net*, (22), 51-62.
- Apuke, O. D., & Omar, B. (2021). Fake news and COVID-19: Modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Informatics*, 56, 101475. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475>
- Arana Arrieta, E., Mimenza Castillo, L., & Narbaiza Amillategi, B. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 149-183. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).149-183](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183)
- B Palomo, J Sedano (2018): “WhatsApp como herramienta de verificación de fake news. El caso de B de Bulo”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 1384 a 1397.
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Bernal-Triviño, Ana; Clares-Gavilán, Judith (2019). “Uso del móvil y las redes sociales como canales de verificación de fake news. El caso de Maldita.es”. *El profesional de la información*, v. 28, n. 3, e280312. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.12>

- Blas Blas, J., García García, A. L., & Martín Moraleda, I. J. (2020). COVID-19: Contenidos audiovisuales a partir del uso de herramientas domésticas. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 25-61.
[https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).25-61](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).25-61)
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Casero-Ripollés, A. (2020). Impacto del Covid-19 en el sistema de medios. Consecuencias comunicativas y democráticas del consumo de noticias durante el brote. 12. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- Chávez, K., Bravo, J., & Veléz, K. (2022). Evolución de medios nativos digitales de Ecuador en 2021: Estudio a La Posta y GK.
<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1968>
- Cinelli, M., Quattrociocchi, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoli, E., Schmidt, A. L., Zola, P., Zollo, F., & Scala, A. (2020). The COVID-19 Social Media Infodemic. *Scientific Reports*, 10(1), 16598.
<https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5>
- Costa-Sánchez, C., & López-García, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El Profesional de la Información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04>
- Diviu-Miñarro, C., & Cortiñas-Rovira, S. (2020). Cómo comunicar una pandemia a la sociedad: La visión de los profesionales. Estudio de caso de la Covid-19 en el sur de Europa. *El profesional de la información*, e290512.
<https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.12>
- DOI: 10.4185/RLCS-2018-1312
- Esser, Frank; De-Vreese, Claes H.; Strömbäck, Jesper; Van-Aelst, Peter; Aalberg, Toril; Stanyer, James; Lengauer, Gün-ther; Berganza, Rosa; Legnante, Guido; Papathanassopoulos, Stylianos; Salgado, Susana; Sheaffer, Tamir; Reinemann, Carsten (2012). "Political information opportunities in Europe: A longitudinal and comparative study of thirteen television systems". *The international journal of press/politics*, v. 17, n. 3, pp. 247-274. <https://doi.org/10.1177/1940161212442956>
- Feo Acevedo, C., & Feo Istúriz, O. (2013). Impacto de los medios de comunicación en la salud pública. *Saúde em Debate*, 37(96), 84-95.
<https://doi.org/10.1590/S0103-11042013000100010>
- Flores Romero, E. F. (2021). COVID-19 y comunicación de salud: Análisis de medios digitales ecuatorianos. *Revista Scientific*, 6(19), 122-141.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.6.122-141>

- Fundamedios. (2020). La COVID golpea a Ecuador y Latinoamérica.
<https://www.fundamedios.org.ec/tag/covid-19/>
- Gitlin, T. (1980). *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley: University of California Press.
<http://www.revistalatinacs.org/073paper/1312/71es.html>
- <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/2020/11/INFOGRAFIA-NACIONALCOVID19-COE-NACIONAL-08h00-22112020.pdf>
- <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/media-resources/press-briefings>
- Juris, J. (2003). Violencia Representada e Imaginada. Jóvenes Activistas, el Black Bloc y los Medios de Comunicación en Génova. En F. Ferrandiz y C. Feixa (Eds.), *Jóvenes sin Tregua: Culturas y Políticas de la Violencia* (pp. 185-208). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ke, C., Yu, C., Yue, D., Zeng, X., Hu, Z., & Yang, C. (2020). Clinical characteristics of confirmed and clinically diagnosed patients with 2019 novel coronavirus pneumonia: A single-center, retrospective, case-control study. *Medicina Clínica*, 155(8), 327-334.
<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.06.055>
- Lázaro-Rodríguez, P., & Herrera-Viedma, E. (2020). Noticias sobre Covid-19 y 2019-nCoV en medios de comunicación de España: El papel de los medios digitales en tiempos de confinamiento. *El Profesional de la Información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.02>
- León, A. (enero de 2021). Señalados y olvidados. Obtenido de GK:
<https://gk.city/2021/01/27/valle-del-chota-covid/>
- Lubens, P. (2014). Journalists and Public Health Professionals: Challenges of a Symbiotic Relationship. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9(1), 59-63, e-ISSN: 1935-7893.
<https://doi.org/10.1017/dmp.2014.127>
- Maciá-Barber, C. (2020). COVID-19 en portada: Radiografía ética de la cobertura fotográfica de la pandemia en España. *REVISTA ESPAÑOLA DE COMUNICACIÓN EN SALUD*, 42.
<https://doi.org/10.20318/recs.2020.5435>
- McIntosh, K., 2020. COVID-19: Clinical features. UptoDate.
https://www.uptodate.com/contents/covid-19-clinical-features?search=clinical%20features%20covid%2019&source=search_result&selectedTitle=1~150&usage_type=default&display_rank=1>
- Montaña Blasco, M., Ollé Castellà, C., & Lavilla Raso, M. (2020). Impacto de la pandemia de Covid-19 en el consumo de medios en España. *Revista Latina*, 78, 155-167. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1472>

- Morán, S. (2015). El auge de los medios nativos digitales en Ecuador. Ecuador: Fundación Andina de Observación y Estudio Social de los Medios - Fundamedios.
- MSP (2020) Situación Nacional por COVID-19. Infografía N°. Ecuador: Ministerio de Salud Pública.
- Noticias ONU (2020). La ONU lanza una iniciativa mundial contra la desinformación relacionada con el coronavirus.
<https://news.un.org/es/story/2020/05/1474802>.
- O'Connor, C., & Murphy, M. (2020). Going viral: Doctors must tackle fake news in the covid-19 pandemic. *BMJ*, m1587.
<https://doi.org/10.1136/bmj.m1587>
- Patwa, P., Sharma, S., Pykl, S., Gupta, V., Kumari, G., Akhtar, M. S., Ekbal, A., Das, A., & Chakraborty, T. (2021). Fighting an Infodemic: COVID-19 Fake News Dataset. En T. Chakraborty, K. Shu, H. R. Bernard, H. Liu, & M. S. Akhtar (Eds.), *Combating Online Hostile Posts in Regional Languages during Emergency Situation* (Vol. 1402, pp. 21-29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73696-5_3
- Perosanz, J. J. I., Muriel, C. M., & Parra, J. A. O. (2007). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del Framing. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20.
- Pidone, C.L. (2020). COVID-19: entre el desconocimiento y la desinformación. [Informe Técnico]. Facultad de Ciencias Veterinarias y Ambientales. Universidad Juan Agustín Maza
- Redondo, M. (2018). Verificación digital para periodistas. Manual contra bulos y desinformación internacional. 3.
- Rodríguez Andrés, R. (2018). “Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora en la comunicación política y las relaciones internacionales”. *Historia y Comunicación Social*, 23(1), 231-244.
<https://doi.org/10.5209/HICS.59843>
- Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación y comunicación organizacional: Estudio sobre el impacto de las fake news (74.a ed.). *Revista Latina de Comunicación Social*. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1406>
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102083.
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>

- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining “Fake News”: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Van Duyn, E., & Collier, J. (2019). Priming and Fake News: The Effects of Elite Discourse on Evaluations of News Media. *Mass Communication and Society*, 22(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/15205436.2018.1511807>
- Villa Gracia, A. D., & Cerdán Martínez, V. (2020). Bulos durante la pandemia del Covid-19 en España: Un estudio a través de Google Trends. *Revista Latina*, 78, 169-182. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1473>
- Villacrés Rosero, C. S. (2020). Calidad periodística en casos de crisis: Cobertura de la emergencia sanitaria por covid-19 en 4 medios nativos digitales ecuatorianos. *#PerDebate*, 4(1). <https://doi.org/10.18272/pd.v4i1.2004>
- Waisbord, S. (2018). Truth is What Happens to News: On journalism, fake news, and post-truth. *Journalism Studies*, 19(13), 1866-1878. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492881>
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), 470-473. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30185-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30185-9)
- WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-2019) press briefings.
- Yuan, J., Li, M., Lv, G., & Lu, Z. K. (2020). Monitoring transmissibility and mortality of COVID-19 in Europe. *International Journal of Infectious Diseases*, 95, 311-315. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.050>

VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

ANDREIA GARCIA

Escola Superior de Comunicação Social

MAFALDA EIRÓ-GOMES

Escola Superior de Comunicação Social

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, emergiram inúmeras doenças transmissíveis, tais como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (2003), a pandemia de gripe H1N1 (2009), o Ébola na África Ocidental (2014–2015), a síndrome do vírus Zika (2015–16) e o surto de febre amarela em vários países africanos, em 2016 (WHO, 2018d).

De entre os vírus que podem provocar infeção nos seres humanos estão os coronavírus que foram, inicialmente, descobertos em aves domésticas, na década de 30. Atualmente, sabe-se, que três subtipos de coronavírus causam infeção respiratória grave: 1) Sars-CoV, identificado em 2002; 2) Mers-CoV, identificado em 2012, e 3) Sars-CoV-2, recentemente descoberto em Wuhan, na China, no final de 2019 (Tesini, 2020).

O novo coronavírus, o Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave), origina a doença designada, pela Organização Mundial da Saúde, de covid-19 (Gorbalenya et al., 2020).

De acordo com a informação disponibilizada pela Direção-Geral da Saúde, a autoridade de saúde portuguesa: “Os sinais e sintomas da covid-19 variam em gravidade, desde a ausência de sintomas (sendo assintomáticos) até febre (temperatura $\geq 38.0^{\circ}\text{C}$), tosse, dor de garganta, cansaço e dores musculares e, nos casos mais graves, pneumonia grave, síndrome respiratória aguda grave, septicémia, choque séptico e eventual morte” (Direção-Geral da Saúde, 2021a).

À data desta investigação, em abril de 2021, Portugal tinha mais de 800 mil casos confirmados de covid-19, e registava mais de 16 mil mortes (Direção-Geral da Saúde, 2021b), como se pode observar na figura 1. Na caracterização demográfica dos casos confirmados, podemos constatar que mais de 100 mil casos se referem a jovens entre os 20 e os 29 anos, 55 mil homens e mais de 60 mil mulheres (Direção-Geral da Saúde, 2021b).

SITUAÇÃO EPIDEMIOLÓGICA EM PORTUGAL

TOTAL DE CASOS E VARIAÇÃO

25 414 | - 43

ATIVOS

787 011 | +542

RECUPERADOS

16 933 | +2

ÓBITOS

19 046 | +642

CONTACTOS EM VIGILÂNCIA

829 358 | +501

CONFIRMADOS

TOTAL DE CASOS, DE ÓBITOS E VARIAÇÃO POR REGIÃO

Região	Casos Confirmados	Óbitos
Açores	4 436 +16	29 -
Região Norte	333 056 +156	5 328 +2
Região Centro	117 995 +73	3 004 -
Madeira	8 919 +15	68 -
Região de Lisboa	314 188 +188	7 179 -
Região Alentejo	29 486 +21	970 -
Região Algarve	21 278 +32	355 -

Legenda

- CASOS CONFIRMADOS
- ÓBITOS

Apesar dos comportamentos preventivos da covid-19, tais como o uso de máscaras e o distanciamento social, terem demonstrado ser eficazes para travar a propagação do vírus (WHO, 2020a), o controlo a longo

prazo da pandemia da covid-19 teve como foco o desenvolvimento e a adoção de uma vacina preventiva (WHO, 2021a).

1.1. VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19 EM PORTUGAL

A 4 de abril de 2020, a Organização Mundial da Saúde relatou que mais de 1 milhão de casos de covid-19 tinham sido confirmados em todo o mundo, um aumento de mais de dez vezes em menos de um mês (WHO, 2021). Este contexto pandémico acelerou a investigação para a descoberta de uma vacina contra esta doença. Nos últimos anos, as produções de outras vacinas foram também solicitadas de forma célere, à indústria e à comunidade científica, para imunizar a população contra a gripe H1N1, o Ébola ou a síndrome do vírus Zika (Lurie et al.,2020).

As vacinas surgiram no século XVIII com o trabalho de Edward Jenner que contribui para a erradicação da varíola ao desenvolver uma forma de a imunizar (Riedel, 2005). O processo de desenvolvimento de uma vacina é “difícil, complexo, altamente arriscado e dispendioso” (Douglas & Samant, 2018, p.41) e exige que, antes de ser comercializada, uma nova vacina tenha de “passar por várias etapas do seu desenvolvimento, para garantir que, ao ser administrada, seja não apenas eficaz, mas também segura” (Prada & Ferreira, 2020, p. 132).

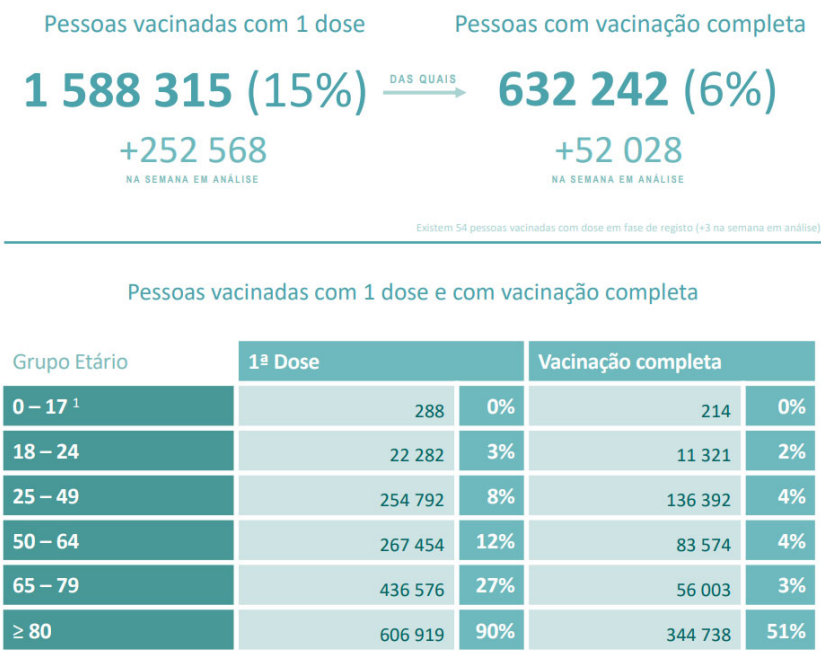
As vacinas contra o novo coronavírus geram “respostas imunitárias a toda ou a parte de uma proteína (proteína S) que é única ao vírus que causa a covid-19. Se a pessoa for infetada pelo vírus mais tarde, o sistema imunitário reconhece o vírus e, porque já está preparado para atacar o vírus, protege a pessoa de ficar doente” com esta doença. (European Medicines Agency, 2021b).

Em Portugal, o plano de vacinação contra a covid-19 teve início a 27 de dezembro de 2020, nos grupos prioritários definidos pela autoridade de saúde portuguesa (Direção-Geral da Saúde, 2021c), incluindo profissionais de saúde, residentes e utentes em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas; pessoas de idade superior a 80 anos de idade; e pessoas de idade entre os 79 e os 50 anos de idade, com doenças graves tais como a insuficiência cardíaca, a doença coronária, a insuficiência renal ou a doença pulmonar crónica (Direção-Geral da Saúde, 2021d).

A estratégia portuguesa de vacinação contra este novo coronavírus “as-senta em valores de universalidade, gratuidade, aceitabilidade e exequibilidade, tendo como objetivos de Saúde Pública: **a)** salvar vidas, através da redução da mortalidade e dos internamentos por covid-19 e da redução dos surtos, sobretudo nas populações mais vulneráveis, e **b)** preservar a resiliência do sistema de saúde, do sistema de resposta à pandemia e do Estado”. (Direção-Geral da Saúde, 2021c).

De acordo com o Relatório Nacional de Vacinação contra a covid-19, à data deste trabalho, Portugal apresentava mais de um milhão de pessoas vacinadas com uma dose, e mais de 600 mil pessoas com vacinação completa (Figura 2).

FIGURA 2. Relatório da Vacinação - Dados desde 27/12/2020 até 11/04/2021



Fonte: Direção-Geral da Saúde (2021e)

Em abril deste ano, apenas 2% das pessoas com idades entre os 18 e os 24 anos já tinham a vacinação completa (Direção-Geral da Saúde, 2021e). Em termos de cobertura vacinal na população residente em Portugal, não se verifica disparidades, na medida em que a percentagem por região de saúde é muito semelhante (Direção-Geral da Saúde, 2021e).

A disponibilidade de vacinas eficazes não garante a vontade de vacinação entre a população (Brailovskaia, Schneider, & Margraf, 2021). A vacina contra a covid-19, em Portugal, é “voluntária, ou seja, apenas é vacinado quem o desejar. Contudo, as autoridades de saúde recomendam fortemente a vacinação contra a covid-19, como meio para controlar a pandemia” (Direção-Geral da Saúde, 2021d).

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde identificou a hesitação em vacinar como uma das dez ameaças de saúde (WHO, 2019): “a relutância ou recusa em vacinar apesar da disponibilidade de vacinas - ameaça inverter os progressos feitos no combate às doenças evitáveis através de vacinas” (WHO, 2019). Esta recusa pode também “prolongar a pandemia e aumentar as taxas de morte e infeção” (Kricorian, Civen & Equils, 2021, p.1).

Um estudo transnacional, envolvendo 19 países diferentes, relatou uma vontade global de vacinação de cerca de 71,5% no final de junho de 2020 (Lazarus et al., 2021). Em França, um estudo concluiu que se uma vacina contra o novo coronavírus ficasse disponível, quase um quarto dos inquiridos não a utilizaria (Ward et al., 2020). Entre a população espanhola foi observada uma baixa aceitação da vacina contra a covid-19 no período anterior à sua disponibilização (Rodríguez-Blanco et al., 2021). Foram também relatadas baixas taxas de aceitação da vacina contra a covid-19 no Médio Oriente, Rússia e África (Sallam, 2021).

Em vários países, movimentos ativistas anti-vacinação fazem campanha contra a necessidade de uma vacina, com alguns a negar completamente a existência da covid-19 (Hotez, 2020; Ward et al., 2020). Entre os motivos para a recusa da vacinação contra o novo coronavírus incluem-se as preocupações sobre os efeitos secundários (Rodríguez-Blanco et al., 2021), pensar que uma vacina produzida à pressa é

demasiado perigosa, e considerar a vacina inútil devido à natureza inofensiva da covid-19 (Ward et al., 2020). Em alguns lugares, as pessoas não acreditam sequer na existência desta doença (Ullah et al., 2021).

Estudos anteriores demonstraram que as maiores taxas de hesitação em vacinar estão relacionadas com níveis mais baixos de literacia em saúde da população (Castro-Sánchez et al, 2016; Kricorian, Civen & Equils, 2021; Ratzan, 2011; Rowlands, 2014). A literacia em saúde pode ser entendida como:

O conjunto de crenças e conhecimentos sobre as diferentes doenças que permitem o seu reconhecimento e prevenção ao nível comunitário, mas também como a capacidade que temos de individualmente compreendermos e agirmos de acordo com as propostas e prescrições dos agentes da saúde – da nossa população. (Eiró-Gomes & Atouguia, 2012, p. 107)

A propósito da informação em saúde, a título exemplificativo, alguns autores (Ishikawa & Kiuchi, 2010) têm alertado para o facto de que as pessoas com um nível inadequado de literacia em saúde podem não ser capazes de compreender adequadamente as informações, apesar de terem acesso às mesmas, e nas situações em que não procuram intencionalmente as informações, essas possam ser fornecidas pelos meios de comunicação social ou por qualquer outra pessoa com quem comuniquem.

Portugal é um dos países onde é mais urgente melhorar os níveis de literacia em saúde como foi demonstrado pelos resultados do inquérito European Health Literacy Survey, aplicado pela Escola Nacional de Saúde Pública, da Universidade Nova de Lisboa. De acordo com esse inquérito, cerca de 61% da população portuguesa apresenta um nível de literacia geral em saúde problemático ou inadequado. Em relação à dimensão de cuidados de saúde, apenas 44,2% apresenta um nível suficiente ou excelente de literacia em saúde, e relativamente à prevenção da doença, cerca de 45% dos inquiridos revela ter um nível suficiente ou excelente de literacia para a saúde. Já na dimensão promoção da saúde, 60,2% da população inquirida apresenta um nível de literacia para a saúde problemático ou inadequado (Pedro, Amaral & Escoval, 2016).

A nova Lei de Bases da Saúde (Lei n.º 95/2019) consagra, na base 12, a responsabilidade do Estado em relação à literacia: 1) O Estado promove a literacia para a saúde, permitindo às pessoas compreender, aceder e utilizar melhor a informação sobre saúde, de modo a decidirem de forma consciente e informada. 2) A literacia para a saúde deve estar sempre presente nas decisões e intervenções em saúde pública, impondo a articulação com outras áreas governamentais, em particular a da educação, do trabalho, da solidariedade social e do ambiente, com as autarquias e com os organismos e entidades do setor público, privado e social (p. 59).

Segundo um estudo recente realizado pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito do Plano de Ação para a Literacia em Saúde 2019-2021, Portugal é o país onde foi registada a maior percentagem (65%) de nível “suficiente” de literacia em saúde (Serviço Nacional de Saúde, 2021). Este estudo, que está a decorrer em 19 Estados-Membros da Região Europeia da Organização Mundial de Saúde, indicou ainda que a literacia em saúde associada à vacinação excedeu os 70% de pessoas categorizadas com níveis “suficiente” e “excelentes” (Serviço Nacional de Saúde, 2021).

1.2. FONTES DE INFORMAÇÃO E COVID-19

Desde o início do ano de 2020, observou-se uma excessiva quantidade de informação sobre a infeção provocada pelo novo coronavírus (Finset et al., 2020), incluindo:

relatórios diários dos vários países com gráficos atualizados sobre o número de casos suspeitos e confirmados; alertas de entidades oficiais para a necessidade de ações específicas de prevenção da doença; partilha de opiniões de profissionais de saúde, investigadores e académicos, assim como múltiplos testemunhos de pessoas e famílias afetadas pelo vírus, veiculados principalmente através dos órgãos de comunicação social e das redes sociais (García & Eiró-Gomes, 2020a, p. 41).

À medida que a pandemia foi evoluindo, tornou-se evidente a necessidade de disponibilizar e assegurar o acesso à informação credível, simples e útil (The Lancet, 2020) para combater a infodemia ou “a superabundância de informação e a rápida difusão de notícias, imagens e vídeos enganosos ou fabricados” (WHO, 2020b).

Para a Organização Mundial da Saúde, a infodemia é, tal como o vírus, “altamente contagiosa e cresce exponencialmente”. Por esse motivo, a desinformação, entendida como “alegação de facto que é atualmente falsa devido à falta de provas científicas” (Chou, Oh & Klein, 2018, p. 2417) “mesmo quando o conteúdo é, na melhor das hipóteses, inofensivo - pode ter ramificações graves, e até mesmo letais” (WHO, 2020b) no contexto de uma pandemia global.

Durante as emergências de saúde pública os exemplos de desinformação incluem tratamentos falsos, informação incorreta sobre a transmissão de vírus, ou alegações de que a doença está associada a uma conspiração governamental (Jin et al., 2014; Fung et al., 2016). Um estudo recente mostrou que a cobertura vacinal era menor nos locais com maior exposição à desinformação, às preocupações de segurança e às teorias de conspiração (Dunn et al., 2017). Germani e Biller-Andorno (2021) demonstraram que Donald Trump, antes do seu perfil ter sido suspenso, era o principal impulsionador da desinformação vacinal no Twitter.

A desinformação dispersa por múltiplos canais pode ter um efeito considerável na aceitação de uma vacina contra a covid-19 (Cornwall, 2020).

Uma investigação recente (Kricorian, Civen & Equils, 2021) confirmou que as atitudes negativas sobre a vacina covid-19 estariam relacionadas com a desinformação e com os níveis baixos de literacia em saúde: “o impacto da desinformação na utilização da vacinação pode significar que os grupos com uma literacia de saúde historicamente inferior podem estar menos dispostos a receber vacinas, tais como a vacina covid-19” (Kricorian, Civen & Equils, 2021p. 6). Os investigadores relataram também que “as pessoas que acreditavam que a vacina não era segura expressaram hesitação na vacina e também relataram dificuldade em compreender a informação científica, eram mais propensas a acreditar nos mitos da vacina, e tinham menos probabilidades de utilizar fontes de informação científica fiáveis, tais como os Centros de Controlo de Doenças” (Kricorian, Civen & Equils, 2021, p.6)

Para Schiavo (2020):

Muita da desinformação relacionada com a vacina é difundida através das redes sociais, e representa um risco, especialmente para as populações com baixa literacia em saúde e outros grupos que não tiveram a oportunidade e/ou os recursos para desenvolver os tipos de competências que são necessárias para avaliar a qualidade e credibilidade da informação (p.74).

Nos últimos anos, inúmeros estudos têm analisado os conteúdos anti-vacinação partilhados nas redes sociais, em casos como a vacinação contra o vírus do papiloma humano - HPV (Ortiz, Smith, & Coyne-Beasley, 2019). Wilson e Wiysonge (2020), por exemplo, concluíram que existe uma relação significativa entre os conteúdos nas redes sociais e as dúvidas relacionadas com a segurança de uma vacina, assim como existe uma relação substancial entre as campanhas de desinformação estrangeiras e o declínio da cobertura vacinal.

As mensagens anti-vacinação podem minar os esforços para assegurar a aceitação generalizada das várias vacinas covid-19, particularmente para os jovens que são mais propensos a utilizar redes sociais, como o TikTok (Basch et al., 2021).

Contudo, outros autores defendem a utilização das redes sociais como veículo para impulsionar a vacinação dos filhos, ao fornecer informação, a título exemplificativo, durante a gravidez (Glanz et al., 2017). O recurso às redes sociais enquanto fontes de informação não é, por isso, consensual entre os investigadores.

Allington e os seus colegas (2021) descobriram que certas fontes de informação (por exemplo, as redes sociais) mostraram uma relação negativa com comportamentos de proteção da saúde e uma relação positiva com crenças conspiratórias da covid-19, enquanto outras fontes de informação (por exemplo, órgãos de comunicação social) mostraram uma associação positiva com comportamentos de proteção da saúde. A investigação de Kilgo, Yoo e Johnson (2018) segue na mesma direção ao defender que as redes sociais quando comparadas com os órgãos de comunicação tradicionais, tais como a imprensa, contribuem para criar um estado de alarme generalizado, enfatizando os riscos e incertezas.

Para Woko, Siegel e Hornik (2020), nos órgãos de comunicação social tradicionais a informação sobre saúde é, mais provavelmente, controlada e verificada devido às políticas editoriais.

A cobertura mediática da vacina contra a gripe nos órgãos de comunicação social tem sido associada positivamente com a adoção da vacina (Chen, & Stoecker, 2020). Os órgãos de comunicação tradicionais parecem constituir-se como importantes fontes de informação durante os surtos de doenças (Wang et al.,2020).

No contexto de crises, tais como o surto de covid-19, as pessoas tendem a procurar e a processar informação de diferentes fontes, que vão desde a imprensa escrita à televisão, passando pelas redes sociais (Masip et al., 2020; Moreno, Fuentes-Lara & Navarro, 2020; Wang et al.,2020).

Com mais fontes de informação, as pessoas têm mais probabilidades de obter uma perceção mais realista da situação e da necessidade de adotar certos comportamentos de saúde (Chu et al.,2021)

Por isso, o acesso a fontes de informação autênticas desempenha um papel crítico na informação das práticas de saúde pública (Pool, Fatehi, & Akhlaghpour, 2021). Estudos anteriores já tinham concluído que, em situações epidémicas, a seleção dos canais de comunicação e a sua fiabilidade são importantes preditores do processamento de informação e, consequentemente, da adesão aos comportamentos preventivos recomendados (Park, Boatwright, & Avery, 2019), incluindo a vacinação.

2. OBJETIVOS

- O objetivo principal deste estudo foi analisar, na perspetiva dos estudantes universitários, quais as fontes de informação que mais procuraram para saber sobre as vacinas contra a covid-19.
- O estudo pretendeu também verificar a intenção de vacinação por parte dos estudantes universitários.

3. METODOLOGIA

Este trabalho assenta no paradigma de investigação pragmatista (Creswell & Clark, 2018). Esta visão do mundo tem como características a preocupação com a aplicação dos resultados da pesquisa e a liberdade de escolha, por parte dos investigadores, sobre os procedimentos de investigação que melhor se adaptam aos seus objetivos (Creswell, 2009). Foi privilegiado o método de investigação quantitativo, que visa, sobretudo, “explicar e prever um fenómeno pela medida das variáveis e pela análise de dados numéricos” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 27).

Considera-se um estudo exploratório, dado não existirem, até ao momento, pesquisas sobre este tema, em Portugal.

Este estudo dirigiu-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, residentes em Portugal, estudantes de qualquer curso na Escola Superior de Comunicação Social ou no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, com acesso à Internet.

A recolha de dados foi efetuada com recurso a inquérito por questionário, composto por seis questões, aplicado através da aplicação *Forms* da Google. Foi realizado um pré-teste do questionário, a uma amostra por conveniência de dez pessoas, e procedemos aos ajustes necessários.

O questionário foi divulgado por *email* aos alunos, pelos gabinetes de comunicação das instituições do ensino superior acima referidas.

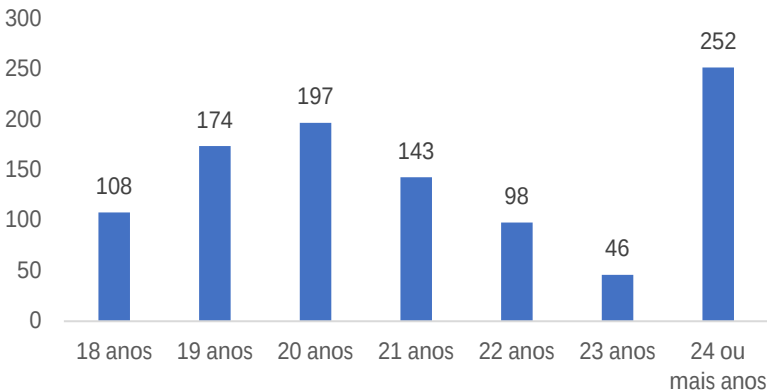
A *Internet* enquanto meio para recolha de dados apresenta como vantagens: ser mais económico em termos de tempo e dinheiro; possibilidade de chegar a um grande número de pessoas mais facilmente; a distância deixa de ser um problema já que basta um computador para aceder à Internet; e os dados podem ser recolhidos e agrupados muito rapidamente (Bryman, 2012).

No total foram obtidas 1018 respostas ao questionário, entre o dia 15 de abril de 2021 e o dia 20 de maio de 2021.

A amostra deste estudo foi constituída por 724 mulheres (71%) e 294 homens (29%). Em termos de idades, a amostra é constituída,

maioritariamente por pessoas com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos (61%), como se pode observar no gráfico 1.

GRÁFICO 1: Idade dos participantes da amostra (n=1018).



Fonte: Elaboração das investigadoras

Relativamente aos dados da situação profissional, 72% dos participantes da amostra é estudante a tempo inteiro; 21% trabalha por conta de outrem; 2% trabalha por conta própria, e 5% assinalaram a opção “outra”.

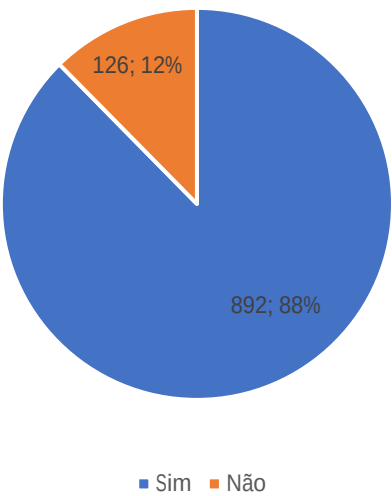
Para a análise dos dados foram realizados, para tratamento dos resultados, quadros e gráficos com base em operações estatísticas simples, realizadas no programa Microsoft *Excel*. Efetuaram-se ainda cruzamentos de diversas variáveis, na perspectiva de obter dados relevantes e suscetíveis de discussão.

4. RESULTADOS

Este estudo indica que 88% dos estudantes universitários inquiridos gostavam de ser vacinados contra a covid-19 (Gráfico 2). Os participantes que gostariam de ser vacinados consideram que a vacina é segura (74%) e eficaz (59%). Apenas 1% dos inquiridos diz não considerar a vacina segura, o equivalente a 9 participantes que gostavam de ser

vacinados. Já em relação à eficácia da vacina contra o novo coronavírus, 39% dos participantes diz não ter a certeza se é ou não eficaz.

GRÁFICO 2: Gostava de ser vacinado (a) contra a covid-19? (n=1018).



Dos participantes que responderam que não gostariam de ser vacinados contra a covid-19, mais de metade diz não saber se a vacina é segura (58%) ou eficaz (63%), como se pode observar no quadro 1.

QUADRO 1: Segurança e eficácia da vacina contra a covid-19 (n=126).

	A vacina é segura?		A vacina é eficaz?	
	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)
Sim	6	5	17	13
Não	47	37	30	24
Não sei	73	58	79	63

Fonte: Elaboração das investigadoras

A nossa pesquisa confirmou que as páginas de *Internet* institucionais (como a da Direção-Geral da Saúde), a televisão e a imprensa online foram as fontes de informação procuradas mais frequentemente pelos estudantes universitários para adquirir conhecimento sobre a vacina contra a covid-19 (Quadro 2).

A propósito das páginas de *Internet* institucionais apenas uma minoria não recorre a esta fonte de informação: 8% dos inquiridos manifesta nunca ter procurado informação sobre esta vacina; e 10% diz que raramente procurou informação nestes sítios web. O mesmo cenário verifica-se na televisão em que apenas 4% dos inquiridos diz nunca ter procurado. A nossa pesquisa indica que a televisão é a principal fonte de informação dos estudantes universitários, se juntarmos os inquiridos que dizem ter procurado muito frequentemente e frequentemente conteúdos neste meio (694 inquiridos). Nesta perspetiva, a segunda fonte de informação é a imprensa online (646 inquiridos) e logo a seguir as páginas de *Internet* institucionais (630 inquiridos).

Os dados obtidos indicam que as redes sociais não são uma fonte de informação muito frequente para os estudantes universitários já que 29% diz nunca ter procurado informação sobre a imunização da covid-19 nestas plataformas de comunicação.

De entre os órgãos de comunicação social apresentados, a rádio é a fonte de informação que teve menor procura, pelos estudantes universitários (apenas 19% dos inquiridos afirma ter procurado nas estações radiofónicas informação sobre a vacina contra a covid-19 muito frequentemente ou frequentemente). Na imprensa escrita, os estudantes inquiridos manifestam ter procurado informação frequentemente (31%) ou ocasionalmente (22%).

Os amigos e familiares surgem como uma fonte de informação ocasional (307 inquiridos) e frequente (291 inquiridos), o equivalente a 30% e 29% respetivamente da amostra em estudo.

Os estudantes universitários que participaram neste estudo revelaram ainda que nunca procuraram informação sobre a vacinação desta doença junto dos profissionais de saúde (37%).

QUADRO 2: Onde procurou informação sobre a vacina contra a COVID-19? (n=1018).

	Muito Fre- quente	Fre- quente- mente	Ocasio- nal- mente	Rara- mente	Nunca
Páginas de Internet institucionais	286	344	199	106	83
Amigos e Familiares	137	291	307	175	108
Redes Sociais	91	211	199	221	296
Rádio	46	144	211	256	361
Televisão	284	410	198	84	42
Imprensa online	239	407	233	78	61
Imprensa escrita	137	320	225	146	190
Profissionais de saúde	87	184	197	169	381

Fonte: Elaboração das investigadoras

Esta pesquisa indicou ainda que mais de metade dos participantes tem alguma confiança na informação veiculada sobre a vacina contra a covid-19, o que corresponde a mais de 600 participantes. Esta confiança é expressa maioritariamente pelos estudantes universitários que gostariam de ser vacinados. Dos estudantes universitários que afirmaram não querer ser vacinados, apenas 3% diz ter muita confiança na informação sobre a vacinação contra a covid-19 (o equivalente a 4 participantes), enquanto mais de 50% assegura que tem pouca ou nenhuma confiança no que se diz sobre este tema.

QUADRO 3: Qual o nível de confiança que tem na informação divulgada sobre a vacina contra a covid-19?

	Gostava de ser vacinado		Não gostava de ser vacinado	
	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)
Muita confiança	192	22	4	3
Alguma confiança	606	68	52	41
Pouca confiança	91	10	61	49
Nenhuma confiança	3	0	9	7

Fonte: Elaboração das investigadoras

Este estudo evidencia que, de forma geral, os participantes consideraram a informação sobre a vacina contra a covid-19 como muito útil (64%), pouco útil (34%) e nada útil (2%). Nos estudantes que gostariam de ser vacinados, 68% refere que a informação foi muito útil. Já nos que se dizem hesitantes na vacinação, apenas 34% considera a informação como de muita utilidade (Quadro 4).

QUADRO 4: Como avalia a utilidade da informação divulgada sobre a vacina contra a covid-19? (n=1018).

	Gostava de ser vacinado		Não gostava de ser vacinado	
	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)
Muito útil	609	68	43	34
Pouco útil	273	31	77	61
Nada útil	10	1	6	6

Fonte: Elaboração das investigadoras

5. DISCUSSÃO

A nossa pesquisa confirmou que a *Internet*, particularmente as páginas institucionais online como a da Direção-Geral da Saúde, e a televisão são as principais fontes de informação dos estudantes universitários para adquirir conhecimento sobre a covid-19. Estes dados não nos surpreendem já que, em termos nacionais, estima-se que 84,2% da população utiliza a Internet, aproximadamente 7h20m por dia (We Are Social & Hootsuite, 2021).

Uma vez que a Internet parece constituir-se como uma fonte de informação prioritária para os estudantes universitários é urgente assegurar a qualidade dos conteúdos que são disponibilizados online, “através da presença de fontes de informação credíveis e atualizadas que possam proporcionar aos utentes mensagens, no sentido de promoverem a saúde e prevenir a doença” (Brito & Garcia, 2020, p.7). Estudos anteriores concluíram, por exemplo, que, até 6 de fevereiro de 2020, não havia informação de qualidade disponível na Internet sobre a covid-19 (Cuan-Baltazar et al., 2020).

A ausência de fontes institucionais no meio online, como os Agrupamentos de Centros de Saúde responsáveis, em Portugal, pelos cuidados de saúde primários, poderá ser um contributo para a procura alternativa de outras fontes, o que pode constituir-se como um grave risco para a saúde pública (Garcia & Eiró-Gomes, 2020c). Também as Unidades de Saúde Pública, que têm como foco a promoção da saúde e a prevenção da doença, parecem negligenciar as potencialidades do meio online para comunicar saúde (Brito & Garcia, 2020).

Em relação às redes sociais e apesar de existirem perto de oito milhões de utilizadores, em Portugal, apenas 9% dos participantes afirma ter procurado informação sobre a covid-19 muito frequentemente nesta plataforma de comunicação. Este resultado pode estar relacionado com o crescimento da desinformação o que tem conduzido a uma maior desconfiança sobre a informação difundida nas redes sociais. Uma pesquisa realizada também em Portugal, mas no primeiro semestre 2020, apontava noutra direção, indicando as redes sociais como a terceira fonte de informação mais procurada pelos utentes do Serviço Nacional

de Saúde para saber mais sobre o novo coronavírus (Garcia & Eiró-Gomes, 2020a).

O crescimento de utilizadores online pode também ter um impacto positivo na procura de conteúdos através da televisão. No nosso país, aproximadamente 58,4% da população acede a conteúdos televisivos online (We Are Social & Hootsuite, 2021). A propósito da televisão, também num estudo recente, realizado em Espanha, a televisão assumiu um papel de destaque enquanto fonte de informação, quando comparada com outras alternativas como a imprensa online e as redes sociais. (Masip et al., 2020). Os mesmos resultados foram obtidos num estudo realizado em Portugal, junto dos utentes dos centros de saúde que procuraram informação sobre a covid-19 (Garcia & Eiró-Gomes, 2020a).

Os estudantes universitários que participaram neste estudo revelaram ainda que nunca procuraram informação sobre a vacinação desta doença junto dos profissionais de saúde, dado que está em linha, com investigações anteriores realizadas pelas autoras deste trabalho (Garcia & Eiró-Gomes, 2020a). Este facto pode agravar a aceitação da vacina contra a covid-19 já que “os profissionais de saúde desempenham um papel central na confiança nas vacinas e as suas recomendações são fortes impulsionadores da aceitação das vacinas entre os leigos” (Vergier & Dubé, 2020, p. 991). O mesmo pensamento é defendido por Schiavo (2020): “os clínicos têm uma chave papel na abordagem da hesitação vacinal e na limitação da complacência à imunização” (p. 74).

6. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar, do ponto de vista dos estudantes universitários, quais as fontes de informação que mais procuraram para saber sobre as vacinas contra a covid-19. A pesquisa pretendeu também verificar a intenção de vacinação por parte dos estudantes universitários da Escola Superior de Comunicação Social e do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

Os nossos dados apontam para uma elevada taxa de intenção dos estudantes universitários em receber a vacina contra a covid-19 (88% dos inquiridos). Os estudantes universitários que querem ser vacinados

consideram que a vacina é segura (74%) e eficaz (59%). Afirmam ainda que têm alguma confiança na informação divulgada (68%) e consideram que a mesma foi muito útil (68%).

As páginas de *Internet* institucionais, a televisão e a imprensa online foram as principais fontes de informação sobre a vacina contra a covid-19, na perspetiva dos estudantes universitários. Por outro lado, a rádio, os profissionais de saúde e as redes sociais estão entre as fontes de informação com menor procura sobre este tema.

A Internet torna a informação relacionada com a covid-19 mais acessível, especialmente para as pessoas que se encontram em isolamento devido à pandemia, pelo que é necessário disponibilizar conteúdos de qualidade nos websites das organizações oficiais de saúde para que as pessoas o possam encontrar (Hernández-García, & Giménez-Júlvez, 2020). Contudo, apesar de existirem fontes de informação online credíveis não está assegurado ou garantido que as pessoas a vão encontrar, compreender ou atuar sobre ela. No caso específico do novo coronavírus, de acordo com White e os seus colegas (2021), “os níveis de literacia em saúde nas comunidades sugerem que a compreensão do conceito de risco é suscetível de ser pobre, e contribuem para um sentimento de incerteza e confusão” (p. 218).

Neste sentido, a melhoria contínua da literacia em saúde, através da comunicação para a saúde pública, pode conduzir a população, capacitada, em torno de uma mudança no âmbito dos conhecimentos, das atitudes e dos comportamentos (Schiavo, 2014) em diferentes áreas, como a vacinação. A comunicação pode também contribuir para o “combate à desinformação” (Schiavo, 2020, p. 73).

Embora a comunicação para a saúde seja apenas uma “parte da solução global para alterar os comportamentos de milhões de pessoas a fim de conter a propagação do SARS-CoV-2, é uma parte indispensável que determinará o sucesso ou o fracasso da resposta pandémica” (Nan & Thompson, 2020, p. 1706).

Em novembro de 2021, existiam mais de 135 vacinas em desenvolvimento clínico (WHO, 2021c) e 28 vacinas aprovadas em todo o mundo (Basta & Moodie, 2021). Neste mesmo mês, em Portugal, de acordo

com os dados da Direção-Geral da Saúde, 91% dos jovens entre os 18 e os 24 anos possuem a vacinação completa (Direção-Geral da Saúde (2021f).).

Ficará como perspetiva futura para investigação a análise sobre os motivos ou fatores que levam os estudantes universitários a escolher uma fonte de informação em detrimento de outra. Estes dados podem ajudar a desenvolver conteúdos direcionados para este público, nos canais mais adequados com mensagens mais específicas.

7. REFERENCIAS

- Allington, D., Duffy, B., Wessely, S., Dhavan, N., & Rubin, J. (2021). Health-protective behaviour, social media usage and conspiracy belief during the COVID-19 public health emergency. *Psychological medicine*, 51(10), 1763-1769. DOI: 10.1017/S003329172000224X
- Basch, C. H., Meleo-Erwin, Z., Fera, J., Jaime, C., & Basch, C. E. (2021). A global pandemic in the time of viral memes: COVID-19 vaccine misinformation and disinformation on TikTok. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/21645515.2021.1894896>
- Basta, N.E & Moodie E.M. (2021) Vaccines Candidates by Trial Phase 2021. Disponível em: <https://covid19.trackvaccines.org/vaccines/>.
- Brailovskaia, J., Schneider, S., & Margraf, J. (2021). To vaccinate or not to vaccinate!? Predictors of willingness to receive Covid-19 vaccination in Europe, the US, and China. *Plos one*, 16(12), e0260230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260230>
- Brito, D. V., & Garcia, A. (2020). Posicionamento digital das Unidades de Saúde Pública em Portugal Continental em 2019. *Comunicação Pública*, 15(29).
- Bryman, A (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Castro-Sánchez, E., Chang, P. W., Vila-Candel, R., Escobedo, A. A., & Holmes, A. H. (2016). Health literacy and infectious diseases: why does it matter?. *International Journal of Infectious Diseases*, 43, 103-110. doi:10.1016/j.ijid.2015.12.019
- Chen, W., & Stoecker, C. (2020). Mass media coverage and influenza vaccine uptake. *Vaccine*, 38(2), 271-277. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2019.10.019>
- Chou, W. Y. S., Oh, A., & Klein, W. M. (2018). Addressing health-related misinformation on social media. *Jama*, 320(23), 2417-2418. doi:10.1001/jama.2018.16865

- Chu, L., Fung, H. H., Tse, D. C., Tsang, V. H., Zhang, H., & Mai, C. (2021). Obtaining information from different sources matters during the COVID-19 pandemic. *The Gerontologist*, 61(2), 187-195. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa222>
- COLLEDGE, Anthea, et al. Health information for patients: time to look beyond patient information leaflets. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 2008, 101.9: 447-453.
- Creswell, J. (2009). *Research Design – qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications, 2018.
- Cornwall W. (2020). Officials gird for a war on vaccine misinformation. *Science* (New York, N.Y.), 369(6499), 14–15. <https://doi.org/10.1126/science.369.6499.14>
- Cuan-Baltazar, J. Y., Muñoz-Perez, M. J., Robledo-Vega, C., Pérez-Zepeda, M. F., & Soto-Vega, E. (2020). Misinformation of COVID-19 on the internet: infodemiology study. *JMIR public health and surveillance*, 6(2), e18444. doi: 10.2196/18444
- DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE (2021a). Perguntas Frequentes. Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/>
- Direção-Geral da Saúde (2021b). Relatório de Situação n.º409 - 15 de abril 2021. https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/04/409_DGS_boletim_20210415.pdf
- DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE (2021c). Vacinação. Perguntas Frequentes. Disponível em <https://covid19.min-saude.pt/perguntas-frequentes/>
- DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE (2021d). Norma nº002/2021 – Campanha de Vacinação contra a COVID-19. Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/02/i027143.pdf>
- Direção-Geral da Saúde (2021e). Relatório de Vacinação. Dados desde 27/12/2020 até 11/04/2021. https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/04/Relato%CC%81rio_Vacinac%CC%A7a%CC%83o_9.pdf
- Direção-Geral da Saúde (2021f). Relatório de Vacinação. Dados desde 27/12/2020 até 14/11/2021. <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/11/Relato%CC%81rio-Vacinac%CC%A7a%CC%83o-n.o-40.pdf>
- Douglas, R. G., & Samant, V. B. (2018). The Vaccine Industry. Plotkin's Vaccines, 41–50.e1. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-35761-6.00004-3>

- Dunn, A. G., Surian, D., Leask, J., Dey, A., Mandl, K. D., & Coiera, E. (2017). Mapping information exposure on social media to explain differences in HPV vaccine coverage in the United States. *Vaccine*, 35(23), 3033-3040. DOI: 10.1016/j.vaccine.2017.04.060
- Eiró-Gomes, M., & Atouguia, J. (2012). Consulta do viajante, ou onde a comunicação para a saúde se encontra com a comunicação “na saúde”. *Anais do Instituto de Higiene e Medicina Tropical*, 11, 106-109. <https://anaishmt.com/index.php/ihmt/article/view/224/185>
- European Medicines Agency (2021a). -COVID-19 vaccines: development, evaluation, approval and monitoring. <https://www.ema.europa.eu/en/human-regulatory/overview/public-health-threats/coronavirus-disease-covid-19/treatments-vaccines/vaccines-covid-19/covid-19-vaccines-development-evaluation-approval-monitoring#fast-track-vaccine-development>
- European Medicines Agency (2021b). COVID-19 vaccines: key facts. <https://www.ema.europa.eu/en/human-regulatory/overview/public-health-threats/coronavirus-disease-covid-19/treatments-vaccines/vaccines-covid-19/covid-19-vaccines-key-facts>
- Finset, A., Bosworth, H., Butow, P., Gulbrandsen, P., Hulsman, R. L., Pieterse, A. H., Street, R., Tschoetschel, R., & van Weert, J. (2020). Effective health communication - a key factor in fighting the COVID-19 pandemic. *Patient education and counseling*, 103(5), 873–876. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.03.027>
- Finset A. (2021). Challenges for healthcare communication during the COVID-19 pandemic. *Patient education and counseling*, 104(2), 215–216. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.01.006>
- Fortin, M. F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta
- Fung, I. C. H., Fu, K. W., Chan, C. H., Chan, B. S. B., Cheung, C. N., Abraham, T., & Tse, Z. T. H. (2016). Social media's initial reaction to information and misinformation on Ebola, August 2014: facts and rumors. *Public health reports*, 131(3), 461-473. <https://doi.org/10.1177/003335491613100312>
- Garcia, A., & Eiró-Gomes, M. (2020a). Informação e COVID-19: Um estudo sobre os cuidados de saúde primários. *Revista Fontes Documentais*, 3(especial), 40-48.
- Garcia, A., & Eiró-Gomes, M. (2020b). O papel da comunicação: a utilização das redes sociais nos cuidados de saúde primários. *Comunicação e Sociedade*, 197-217. [https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2020\).2747](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2020).2747)

- Garcia, A., & Eiró-Gomes, M. (2020c). Informação online dos ACeS: Uma análise a partir dos critérios HON. *Revista Fontes Documentais*, 3(especial), 412-420.
- Germani, F., & Biller-Andorno, N. (2021). The anti-vaccination infodemic on social media: A behavioral analysis. *PloS one*, 16(3), e0247642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247642>
- Glanz, J. M., Wagner, N. M., Narwaney, K. J., Kraus, C. R., Shoup, J. A., Xu, S., O'Leary, S. T., Omer, S. B., Gleason, K. S., & Daley, M. F. (2017). Web-based Social Media Intervention to Increase Vaccine Acceptance: A Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 140(6), e20171117. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1117>
- Gorbalenya, A. E., Baker, S. C., Baric, R. S., de Groot, R. J., Drosten, C., Gulyaeva, A. A., Haagmans, B. L., Lauber, C., Leontovich, A. M., Neuman, B. W., Penzar, D., Perlman, S., Poon, L. L. M., Samborskiy, D. V., Sidorov, I. A., Sola, I., & Ziebuhr, J. (2020). The species Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. *Nature Microbiology*, 5(4). <https://doi.org/10.1038/s41564-020-0695-z>
- Hernández-García, I., & Giménez-Júlvez, T. (2020). Assessment of health information about COVID-19 prevention on the internet: infodemiological study. *JMIR public health and surveillance*, 6(2), e18717. doi:10.2196/18717
- Hornik, R., Kikut, A., Jesch, E., Woko, C., Siegel, L., & Kim, K. (2021). Association of COVID-19 misinformation with face mask wearing and social distancing in a nationally representative US sample. *Health communication*, 36(1), 6-14. <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1847437>
- Hotez, P. J. (2020). COVID19 meets the antivaccine movement. *Microbes and infection*, 22(4), 162. doi: 10.1016/j.micinf.2020.05.010
- Ishikawa, H., & Kiuchi, T. (2010). Health literacy and health communication. *BioPsychoSocial medicine*, 4(1), 18.
- Jin, F., Wang, W., Zhao, L., Dougherty, E., Cao, Y., Lu, C. T., & Ramakrishnan, N. (2014). Misinformation propagation in the age of twitter. *Computer*, 47(12), 90-94. <https://doi.org/10.1109/MC.2014.361>
- Kilgo, D. K., Yoo, J., & Johnson, T. J. (2018). Spreading Ebola panic: Newspaper and social media coverage of the 2014 Ebola health crisis. *Health communication*. DOI: 10.1080/10410236.2018.1437524
- Kricorian, K., Civen, R., & Equils, O. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy: misinformation and perceptions of vaccine safety. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/21645515.2021.1950504>

- Lazarus, J. V., Ratzan, S. C., Palayew, A., Gostin, L. O., Larson, H. J., Rabin, K., Spencer, K & El-Mohandes, A. (2021). A global survey of potential acceptance of a COVID-19 vaccine. *Nature medicine*, 27(2), 225-228. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-1124-9>
- Lei n.º 95/2019 da Assembleia da República. (2019). Aprova a Lei de Bases da Saúde e revoga a Lei n.º 48/90, de 24 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 185/2002, de 20 de agosto. *Diário da República: I série*, n.º 169. <https://data.dre.pt/eli/lei/95/2019/09/04/p/dre>
- Lurie, N., Saville, M., Hatchett, R., & Halton, J. (2020). Developing Covid-19 vaccines at pandemic speed. *New England Journal of Medicine*, 382(21), 1969-1973. DOI: 10.1056/NEJMp2005630
- Masip, Pere; Aran-Ramspott, Sue; Ruiz-Caballero, Carlos; Suau, Jaume; Almenar, Ester; Puertas-Graell, David (2020). “Consumo informativo y cobertura mediática durante el confinamiento por el Covid-19: sobreinformación, sesgo ideológico y sensacionalismo”. *El profesional de la información*, v. 29, n. 3, e290312. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.12>
- Moreno, Á., Fuentes Lara, C. M., & Navarro, C. (2020). Covid-19 communication management in Spain: Exploring the effect of information-seeking behavior and message reception in public’s evaluation. *de la información*”. *El profesional de la información*, v. 29, n. 4, e290402. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.02>
- Nan, X., & Thompson, T. (2020). Introduction to the Special Forum on “Public Health Communication in an Age of COVID-19”. *Health Communication*, 35(14), 1705-1706. <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1840754>
- Ortiz, R. R., Smith, A., & Coyne-Beasley, T. (2019). A systematic literature review to examine the potential for social media to impact HPV vaccine uptake and awareness, knowledge, and attitudes about HPV and HPV vaccination. *Human vaccines & immunotherapeutics*, 15(7-8), 1465–1475. <https://doi.org/10.1080/21645515.2019.1581543>
- Park, S., Boatwright, B., & Avery, E. J. (2019). Information channel preference in health crisis: Exploring the roles of perceived risk, preparedness, knowledge, and intent to follow directives. *Public relations review*, 45(5), 101794. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.015>
- Pedro, A. R., Amaral, O., & Escoval, A. (2016). Literacia em saúde, dos dados à ação: tradução, validação e aplicação do European Health Literacy Survey em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 34(3), 259-275. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsp.2016.07.002>

- Pool, J., Fatehi, F., & Akhlaghpour, S. (2021). Infodemic, Misinformation and Disinformation in Pandemics: Scientific Landscape and the Road Ahead for Public Health Informatics Research. *Studies in Health Technology and Informatics*, 281, 764-768. DOI: 10.3233/SHTI210278
- Prada, L., & Ferreira, J. (2020). COVID-19, Diabetes e Vacinas. *Revista Portuguesa de Diabetes*, 15(4), 131-138.
- Ratzan, S. C. (2011). Vaccine literacy: a new shot for advancing health. *J Health Commun. Mar*;16(3):227-9. doi: 10.1080/10810730.2011.561726.
- Riedel, S. (2005, January). Edward Jenner and the history of smallpox and vaccination. In *Baylor University Medical Center Proceedings* (Vol. 18, No. 1, pp. 21-25). Taylor & Francis. DOI: 10.1080/08998280.2005.11928028
- Rodríguez-Blanco, N., Montero-Navarro, S., Botella-Rico, J. M., Felipe-Gómez, A. J., Sánchez-Más, J., & Tuells, J. (2021). Willingness to Be Vaccinated against COVID-19 in Spain before the Start of Vaccination: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5272. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105272>
- Rowlands, G. (2014). Health literacy: ways to maximise the impact and effectiveness of vaccination information. *Human vaccines & immunotherapeutics*, 10(7), 2130-2135. doi: 10.4161/hv.29603
- Sallam, M. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy worldwide: a concise systematic review of vaccine acceptance rates. *Vaccines*, 9(2), 160. <https://doi.org/10.3390/vaccines9020160>
- Schiavo, R. (2014). *Health communication: From theory to practice* (2^a ed.). São Francisco: Jossey Bass.
- Schiavo, R. (2020). Vaccine communication in the age of COVID-19: Getting ready for an information war. *Journal of Communication in Healthcare*, 13:2, 73-75, DOI: 10.1080/17538068.2020.1778959
- Seltzer, E. K., Jean, N. S., Kramer-Golinkoff, E., Asch, D. A., & Merchant, R. M. (2015). The content of social media's shared images about Ebola: a retrospective study. *Public health*, 129(9), 1273-1277.
- Serviço Nacional de Saúde (2021). Ação para a Literacia em saúde. <https://www.sns.gov.pt/noticias/2021/11/15/acao-para-a-literacia-em-saude/>
- Taylor, M., Kent, M., & Xiong, Y. (2019). Dialogue and organization – Public relationships. In B.R. Brunner (ed.), *Public relations theory: Application and understanding* (pp. 79-96). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Tesini, B. L. (2020). Coronavirus y síndromes respiratorios agudos (Covid-19, MERS y SARS). Manual MSD.
<https://www.msmanuals.com/es/professional/enfermedadesinfecciosas/virus-respiratorios/coronavirus-ys%C3%ADndromes-respiratorios-agudos/covid-19,-mers-y-sars>
- The Lancet (2020). COVID-19: fighting panic with information. *Lancet* (London, England), 395(10224), 537. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30379-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30379-2)
- Ullah, I., Khan, K. S., Tahir, M. J., Ahmed, A., & Harapan, H. (2021). Myths and conspiracy theories on vaccines and COVID-19: potential effect on global vaccine refusals. *Vacunas*, 22(2), 93-97.
<https://doi.org/10.1016/j.vacun.2021.01.001>
- Verger, P., & Dubé, E. (2020). Restoring confidence in vaccines in the COVID-19 era. *Expert Review of Vaccines*, 19(11), 991-993, DOI: 10.1080/14760584.2020.1825945
- Vieira, A., Peixoto, VR., Aguiar, P., & Abrantes, A. V. (2020). Excesso de mortalidade, em Portugal, em tempos de COVID-19. *Escola Nacional de Saúde Pública. Universidade Nova de Lisboa*. <https://barometro-covid-19.ensp.unl.pt/wp-content/uploads/2020/04/excessode-mortalidade-em-portugal-em-tempos-de-covid-19-21.04.2020.pdf>
- Wang, P. W., Lu, W. H., Ko, N. Y., Chen, Y. L., Li, D. J., Chang, Y. P., & Yen, C. F. (2020). COVID-19-related information sources and the relationship with confidence in people coping with COVID-19: Facebook survey study in Taiwan. *Journal of medical Internet research*, 22(6), e20021. doi: 10.2196/20021
- Ward, J. K., Alleaume, C., Peretti-Watel, P., & COCONEL Group (2020). The French public's attitudes to a future COVID-19 vaccine: The politicization of a public health issue. *Social science & medicine* (1982), 265, 113414. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113414>
- We Are Social & Hootsuite Inc. (2021). Digital 2021: Portugal.
<https://datareportal.com/reports/digital-2021-portugal?rq=portugal>
- White, S. J., Barello, S., Cao di San Marco, E., Colombo, C., Eeckman, E., Gilligan, C., Graffigna, G., Jirasevijinda, T., Mosconi, P., Mullan, J., Rehman, S. U., Rubinelli, S., Vegni, E., & Krystallidou, D. (2021). Critical observations on and suggested ways forward for healthcare communication during COVID-19: pEACH position paper. *Patient education and counseling*, 104(2), 217–222.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.12.025>
- Wilcox, D. L., Cameron, G. T., & Reber, B. H. (2015). *Public Relations. Strategies and Tactics*. Global Edition (11th ed.). Pearson Higher Education.

- Wilson, S. L., & Wiysonge, C. (2020). Social media and vaccine hesitancy. *BMJ Global Health*, 5(10), e004206. doi:10.1136/ bmjgh-2020-004206
- Woko, C., Siegel, L., & Hornik, R. (2020). An investigation of low COVID-19 vaccination intentions among Black Americans: The role of behavioral beliefs and trust in COVID-19 information sources. *Journal of Health Communication*, 25(10), 819-826.
<https://doi.org/10.1080/10810730.2020.1864521>
- World Health Organization. (2018). Comunicação de riscos em emergências de saúde pública: um guia da OMS para políticas e práticas em comunicação de risco de emergência.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259807/9789248550201-por.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- World Health Organization (2019). Ten threats to global health in 2019
<https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019>
- World Health Organization. (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public#:~:text=If%20COVID%2D19%20is%20spreading,a%20bent%20elbow%20or%20tissue>
- World Health Organization (2020b). Immunizing the public against misinformation. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/immunizing-the-public-against-misinformation>
- World Health Organization (2021a). COVID-19 advice for the public: Getting vaccinated. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/covid-19-vaccines/advice>
- World Health Organization (2021b). World Health Organization. Timeline: WHO response COVID-19. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> (acessado em 02/Dez/2020).
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>
- World Health Organization. (2021c) COVID-19 vaccine tracker and landscape. <https://www.who.int/publications/m/item/draft-landscape-of-covid-19-candidate-vaccines>

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA COVID-19. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN DIALNET (2020-2021)

RAQUEL VINADER-SEGURA
Universidad Rey Juan Carlos

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

2020 es un punto de inflexión en nuestra historia reciente. La explosión a principios de ese año de la crisis sanitaria provocada por el Sars-CoV2 marca la pauta de una nueva normalidad marcada por restricciones, confinamientos domiciliarios, distancia social, teletrabajo o incluso un cambio en el modelo educativo. Desde ese momento, la información de la que se dispone sobre la COVID-19 es muy extensa y variada. Así, la enfermedad provocada por el Sars-CoV-2 ha generado una amplia literatura con informaciones dirigidas a toda la población desde múltiples fuentes, entre las que caben destacar las instituciones públicas y los medios de comunicación.

Una de las lecciones aprendidas en medio de esta pesadilla es la importancia que tiene y ha tenido la investigación científica para luchar contra este virus y paliar los efectos de la crisis sociosanitaria que éste ha generado (Puebla-Martínez y Vinader-Segura, 2021). En este sentido, la investigación que se venía realizando desde hacía décadas ha permitido conseguir hasta trece vacunas distintas en tiempo récord. Justo en el momento en que se cumple un año del inicio de las vacunaciones se ha hecho patente la necesidad de invertir recursos y financiación tanto en la investigación como en la atención médica.

En este sentido, la información derivada de estos primeros descubrimientos ha sido clave para ser trasladada a la población, que necesita estar prevenida para identificar los síntomas y conocer los mecanismos para frenar los contagios, pero también para la toma de decisiones en la vida diaria, en la medida en que esta crisis sanitaria ha alcanzado otros ámbitos como el social, el laboral, el económico, incluso el familiar.

No obstante, aunque el *grosso* de las investigaciones que se han realizado se enmarcan en el área de salud —presentando numerosos informes sobre el origen y desarrollo del virus, así como los mecanismos de defensa frente al mismo—, los trabajos académicos publicados en los dos últimos años tratan de analizar las repercusiones de esta enfermedad en todos los ámbitos en la medida en que la pandemia que ha paralizado la vida tal y como la conocíamos. Este tipo de textos tienen la singularidad de mostrar una “fotografía diagnóstica de un momento significativo y único en la historia de nuestro país” (Vicente-Fernández, Vinader-Segura y Puebla Martínez, 2020, p. 65) y del resto del mundo. Este hecho hace que desde otras áreas del conocimiento también se haya identificado la COVID-19 como un posible objeto de estudio a analizar.

1.2. CIENCIA Y DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Nadie discute hoy el destacado papel que la ciencia ha tenido en estos dos últimos años. La necesidad de conocer en profundidad el virus, el mecanismo de contagio o los efectos de la enfermedad supuso un desafío para científicos de todo el mundo, tanto del área de salud como de otras disciplinas como la economía, el derecho, o las ciencias sociales en general (Albornoz, 2020, p.5). En este contexto inicial se hizo evidente la necesidad de colaboración entre la comunidad científica, de compartir información y conocimiento para luchar contra esta enfermedad y sus nefastos efectos.

En esta coyuntura, las revistas académicas se han consolidado como una de las principales maneras de dar a conocer las investigaciones en curso a través de la publicación de sus resultados, que han sido previamente revisados y evaluados por un sistema de pares ciegos (“*peer review*”) por expertos en la materia (Ministerio de Ciencia e Innovación,

2020). Las revistas científicas se constituyeron entonces en un instrumento fundamental para la difusión del conocimiento en este campo. En este sentido, hay que destacar la

[...] sorprendente la velocidad de publicación y actualización de muchas revistas de primer nivel internacional que acumularon documentos, incluso a mayor velocidad que otras formas de comunicación más novedosas, como los repositorios de *preprints*. Además, los actuales medios digitales permitieron el acceso a los documentos de manera inmediata, a medida que recibían una evaluación positiva para su publicación (Albornoz, 2020, p. 5).

Esto es posible en la medida en que la pandemia de la COVID-19 ha acelerado e intensificado el movimiento del *Open Access* o acceso abierto a la información. Gracias a este movimiento, se “trata de cambiar el modelo establecido, en el que la comunidad investigadora no siempre tiene un acceso fácil y gratuito al trabajo de sus colegas” (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020). De esta manera, el conocimiento y la ciencia avanzan gracias al intercambio de datos e información que son respaldados por la calidad y el prestigio de las revistas y sus editoriales (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2019). Al mismo tiempo, la divulgación del conocimiento generado en la materia a través de libros, de acceso abierto es cada vez mayor y, sobre todo, su accesibilidad a través de internet, lo que facilita su consulta.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la emergencia de la COVID-19 como objeto de estudio de la investigación científica. Determinada la importancia social de esta crisis sanitaria, consideramos relevante estudiar el impacto de la enfermedad derivada de este virus en el campo de las Ciencias Sociales, ya que hemos sido testigos de las múltiples implicaciones del SARS-CoV-2 en todos los ámbitos de nuestra vida.

Por este motivo, se abordará el estudio sobre este tema teniendo como principal foco de atención la producción académica en las disciplinas

dentro del área de Ciencias Sociales desde el estallido de la pandemia (2020) hasta la fecha de cierre de esta investigación (octubre de 2021).

De este modo, se pretende estudiar cuáles son las áreas desde las que se abordan este objeto de estudio, las características de las publicaciones realizadas, el origen del mayor número de aportaciones y, en la medida de lo posible, observar las tendencias en la materia dentro de la cota temporal analizada.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos anteriores, podemos determinar que esta investigación es de carácter descriptivo, ya que pretender especificar las características del objeto de estudio, mostrando los aspectos esenciales de la producción académica en este campo, sus características y perfiles más importantes (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2007). Se trata de un tema de notable interés por la proyección social que tiene en la actual coyuntura.

Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica en profundidad sobre la COVID-19 a través de un estudio bibliométrico. Esta técnica es considerada como un instrumento adecuado para el estudio de la investigación científica, ya que aporta una visión de la actividad científica nacional e internacional (Bordons y Zulueta, 1999). En este sentido, puede considerarse la bibliometría como

un conjunto de técnicas cuantitativas aplicadas al análisis de conjuntos documentales, sus productores y consumidores, y como la herramienta mediante la cual se puede observar el estado de la ciencia y la tecnología a través de la producción global de la literatura científica en un nivel dado de especialización (Solano-López *et al.*, 2009, p. 60).

Por tanto, es una técnica que permite el estudio en profundidad de aquellas publicaciones científicas que, con independencia de su formato, tengan como objeto de estudio la COVID-19 más allá de la perspectiva o disciplina de análisis.

La elección de la muestra se ha realizado a través de la base de datos Dialnet. Esta base de datos presenta uno de los mayores repertorios bibliográficos del mundo en literatura científica hispana y se centra en las

áreas de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Para su composición final se ha acotado la búsqueda a aquellas publicaciones académicas recogidas en la mencionada base de datos Dialnet durante el periodo (2020-octubre de 2021) y que debían cumplir el requisito de contener en el cuerpo del texto debería contener el término de búsqueda “COVID-19”.

Siguiendo estos criterios se recopilaron un total de 3.484 artículos en revistas académicas, 598 capítulos de libro y 46 libros. Dado el volumen de la población objeto de estudio se ha determinado realizar una investigación atendiendo a datos de carácter general. De este modo, se ha efectuado una revisión preliminar de todos los documentos encontrados, de los que se han registrado las siguientes variables: materia en la que se adscribe en Dialnet, editores, título (en el caso de las revistas), idioma de publicación, descriptores y países de procedencia. Además, en el caso de los libros, incluidas las anteriores variables, se han tenido en cuenta si se trataba de obras procedentes de actas de congresos o si se era una edición de textos individuales o colectivos.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados que se han obtenido en el trabajo de campo. Para ello, se estructuran en tres bloques diferenciados en función del tipo de texto: artículos de revistas, capítulos de libros o libros completos.

En primer lugar, y teniendo en cuenta los parámetros de búsqueda comentados anteriormente, se han seleccionado un total de 3.484 artículos de investigación que fueron publicados en revistas académicas nacionales e internacionales, 1.951 en 2020 y 1.533 en 2021 hasta la fecha de cierre de la investigación (octubre de 2021).

Sin embargo, si estudiamos la distribución de los textos entre los títulos registrados en esta investigación, podemos observar que la publicación se produce de manera desigual. Así, aunque la media de publicaciones sea de 4,3 textos por revista, el análisis en profundidad evidencia un reparto desigual de las investigaciones sobre la COVID-19.

En este sentido, destaca el papel de la revista *Land use policy: The International Journal Covering All Aspects of Land Use* que acumuló un

total de 107 publicaciones (3 %) en el período analizado. Es el título que editó el mayor número de trabajos sobre esta enfermedad, con gran diferencia con respecto al resto de publicaciones. En la Tabla 1 puede observarse las veinte revistas que publicaron entre 2020 y 2021 la mayor cantidad de trabajos sobre esta materia.

Si observamos estas revistas por su país de procedencia, destacan las publicaciones de origen nacional. De este modo, los títulos procedentes de España son cuantitativamente más significativos (59,5 %) muy delante de otros países como Colombia (4,9 %), México (4,8 %), Ecuador (3,5 %), Países Bajos (3,4 %), Brasil (3,2 %) o Argentina (3,1 %). En este sentido, hay que destacar el papel de los países de habla hispana ocupan las posiciones más destacadas ya que contribuyen con más títulos a la base de datos que se ha tomado como referencia para el análisis.

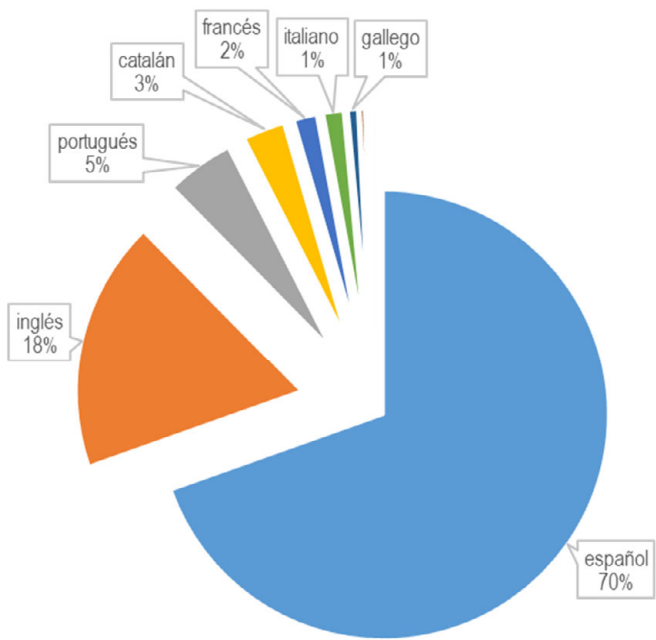
TABLA 1. *Revistas académicas con mayor número de publicaciones*

Título de revista	Nº
Land use policy: The International Journal Covering All Aspects of Land Use	101
Estudios de economía aplicada	66
Diario La Ley	37
Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional	36
Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria = revista de pensamiento e historia	35
Anuari de l'Educació de les Illes Balears	34
Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa	34
Boletín Redipe	32
Ecclesia	28
Ambits de psicopedagogia i orientació	26
Grand place: pensamiento y cultura	24
RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento	21
Revista Sanitaria de Investigación	21
Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos	19
Vida Nueva	19
Investigación y marketing	18
Revista Habanera de Ciencias Médicas	18
Servicios sociales y política social	18
Family process	17
La Ley Unión Europea	17

Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

En esta línea, se observa un mayor número de publicaciones académicas en español. Así, de los 10 idiomas que se han registrado en este estudio, el 71 % de los artículos científicos utilizan el español como lengua principal. Por su parte, el idioma inglés se posiciona en segundo lugar menos de 20 % de los textos publicados. También se han registrado manuscritos en portugués, catalán o francés, tal y como puede observarse en el gráfico 1.

GRÁFICO 1 Distribución de los artículos científicos según idioma de publicación



Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

Por otro lado, se han registrado 800 empresas que tienen la responsabilidad de estas publicaciones. Entre las editoriales más destacadas con respecto a manuscritos sobre la COVID-19 hay que señalar algunas de las más importantes en cuanto a la difusión científica como son Wolters Kluwer (3,3 %) o Elsevier Science (3,1 %). De la misma manera, hay que reconocer la labor de otras iniciativas como la Asociación Española de Economía Aplicada (ASEPELT) (1,9 %), la Universidad

Complutense de Madrid (1,3 %), Doyma (1 %) o la Imprenta y Casa Editora “Coni” (1 %).

Si atendemos a la disciplina de la que proceden estos títulos, se ha considerado la categoría *Materia Dialnet* que ofrece esta base de datos y que se refiere al área en la que se editan las revistas analizadas. Esta variable nos permitirá conocer desde qué disciplinas se abordan los estudios sobre la COVID-19. De este modo, podemos ver que las Ciencias Sociales son el ámbito de estudio más frecuente (23 %), seguido de otras materias como las Ciencias Jurídicas (17 %), las Ciencias de la Salud (16 %), la Psicología (15 %), la Economía y Empresa (13 %) o las Humanidades (12 %). Esta variedad de disciplinas de estudio muestra la diversidad de enfoques en los trabajos de investigación que forman parte de la muestra analizada.

TABLA 2 Editores destacados por volumen de artículos publicados

Editores	Nº
Wolters Kluwer	114
Elsevier Science	106
Asociación Española de Economía Aplicada, ASEPELT	66
Universidad Complutense de Madrid	45
Doyma	37
Imprenta y Casa Editora "Coni"	36
Sabino Arana Fundazioa	35
Universitat de les Illes Balears	35
Coimbra Editora	34
Universidade de Lisboa. Faculdade da Direito	34
REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía	32
Universidad Nacional Autónoma de México	32
Aranzadi Thomson Reuters	30
Acción Católica Española	28
Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació	26
Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC	26
Mario Onaindia Fundazioa	24
Ciss Praxis	23
Universitat de Barcelona	22
Asociación CUIDAE	21

Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

Por último, se han estudiado los descriptores de este tipo de publicaciones, ya que nos dan una información relevante sobre el contenido de los textos. Así, se han estudiado los 20 términos más frecuentes en los más de tres mil documentos revisados. De manera evidente, palabras clave como “COVID19” (f=646), “pandemia” (f=150), “coronavirus” (f=75) o “Sars-Cov-2” (f=60) ocupan las primeras posiciones de los más repetidos. No obstante, también es interesante resaltar otras *key words* como “*education*”, “educación”, “confinamiento” o “*mental health*”, lo que nos permite dar una idea de los temas en los que se centran las investigaciones analizadas.

Si tenemos en cuenta los capítulos de libro que componen la muestra de nuestro estudio, se han contabilizado un total de 598 trabajos que tienen en cuenta la COVID-19 dentro de sus investigaciones. En este caso, se han registrado más textos en 2021 (385) que en 2020 (213), al contrario de lo que sucedía en los artículos científicos.

TABLA 3 Editores destacados por volumen de capítulos de libro publicados

Editores	Nº
Dykinson	267
Wolters Kluwer	46
Museo Arqueológico de Alicante – MARQ	25
Foundation for European Progressive Studies (FEPS)	18
Steilas	15
Los Libros de la Catarata	13
Tirant lo Blanch	11
Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI)	8
REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa)	8
Universidad de La Laguna	7
Universidad de Málaga (UMA)	5
Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP)	5
Diputación de Valencia = Diputació de València	5
Laborum	5
Universidad de Salamanca	5
MusicoGuía	4
Red Internacional de Cuerpos Académicos Estudios Institucionales José Ramón Cossío Díaz	4
Univali	4
Aranzadi	3
Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico	3

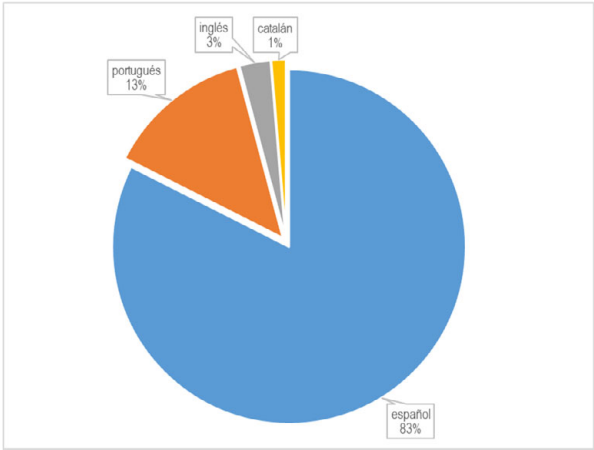
Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

Se tratan todos ellos de textos publicados por editoriales nacionales e internacionales de gran relevancia. Al considerar los datos analizados, cabe destacar el papel de la editorial Dykinson, que publicó casi la mitad de este tipo de trabajos (45 %) en el período 2020-2021. Esta editorial está comprometida con la publicación de una serie de libros que analizan este fenómeno desde múltiples puntos de vista y la colocan en primera posición en el ranking de editoriales más importantes por volumen de publicaciones. Además, de Wolters Kluwer —que ya vimos en los artículos académicos—, otras editoriales de interés en la materia son el Museo Arqueológico de Alicante (MARQ) (4 %), *Foundation for European Progressive Studies* (FEPS) o Steilas, ambas con un 3 % de este tipo de publicaciones.

Si estudiamos los países de origen de estos trabajos, se observa una preeminencia de los capítulos de libro procedentes de España (90,8 %) de la misma manera que en los artículos científicos. Al mismo tiempo, se han contabilizado trabajos procedentes de Bélgica (3 %) y países de habla lusófona como son Brasil (1,7%) y Portugal (0,8 %).

Podemos establecer la relación de la procedencia con el idioma utilizado para editar este tipo de trabajo. En este sentido, el español es el idioma dominante para la difusión de las investigaciones, frente al portugués y al inglés que apenas llegan juntos a los 100 casos.

GRÁFICO 2 Distribución de los capítulos de libro según idioma de publicación



Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

En cuanto a los contenidos de este tipo de publicaciones se han considerado las materias Dialnet que nos permiten formarnos una idea de los distintos enfoques de los manuscritos analizados. Así, se han registrado un total de 12 materias entre las que destacan claramente aquellos textos enmarcados en las categorías de “Psicología y educación” (28,7 %) y “Ciencias Sociales” (25,1 %). Del mismo modo, se han contabilizado textos en otras áreas como “Ciencias de la Salud” (18,6 %), “Ciencias Jurídicas” (14,7 %), “Humanidades” (6,1 %) o “Economía y Empresa” (1,9 %) entre las más importantes.

Por último, podemos concluir con el análisis de los descriptores que se han utilizado para indexar este tipo de publicaciones. De la misma manera que en los artículos de revista, podemos encontrar términos como “COVID19” (f=78), “pandemia” (f=17) o “coronavirus” (f=10) entre los más repetidos. También se repiten otros descriptores como “educación” o “educación superior” (ambas hasta en 7 ocasiones), “comunicación” y “TIC” en 6, e “innovación” o “confinamiento” en 5 textos.

Por último, se presentan los resultados correspondientes a los libros registrados. Siguiendo los parámetros de búsqueda determinados, se han contabilizado un total de 46 publicaciones, de los cuales el 54 % tienen una autoría colectiva. Del mismo modo, se ha considerado interesante observar cuántos de estos textos corresponden a libros de actas de congresos. En este caso, la aportación de este tipo de publicaciones es mínima, ya que se ha registrado un único texto en esta categoría.

Si atendemos las materias Dialnet en las que se encuentran inscritos, podemos observar como en los casos anteriores, una variedad de categorías (11) en las que pueden enmarcarse estas publicaciones. De esta manera, destacan los libros correspondientes a disciplinas como las “Ciencias Sociales” (27 %) o las “Ciencias Jurídicas” (25 %), que suponen la mitad de los textos publicados y registrados. Del mismo modo, también hay que destacar otras categorías como “Ciencias de la Salud” (17 %), “Economía y Empresa” (5 %) o “Psicología y Educación” y “Humanidades” con un 3 %. Se observa, por tanto, un tratamiento poliédrico de nuestro objeto de estudio.

Si estudiamos a las editoriales de este tipo de publicaciones, se han registrado hasta 33 empresas, lo que nos da una idea de la dispersión de los textos en esta variable.

TABLA 4 Editores destacados por volumen de libros publicados

Editor	Nº
Dykinson	5
Tirant lo Blanch	4
Springer	3
Universidad de Extremadura	3
Wolters Kluwer	3
Bomarzo	2
Marcial Pons	2
AESCO. América, España. Solidaridad y Cooperación	1
Avicam	1
CEPR Press	1
CRC Press	1
Comares	1
Ediciones del Genal	1
El autor	1
Foundation for European Progressive Studies (FEPS)	1
Francis Lefebvre	1
Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste	1
La Ley	1
Lau Creaciones	1
Los Libros de la Catarata	1

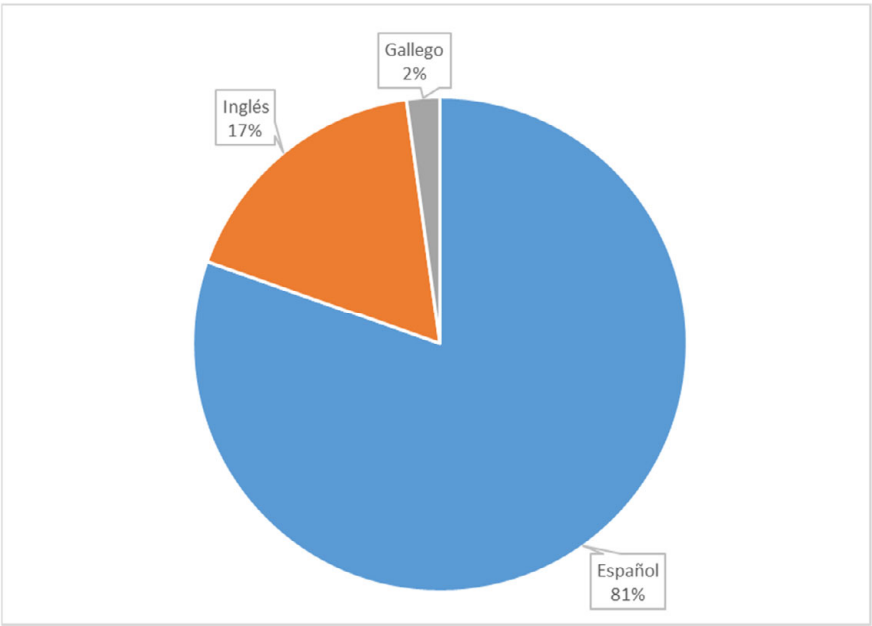
Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

Como puede verse en la tabla 3, siete editoriales (Dykinson, Tirant lo Blanch, Springer, Universidad de Extremadura, Wolters Kluwer, Bomarzo y Marcial Pons) publicaron entre 2020 y 2021 trabajos por encima de la media (1,39) y, por tanto, pueden considerarse como las más relevantes en este campo.

Las publicaciones analizadas proceden principalmente de España (82,6 %), seguidas de textos cuyo origen está registrado en Suiza (8,7 %), Reino Unido (4,3 %), Bélgica (2,2 %) o Francia (2,2 %). Esto tiene relación con el idioma de publicación de los títulos. Así, el idioma español es el más relevante en cuanto al volumen de trabajos, ya que

supone el 80,4 % del total, muy delante del inglés (17,4 %). También se ha registrado un libro editado en gallego.

GRÁFICO 3 *Distribución de los libros según idioma de publicación*



Fuente: elaboración propia sobre datos de Dialnet (2020-2021).

Para terminar este bloque, se han contabilizado un total de 42 términos que nos permiten ofrecer una visión global de las temáticas abordadas en este tipo de publicaciones. Así, atendemos la frecuencia de los descriptores registrados, se puede observar que solo tres de ellos se repiten: “COVID-19” (f=6) “economía” (f=2) y “empleo” (f=2). Esto puede deberse a una menor atención en este tipo de publicaciones.

enfermedad sobre la población mundial supuso un acicate para la producción científica.

Al mismo tiempo, hay que considerar el sistema de producción continuo de muchos títulos que les permite ir dando difusión de los manuscritos según van pasando la revisión por pares ciegos que acredita su calidad. Mientras tanto, libros o capítulos de libro, que pueden estar asociados a congresos científicos o ser iniciativa de una editorial, tienen un procedimiento de producción más lento y esta podría ser la causa que afecta al volumen de este tipo de publicaciones.

En cuanto a las disciplinas de estudio, se observan una variedad de enfoques en las investigaciones sobre la enfermedad provocada por el Sars-CoV-2. Evidentemente, un fenómeno de tal calado en la sociedad actual lleva a expertos de todos los campos a abordar el estudio de las posibles implicaciones en los diferentes ámbitos de la vida. Junto con la relevancia de las investigaciones en el campo de la salud, hay que resaltar el papel destacado en nuestro estudio de áreas como las Ciencias Sociales o las Ciencias Jurídicas. Esto nos permite ofrecer una idea de la enorme proyección social que tiene el objeto de estudio.

Por otro último, hay que señalar que la preminencia de títulos en español está relacionada con el origen de la base de datos utilizada, Dialnet. Esta base de datos, iniciativa de la Universidad de La Rioja, es uno de los portales bibliográficos del mundo y tiene como misión dar visibilidad a los trabajos académicos en lengua hispana. Por tanto, y aunque se hayan registrado manuscritos en otros idiomas —cada vez más habituales en las revistas nacionales—, cabe esperar un lugar preeminente para las publicaciones en español.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, se puede concluir que la COVID-19 se ha convertido en un objeto de estudio que, en un periodo muy breve de tiempo, ha copado un gran interés por la comunidad científica gracias, en cierto modo, a su forma poliédrica que permite su abordaje desde los más diversos enfoques y disciplinas de investigación. En menos de dos años, este objeto de estudio ha centrado el interés de todo tipo de investigaciones que

abordan las consecuencias e implicaciones de un problema sanitario que ha desencadenado una crisis económica y social.

La comunidad académica, comprometida con el avance de la ciencia, se lanzó al estudio del virus tratando de arrojar luz ante un futuro que hoy día sigue siendo tan incierto. En este sentido, el papel de los editores es significativo en la rápida difusión de las investigaciones procedentes de todas las partes del mundo. Precisamente, ésta ha sido una de las claves para el trabajo de todo tipo de expertos que desarrollan su labor en distintas disciplinas buscando minimizar las consecuencias de la enfermedad y mejorar la calidad de vida de las personas.

La comunicación y divulgación científica también se han visto afectadas en la actual coyuntura, acelerando un cambio que ya se venía experimentando en la comunidad científica. La divulgación de la ciencia hoy está marcada por la actualidad y la agilidad de la transferencia de los resultados. La comunicación de la ciencia ocupa actualmente un lugar cada vez más destacado en nuestra sociedad.

En esta coyuntura, las revistas académicas juegan un papel fundamental, ya que permiten dar a conocer los resultados de aquellas investigaciones en un corto período de tiempo. Se trata de trabajos que han sido revisados por pares (*peer review*) y que, por tanto, cumplen con los criterios de calidad científica. Por otro lado, si consideramos los datos de este estudio, no podemos olvidar la gran productividad en otro tipo de trabajos como son libros y los capítulos de libro, cuya producción es significativa en el período de tiempo analizado.

Este tipo de investigaciones sea cual fuere el formato, son decisivas para la sociedad en la medida en que contribuyen a la divulgación científica en un tema tan relevante como la COVID-19 y sus múltiples implicaciones. Al mismo tiempo, son materia prima fundamental, ya que contribuyen a que los medios de comunicación puedan ofrecer una información de calidad que permita luchar contra la desinformación o infoxicación desplegada a través de las redes sociales y las aplicaciones de comunicación.

7. REFERENCIAS

- Albornoz, M. (Coord.) (2020). La respuesta de la ciencia ante la crisis del COVID-19. *Papeles del Observatorio CTS*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-respuesta-de-la-ciencia-ante-la-crisis-del-covid-19>
- Bordons, M. y Zulueta, M. Á. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista Española de Cardiología*, 52(10), 790-800. [https://doi.org/10.1016/S0300-8932\(99\)75008-6](https://doi.org/10.1016/S0300-8932(99)75008-6)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C; y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2019, 26 de noviembre). Open Access: la vía verde, la vía dorada y la vía híbrida. *datos.gob.es*. Disponible en: <https://datos.gob.es/es/noticia/open-access-la-verde-la-dorada-y-la-hibrida>
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2020). Difusión y Comunicación de la Ciencia. *Informe del grupo de análisis científico sobre coronavirus del Instituto de Salud Carlos III*. Disponible en: <https://www.conprueba.es/sites/default/files/informes/2020-05/Difusion-y-comunicacion-de-la-ciencia.pdf>
- Puebla-Martínez, B. y Vinader-Segura, R. (Coords.) (2021). Ecosistema de la una pandemia. COVID19, la transformación mundial. Dykinson. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/ecosistema-de-una-pandemia-covid-19-la-transformacion-mundial/9788413773285/>
- Solano López, E; Castellanos Quintero, S. J.; López Rodríguez del Rey, M. M. y Hernández-Fernández, J. I. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *MediSur, Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7 (4), pp. 59-62. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v7n4/v7n4a745.pdf>
- Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., y Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13 (Especial), 56–67. Disponible en: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2155>

GLOBAL CAPABILITIES FRAMEWORK. PERFIL PROFESIONAL, HABILIDADES Y TALENTO DIRCOM. UNA VISIÓN A FUTURO

MARIOLA CONDE CASADO
Universidad de Zaragoza

ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es un área estratégica en las organizaciones. Su importancia es vital en la era de la reputación por lo que se necesitan profesionales con capacidad para desempeñar las funciones comunicacionales estratégicas de forma adecuada. La incorporación masiva de las TIC, los nuevos modelos de trabajo, la inteligencia artificial, la rapidez en los cambios y la irrupción de una nueva sociedad que demanda nuevos canales, contenidos diferentes y nuevas formas de comunicación multimedia, entre otras cuestiones, han ido difuminado los cometidos de los directivos de comunicación a lo largo del tiempo, creando una nueva dimensión del trabajo más flexible y más transversal en las organizaciones, en un entorno cada vez más digital y sin fronteras a todos los niveles.

La función de la persona responsable de comunicación “se ha ido profesionalizando, ganando en responsabilidad y alcance, a la par que se ha hecho más compleja, más técnica y, por tanto, más y mejor fundamentada” (Dircom, 2000:19). Esta profesionalización se ha producido de forma escalonada en el tiempo desde la aparición de los primeros especialistas formales en Relaciones Públicas o también llamados “agentes de prensa” (Grunig y Hunt, 2000: 81-82) a principios del s. XIX, aunque no fue hasta la década de 1980 cuando comienzan a

incorporarse en las organizaciones los primeros directivos y directivas de comunicación (Noguero, 2006). Esta nueva figura, dentro de la estructura de gestión empresarial, viene ligada al reconocimiento del derecho a la Información, la democratización de las sociedades y la mayor participación social de los ciudadanos, la generalización de la economía de mercado, el auge de la comunicación comercial y la aceptación general de la responsabilidad pública de las organizaciones (Sotelo, 2004).

1.1. DE AGENTE DE PRENSA A LA DIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN

Con responsabilidad para planificar, dirigir, diseñar y coordinar todas las actividades de comunicación que buscan el fin de alcanzar y consolidar una imagen positiva, una buena reputación, las personas DIRCOM responden a la necesidad de las organizaciones de interrelacionarse con sus públicos de interés y con el entorno que las rodea para “crear un clima de implicación y motivación entre las personas que la integran” (Morales y Enrique, 2007: 84). Desde los años 80 hasta ahora, el y la DIRCOM se han convertido “progresivamente en una pieza clave para el buen desempeño organizacional” (Gutiérrez-García, 2010: 148).

Las personas directivas de comunicación son, hoy en día, los responsables de la nueva comunicación integral en la empresa, lo que implica “necesariamente una visión integrada de los distintos aspectos de la comunicación de las organizaciones” (Mora, 2009: 23). Los DIRCOM se presentan como la figura idónea capaz de manejar la totalidad de “los recursos de los que dispone la organización para su gestión comunicativa, incluyendo la comunicación corporativa, las relaciones con los medios, la imagen y las relaciones externas” (Matilla, 2010: 21). La misión de la persona DIRCOM ya no es únicamente contar fuera lo que pasa dentro, sino “servir como traductor de los planteamientos de la firma hacia el exterior e interpretar las inquietudes de los grupos de interés hacia el interior de la misma” (Corporate Excellence, 2013: 2).

En los primeros años, quienes desempeñaban la labor de dirección de comunicación en la empresa de mediados del siglo XX, se encargaban de gestionar la relación con los medios de comunicación, en un área más de la gestión empresarial, como la contabilidad o el servicio

jurídico, por ejemplo. En la mayoría de los casos no se consideraba una función estratégica, sino instrumental, por lo que era prescindible y subordinada a otros departamentos. Unos años más tarde, las organizaciones se dieron cuenta de la necesidad de dar coherencia e integrar todas las comunicaciones que la empresa generaba y el nuevo papel del responsable de comunicación fue la de comunicar la empresa con criterios unitarios. De esta manera, se ofrecía una imagen más fuerte, coherente y competitiva.

De este papel se ha evolucionado, a finales del siglo pasado y principios de este, hacia un nuevo rol que responde al avance de las nuevas tecnologías y el nuevo paradigma social en el que las organizaciones se desarrollan. La construcción y el mantenimiento de la reputación de las organizaciones, gestionando intangibles como la confianza, la ética, las relaciones con el entorno, la sostenibilidad, la implicación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), el atractivo de la marca y las expectativas de los públicos de interés en relación con lo que la organización es, hace y dice, pasan a ser los objetivos del trabajo DIRCOM en las organizaciones. (Conde Casado, 2021).

En el Manual de Comunicación editado por la Asociación de Directivos de Comunicación, se establece que DIRCOM debe ser la persona que encarna la estrategia de la conducta, la creadora y mantenedora de la reputación de las organizaciones, que busca conseguir la confianza de todos los públicos de interés por el bien común. Con este objetivo, una de sus funciones esenciales es transmitir al público los valores y las perspectivas que animan o impulsan una organización, de forma consecuente con su identidad corporativa. Para DIRCOM es necesario comprender que la comunicación empresarial ya no es solo un conjunto de técnicas, medios y mensajes que, más o menos, trabajan en coordinación, sino que es una perspectiva estratégica, incorporada a la gestión empresarial de forma transversal e inclusiva, con el objetivo de construir y mantener una adecuada reputación de la organización y establecer relaciones de calidad continuas entre ella y sus públicos. En definitiva, conseguir la confianza de todos los sectores. Bajo esta visión, las funciones DIRCOM pasan por encargarse de todo lo que transmite la

organización (información, actitudes, sensaciones, conductas, promesas...) en especial, lo intangible.

Según se han ido estableciendo los objetivos en esta área en las organizaciones, se han ido configurando las funciones profesionales para la comunicación. En general, se ordenan desde tres perspectivas (Conde Casado, 2021). La primera de ellas es la relacional, que surgió con fuerza durante los años 90 y se centra en el análisis de las relaciones entre las organizaciones y sus públicos de interés. La segunda es la reputacional, con la que se busca aportar fórmulas para valorar y medir la reputación de una organización ante sus públicos. Y la tercera es el cambio tecnológico que ha generado una revolución sin precedentes en el fondo y en la forma en la que los directivos de comunicación realizan su trabajo. Desde los años 80 hasta ahora, “la comunicación, entendida en sentido amplio, se ha convertido en una dimensión de la vida” (Rodríguez, 2012: 220).

1.2. DIRCOM COMO FACILITADOR ESTRATÉGICO

La publicación de estudio “European Communication Monitor” (ECM), el mayor estudio sobre la gestión de comunicación en el mundo revolucionó hace cuatro años la visión de la gestión de comunicación en las organizaciones. A partir de sus conclusiones, se cambia la perspectiva y se presenta un nuevo marco de actuación en la profesión de comunicación y relaciones públicas, donde la excelencia se organiza en torno a tres niveles estructurales perfectamente interconectados: organización, que debe ser globalizada, mediatizada y reflectiva; el departamento de Comunicación, que deben ser estratégico e influyente, debe estar integrado en la organización y estar datificado y, en tercer lugar, el individuo profesional que debe estar bien relacionado en la profesión, tener un alto nivel de cualificación y trabajar con un elevado sentido de la ética, la moral y la honestidad.

Este estudio muestra la importancia del alineamiento del departamento de Comunicación con la dirección estratégica de la organización. Casi cuatro de cada diez DIRCOM en empresas excelentes son miembros del consejo ejecutivo de sus organizaciones, están fuertemente alineados con la dirección estratégica y tienen influencia en los altos

ejecutivos a la hora de tomar decisiones y participar en la creación y desarrollo de las líneas estratégicas de la compañía (Dircom, 2019).

En este marco, se define un nuevo rol de las personas directivas de comunicación en las organizaciones. Se trata del rol de *facilitador o facilitadora estratégica* con el que los DIRCOM definen las estrategias y alientan su desarrollo para cumplir los objetivos de las organizaciones. Ser un *facilitador estratégico* significa que el profesional es capaz de crear un sentido corporativo (*sensemakers*) y negociar este sentido (*sensenegotiators*). Con este rol, las personas directivas de comunicación avanzan en los puestos de responsabilidad de las empresas ocupándose, no solo de las actividades y procesos tradicionalmente propios de la comunicación, imagen corporativa o relaciones públicas, sino también incorporando capacidades reflectivas, para dar respuesta en cada momento a las necesidades y al diálogo con los públicos de interés. Al mismo tiempo pueden aconsejar y capacitar a los altos ejecutivos y otros miembros de la organización en el campo de los medios y la comunicación (Tench, R. *et al*, 2017).

Además, DIRCOM es la figura necesaria para liderar el proceso de cambio transformacional que necesitan las organizaciones para legitimar su existir. En este sentido, se establecen tres funciones clave para la gestión en la dirección de comunicación:

- DIRCOM es una figura fundamental a la hora de liderar los esfuerzos para conseguir el compromiso de los grupos de interés y para gestionar la reputación, así como para liderar la construcción de la identidad corporativa y asesorar a la organización sobre estrategias empresariales clave.
- Es necesario que esta figura que se refuerce su posición integradora en la organización y que sea capaz de impulsar la colaboración entre departamentos y ayudar a que se integren prioridades estratégicas.
- DIRCOM como constructor/a de sistemas digitales de diálogo con sus grupos de interés, tanto internos como externos (Corporate Excellence, 2019)

Para desempeñar con éxito este cometido, la Universidad de Huddersfield y la Global Alliance junto a otras 8 universidades de diferentes países, señalaron en 2014 las *global capabilities* o las once habilidades, recogidas en el Global Capability Framework impulsado por DIRCOM, que deben tener las personas directivas de comunicación para desarrollar correctamente su labor. Se dividen en capacidades de comunicación, capacidades organizativas y capacidades profesionales:

A.-Capacidades de Comunicación

1. Alinear las estrategias de comunicación con el propósito y los valores de la organización.

- Establecer objetivos claros de comunicación alineados con los de la organización.
- Actuar como una arquitecta/o de los planes de comunicación, promulgando el propósito, los valores y las políticas de la organización.
- Entender cómo la comunicación puede ayudar a la organización a alcanzar sus objetivos.

2. Identificar y gestionar proactivamente los problemas de comunicación.

- Crear narrativas con el fin de facilitar la comunicación con múltiples *stakeholders*.
- Identificar oportunidades para diseñar acciones de comunicación y perfilar contenidos.
- Desarrollar las operaciones integradas de comunicación.

3. Realizar investigación formativa y evaluativa para respaldar las estrategias y tácticas de comunicación.

- Utilizar investigación para escuchar y entender situaciones antes, durante y después de las acciones de comunicación destinadas a construir relaciones.

- Gestionar el diseño de la investigación, la recolección de datos y el análisis adecuados para mejorar los resultados de la comunicación.
 - Establecer sistemas de evaluación para demostrar el impacto de la comunicación.
4. Comunicar efectivamente a través de un amplio rango de plataformas y tecnologías.
- Comandar las distintas especialidades de comunicación (incluidas la de relación con inversores) y entender los canales óptimos para cada *stakeholder*.
 - Comunicar eficazmente a través de medios propios, pagados y ganados. Tener o poder contratar potentes habilidades de comunicación escrita y visual para crear y contar historias que generen implicación con las audiencias.
 - Sintetizar conceptos complejos y convertirlos en contenidos sencillos, claros y relevantes.

B. Capacidades organizativas

5. Facilitar relaciones y construir credibilidad con los grupos de interés internos y externos y las comunidades.
- Identificar, analizar y escuchar a las *stakeholders* y sus necesidades de comunicación.
 - Desarrollar estrategias y alianzas que produzcan la implicación de *stakeholders* y mutuo beneficio.
 - Comunicar con sensibilidad con un amplio rango de *stakeholders* y comunidades con culturas, valores y creencias diferentes.
6. Construir y fortalecer la reputación de la organización.
- Identificar, analizar y aconsejar estratégicamente sobre asuntos y riesgos claves para la organización.
 - Ayudar a la organización a definir y activar su propósito y sus valores.
 - Ayudar a modelar la cultura organizacional y sus procesos.

- Entender y gestionar los activos intangibles (marca, cultura, sostenibilidad...

7. Proveer a la dirección de inteligencia contextual.

- Tener la capacidad de ver el panorama completo (*the big picture*), es decir, considerar las implicaciones sociales, culturales, políticas, económicas y tecnológicas de la actividad de la organización.
- Identificar oportunidades estratégicas, amenazas, asuntos claves y tendencias.
- Operar en un mundo conectado, demostrando una comprensión global y local de las culturas, los valores y las creencias.

C. Capacidades profesionales

8. Aconsejar y actuar ofreciendo asesoramiento con credibilidad para la organización.

- Combinar la perspectiva del largo plazo con la agilidad para gestionar crisis.
- Ofrecer consejo a la alta dirección, particularmente en lo que se refiere a los intereses de los *stakeholders*.
- Influir en los procesos de decisión y desarrollo de la organización.
- Negociar con empatía y respeto para todas las partes.

9. Ofrecer liderazgo organizacional.

- Ser parte o tener acceso al equipo ejecutivo de gestión y ayudar a construir alianzas internas en la organización.
- Demostrar el liderazgo en comunicación impulsando un modelo de gestión basado en el diálogo.
- Demostrar visión de negocio y financiera mediante el conocimiento de los procesos esenciales de la organización

10. Trabajar en un marco ético de referencia en representación de la organización y alineado con las expectativas profesionales y de la sociedad.

- Considerar los objetivos de negocio a la luz de las expectativas de la sociedad.
- Clarificar las consecuencias de las acciones propuestas sobre terceros, asegurándose de que los resultados esperados son entendidos por los decisores.
- Entender y aplicar marcos éticos.
- Reconocer y respetar las obligaciones sociales de los profesionales.

11. Desarrollarse de manera personal y con los demás, incluyendo formación profesional continuada.

- Responsabilizarse de su propio y continuo desarrollo profesional, entre otras actividades, a través de la formación.
- Participar en los eventos del sector, representar a la profesión en foros públicos y educar a otros sobre el papel y el valor de la comunicación para empleados y clientes.
- Ser capaz de ofrecer orientación profesional que implique, motive y contribuya al desarrollo de los equipos. (Global Alliance, 2014).

En relación con el perfil profesional en la empresa, el grueso de las personas DIRCOM tiene entre 30-45 años (49%) y el 68% cuenta con más de 10 años en un puesto similar, un 18% ha desempeñado un cargo de las mismas características entre 6 y 10 años, y un 13% menos de 5 años. El 56% de mujeres ejerce como dircom frente al 48% de los hombres. Un 55,8% ha cursado un máster o posgrado, y en concreto, un 47,5% con especialidad en Comunicación, del que un 33,9% ha obtenido un Grado o Licenciatura en Periodismo (55,6% ha estudiado Ciencias de la Información y el 17,6% Publicidad y Relaciones Públicas). Por categoría profesional, 3 de cada 10 ocupan puestos en Direcciones Generales y con presencia en el Comité Ejecutivo y el 50% es dircom con departamento propio.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos de esta investigación se encuentra visibilizar las nuevas *capabilities* con las que este perfil profesional considera que debe encarar una pandemia. La persona DIRCOM es la voz más autorizada para comentar aspectos referentes a los intangibles, la reputación, la licencia para operar o la escucha social, factores imprescindibles hoy para el desarrollo de la cuenta de resultados. Tiene que convertirse en un agente de cambio social, promover la inclusión e inspirar a las acciones necesarias en pro de la sostenibilidad, la igualdad o la diversidad. Debe ser la pieza clave para el buen funcionamiento de las organizaciones, tanto hacia el exterior, como hacia el interior (López Quesada, 2019).

En este papel, como facilitadores de un cambio cultural en las organizaciones, deben convertir la organización en un espacio conversacional desde la confianza (Gasalla, 2019). Este autor propone la confianza como una metacompetencia que abarca siete competencias, imprescindibles para las personas directivas directivos de comunicación, las siete C's: 1) capacidad profesional, 2) consciencia del otro (respeto, atención, escucha, participación...), 3) claridad (la verdad), 4) cumplimiento de la palabra, 5) coherencia (el ejemplo), 6) consistencia (en valores) y 7) coraje. Asimismo, añade dos premisas: 1) conseguir que los demás confíen en uno mismo o una misma y 2) Tener autoconfianza. Finalmente se refiere también a la capacidad de impulsar el compromiso de las personas colaboradoras a nivel interno y la fidelidad del cliente a nivel externo.

Con esta nueva perspectiva, la Asociación de Directivos de Comunicación mantiene las once global *capabilities*, como las habilidades necesarias para que las personas DIRCOM puedan realizar con éxito su trabajo, ampliándolas y adaptándolas a un nuevo entorno disruptivo y cambiante. De esta manera, se plantean once nuevos retos para la función comunicacional en las organizaciones.

1. Alinear las estrategias de comunicación con el propósito y los valores de la organización, estableciendo objetivos claros, elaborando planes de comunicación, promulgando el

propósito, los valores y las políticas de la organización y ayudando a la compañía a conseguir sus objetivos.

2. Identificar y gestionar proactivamente los problemas de la comunicación, creando narrativas para el corto y el largo plazo con el fin de facilitar la relación con los grupos de interés. También identificar oportunidades para diseñar acciones y desarrollar las operaciones integradas de comunicación.
3. Realizar investigación formativa y evaluativa para respaldar las estrategias y tácticas de comunicación, con el objetivo de escuchar y entender situaciones antes, durante y después de las acciones de comunicación destinadas a construir relaciones
4. Comunicar efectivamente a través de un amplio rango de plataformas y tecnologías, sintetizando conceptos complejos para convertirlos en contenidos sencillos, claros y relevantes. Comunicar eficazmente a través de medios propios (owned), pagados (paid) y ganados (earned). Tener habilidades de comunicación escrita y visual para crear y contar historias que generen implicación con las audiencias.
5. Facilitar relaciones y construir credibilidad con los grupos de interés internos y externos y las comunidades con culturas, valores y creencias diferentes.
6. Construir y fortalecer la reputación de la organización.
7. Proveer a la dirección de inteligencia contextual, teniendo la capacidad de ver el panorama completo (*the big picture*). Es decir, considerar las implicaciones sociales, culturales, políticas, económicas y tecnológicas de la actividad de la organización. Esta inteligencia es clave para identificar oportunidades estratégicas, amenazas, asuntos claves y tendencias.
8. Aconsejar y actuar como un asesor con credibilidad para la organización, influyendo en los procesos de decisión y desarrollo de la organización.
9. Ofrecer liderazgo organizacional, impulsando un modelo de gestión basado en el diálogo.

10. Trabajar en un marco ético de referencia en representación de la organización y alineado con las expectativas profesionales y de la sociedad.
11. Desarrollarse como persona y a los demás, incluyendo formación profesional continuada. (Dircom, 2019).

La pandemia ha dejado aún más al descubierto la importancia de la comunicación en las organizaciones y ha acelerado el reconocimiento social del valor estratégico de los DIRCOM. Precisamente la comunicación corporativa se ha revelado durante esta crisis como una herramienta esencial en la sociedad en torno a una triple función:

- 1.-Como herramienta para informar con rigor y claridad sobre la situación sanitaria y social derivada de la COVID.
- 2.-Como herramienta de comunicación interna para aumentar el sentimiento de pertenencia de los empleados y cuidarles desde el punto de vista de su salud física y emocional.
- 3.-Como herramienta al servicio de la sociedad, para que las empresas puedan transmitir su propósito y sus retos futuros en materia de empleo, sostenibilidad o responsabilidad social. (Bandrés y Conde, 2021).

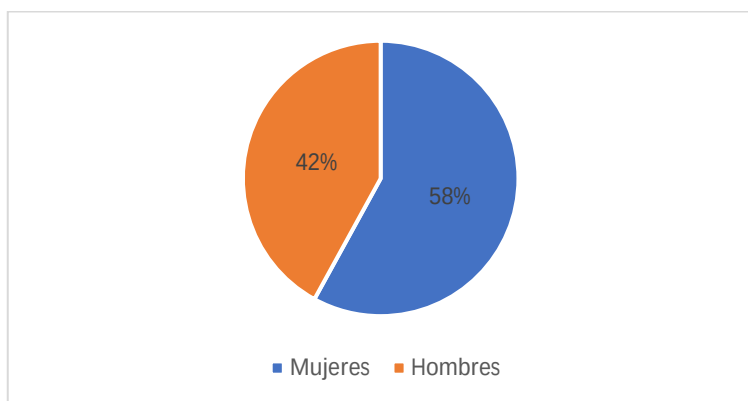
3. METODOLOGÍA

La COVID-19 ha venido a revolucionar todos los aspectos de la vida de las personas. Y también lo ha hecho en la profesión de Dircom. Para conocer más en profundidad cómo ha afectado la pandemia al trabajo de comunicación en las organizaciones y cómo ello ha repercutido en las habilidades y capacidades necesarias para que las personas directivas de comunicación desarrollen con éxito su trabajo, se planteó un *think tank* entre directivas y directivos de comunicación a nivel nacional. El *think tank* tiene una gran influencia en los grupos de interés social y más aún en la medición de las relaciones de poder. McGann, (2000) y Weidenbaum, (2008, 2010) consideran que el *think tank* permite conocer la visión de los propios participantes, que son el objeto de interés de la investigación.

Para realizar esta investigación se llevaron a cabo cinco sesiones de escucha activa *on line*, entre diciembre del 2019 hasta junio del 2021, en el marco de la vocalía de participación de la Asociación de Directivos de Comunicación, impulsado por la Junta Directiva, a nivel nacional, con un cuestionario estandarizado a través de la herramienta digital de participación *Mentimeter*. La sesión de 2019 tuvo lugar de manera presencial con una duración de cuatro horas y las sesiones en línea tuvieron una duración aproximada de dos horas y media.

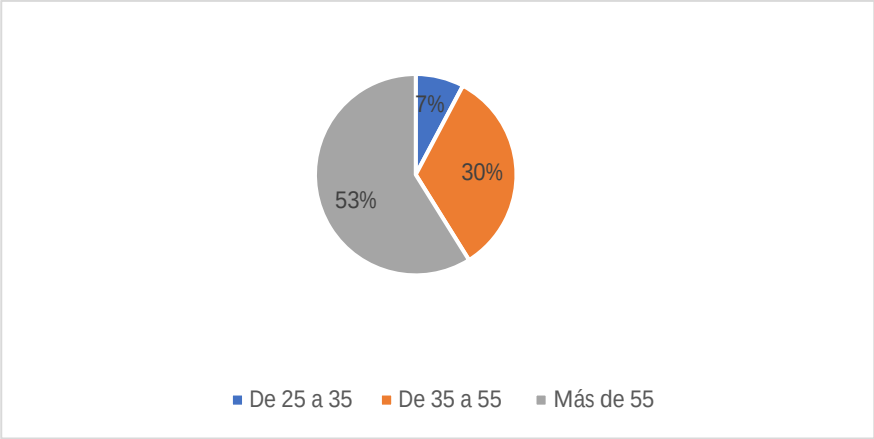
En paralelo, se realizaron dos *Focus Group* en el territorio de Aragón, en el que participaron 35 profesionales responsables de comunicación de grandes empresas y de pymes, así como personas consultoras y académicas en esta área del conocimiento. Durante las consultas, tanto a nivel nacional como en Aragón, quienes participaron tuvieron la oportunidad de compartir respuestas y emitir opiniones, testimonios y ejemplos de prácticas sobre estas cuestiones. Constituye, por tanto, el campo de cultivo para estudiar el asociacionismo en el área de la comunicación y el periodismo corporativo. En total en la consulta participaron más de 125 personas, 90 en las consultas realizadas en el marco de la vocalía de participación de Dircom y 35 en la delegación territorial en Aragón, el 42% de los participantes fueron hombres y el 58% mujeres; el 7%, menores de 35 años; el 30%, entre 35 y 55 años y el 55%, de más de 55 años.

FIGURA 1. Tipo de muestra por sexo



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. Tipo de muestra por edad



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según los resultados de estas sesiones, las y los DIRCOM continúan aceptando como válidas las once capacidades que deben tener o alcanzar como profesional de la comunicación para ejercer su función, que definió en 2014 la *Global Alliance* y que actualizó DIRCOM en 2019. Sin embargo, quienes participaron manifestaron que, acelerados por la pandemia COVID-19, perciben importantes cambios y desafíos en sus funciones. La incorporación masiva de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los nuevos modelos de trabajo y la irrupción de una nueva sociedad que demanda nuevos canales, contenidos diferentes y nuevas formas de comunicación multimedia, entre otras cuestiones, han ido difuminado los cometidos de las personas directivas de comunicación, creando una nueva dimensión del trabajo más flexible y más transversal en las organizaciones, en un entorno cada vez más digital y sin fronteras a todos los niveles. En este nuevo entorno se definen nuevos roles para DIRCOM, como el rol de *facilitador o facilitadora estratégica* con el que quienes comunican definen las estrategias y apoyan las metas de la organización, incorporando capacidades reflectivas para su trabajo diario. Estos nuevos roles, cuya adopción se ha visto acelerada por la pandemia, demandan una nueva

serie de habilidades necesarias para que profesionales de la comunicación puedan desarrollar su labor con éxito.

Muchos de estas habilidades se encuentran relacionadas con las nuevas tecnologías, en especial el empleo masivo de las herramientas telemáticas para el día a día, como el teletrabajo o las videoconferencias, así como los nuevos medios *on line* y redes sociales para conseguir la comunicación efectiva con los grupos de interés, tanto internos como externos, salvando las complicaciones impuestas por el aislamiento social obligado por la pandemia. Para quienes participaron en estas sesiones, la aparición de nuevas y diferentes plataformas y tecnologías de comunicación *on line* y su rápida evolución en un entorno de cambio permanente han impactado de lleno en el desarrollo de su actividad diaria. Por eso la preparación para utilizarlas de la forma más adecuada y adaptarse a las que van surgiendo de forma rápida se convierte en una de las capacidades y habilidades que más preocupan a las personas directivas de comunicación. Esta situación se analiza como un cambio que ya se estaba introduciendo de forma paulatina en la actividad de DIRCOM, pero que la pandemia ha acelerado de forma notable. Asimismo, se considera que las nuevas formas de comunicación *on line* han llegado para quedarse como una de las herramientas fundamentales tanto para el trabajo diario como para mantener la conversación de las organizaciones con sus grupos de interés.

Profesionales de la comunicación consideran que sus capacidades y habilidades deben ser complejas y transversales y deben estar encaminadas a poner en valor la función de la comunicación dentro de sus organizaciones, una inquietud que siguen preocupando a los DIRCOM de forma recurrente. La pandemia ha introducido también la oportunidad de que sean las personas directivas de comunicación los que ejerzan un liderazgo transformador dentro sus compañías. Para quienes participaron en este análisis, a futuro, se potenciará todo aquello relacionado con la filosofía corporativa, el propósito de la organización, la honestidad y la Responsabilidad Social Corporativa, así como lo referente a las políticas ESG, que responden en inglés, a las palabras *Enviromental*, *Social* y *Governance* y que, en la práctica, hacen referencia a los factores que convierten a una compañía en sostenible a través de su compromiso

social, ambiental y de buen gobierno, sin descuidar nunca los aspectos financieros. También, la comunicación interna y la gestión del talento. Estos DIRCOM abogan por desarrollarse como profesionales mediante formación profesional continuada y apuntan la necesidad de tener los conocimientos idóneos para realizar investigación evaluativa, basada en indicadores y *KPIs* con la que respaldar las estrategias y tácticas de comunicación que defienden para sus organizaciones.

De forma paralela a la irrupción masiva de las nuevas tecnologías y ante la obligada distancia social, estas personas profesionales de la comunicación subrayan la necesidad de trabajar la empatía y las relaciones personales dentro de las organizaciones. Los profesionales que han participado en esta investigación apuntan como esenciales la adopción de nuevas habilidades que capaciten a los directivos de comunicación para construir y fortalecer la reputación de las organizaciones en las que trabajan, a la vez que facilitar relaciones y conversaciones con sus públicos de interés, con el fin de construir credibilidad desde dentro hacia afuera. Estas habilidades deben acompañarse de una formación consistente que permita al DIRCOM aconsejar a la alta dirección sobre aquellos asuntos de interés para el mantenimiento de la reputación de la organización.

En este entorno, las habilidades blandas o *soft skills* emergen como capacidades a adquirir con creciente interés para las y los directivos de comunicación. La inteligencia emocional, empatía, capacidad de liderazgo o creatividad se señalan de forma destacada como competencias que deben pasar a formar parte de las herramientas de estas personas, por delante, incluso, de las digitales. Otra dimensión que concita el interés de las directivas y los directivos de comunicación para mejorar sus competencias son las relativas a la gestión empresarial o visión de negocio y se refiere a las disciplinas o conocimientos orientados al marketing, la información financiera, la obtención y medición de resultados y la estrategia empresarial.

5. CONCLUSIONES

En el marco de la pandemia las directivas y directivos de comunicación continúan reconociendo su trabajo en el marco global con el que la *Global Alliance* define las capacidades que debe tener o alcanzar un profesional de la comunicación para ejercer su función. Como competencias más destacadas se sitúan construir y fortalecer la reputación de las organizaciones, todo lo referente a las políticas ESG, facilitar relaciones y construir credibilidad con grupos de interés internos y externos y actuar como personas asesoras para la organización y la alta dirección en la toma de decisiones. También figura desarrollarse como profesional, mediante formación profesional continuada, trabajar en un marco ético de referencia en representación de la organización y realizar investigación evaluativa para respaldar las estrategias y tácticas de comunicación.

Las competencias en nuevas tecnologías, en especial, aquellas referentes a la comunicación con los grupos de interés, de forma efectiva, a través de diferentes plataformas, canales y tecnologías, son algunas de las capacidades que más preocupan a quienes ejercen de DIRCOM por su rápida evolución en un entorno de cambio permanente que se ha intensificado aún más si cabe tras la pandemia COVID-19.

En este sentido, según los resultados obtenidos en esta investigación, la pandemia ha acelerado el proceso de digitalización intensiva que se vive hace ya varios años en los departamentos de comunicación en las organizaciones. De forma paralela, la irrupción de las nuevas tecnologías y la obligada distancia social que conlleva la pandemia ha provocado un proceso de reflexión y ha hecho emerger la necesidad de trabajar la empatía y las relaciones personales dentro de las organizaciones, en un movimiento urgente para recuperar la comunicación interpersonal y el “cara a cara” en las compañías, tanto en las relaciones con el público interno como con el externo.

Tras la pandemia, este perfil profesional percibe importantes cambios y desafíos en sus funciones. En este entorno, las habilidades blandas o *soft skills*, como la inteligencia emocional, empatía, capacidad de liderazgo o creatividad se señalan de forma destacada como competencias

que deben pasar a formar parte de las habilidades para el trabajo diario de un directivo de comunicación, por delante, incluso, de las digitales. Otra dimensión que concita interés entre los profesionales es la que se refiere a las disciplinas o conocimientos orientados al marketing, la información financiera, la obtención y medición de resultados y la estrategia empresarial.

6. REFERENCIAS

- Bandrés-Goldáraz, E., Conde-Casado, M., Iniesta-Alemán, I. (2021). El impacto de la COVID-19 en las pequeñas y medianas empresas de comunicación en España. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11, 21, 25-40. Universidad Politécnica Salesiana
- Conde-Casado, M., Gómez y Patiño, M. (2020). La transformación en el asociacionismo profesional: El caso DIRCOM Aragón. XXVI Congreso Internacional de la SEP.
- Conde-Casado, M. (2021). La comunicación corporativa como estrategia de reputación en las organizaciones empresariales. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza
- Corporate Excellence (2013). El Chief Communications Officer del futuro. <https://www.corporateexcellence.org> <https://bit.ly/38yPxnX>
- Corporate Excellence (2019). Approaching the future 2019. Tendencias en reputación y gestión de intangibles. Canvas Consultores. <https://bit.ly/3tjyQac>
- DIRCOM (2013). Manual de Comunicación: Asociación de Directivos de Comunicación (DIRCOM)
- DIRCOM (2000, 2017, 2019). Anuario de la comunicación: DIRCOM.
- EACD (2018). The European Communication Monitor. <https://bit.ly/36DRyQ2>
- Gasalla, J.M. (2020). Confiando en la confianza. Anuario de la Comunicación. Dircom, 27.
- Global Alliance (21-23 de Septiembre de 2014). Foro Mundial de la Comunicación. <http://wprf2014.dircom.org/es/>
- Grunig, J., y Hunt, T. (2000). Managing public relations. Gestión 2000.
- Gutiérrez García, E. (2010). Gobierno corporativo y comunicación empresarial. ¿Qué papel cumplen los directores de comunicación en España? *Palabra Clave*, 13 (1), 147-160.

- López Quesada, M. (2020). El valor estratégico de la comunicación. Anuario de la Comunicación. Dircom, 8-10
- Matilla, K. (2010). Pasado, presente y futuro del Dircom en España. FISEC-Estrategias, 14 24-32.
- Mora, J. (2009). Dirección estratégica de la comunicación. 10 ensayos de comunicación institucional. (J. M. En Mora, Ed.): EUNSA
- Morales, F., y Enrique, A. (2007). La figura del Dircom. Su importancia en el modelo de comunicación integral. Análisis, 35, 83-93.
- Noguero, A. (2006). Consideraciones acerca de las relaciones públicas en el siglo XX y su incardinación actual en el fenómeno de la globalización. Anàlisi quaderns de comunicació i cultura (34). 87-102
- Rodrich, R. (2012). Fundamentos de la Comunicación Institucional: una aproximación histórica y conceptual de la profesión. Revista de Comunicación, 11, 212-234.
- Sotelo, C. (2004). Historia de la gestión de la comunicación en las organizaciones: En Losada-Díaz, J. C. (coord.). Gestión de la comunicación en las organizaciones: comunicación interna, corporativa y de marketing, 35-56: Ariel.
- Tench, R., Verčič, D., Zeffass, A., Moreno, A. & Verhoeven, P. (2017) Communication Excellence – How to Develop, Manage and Lead Exceptional Communications. London: Palgrave Macmillan.

SECCIÓN IV

OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

TESTAMENTO DIGITAL Y EVOLUCIÓN HISTÓRICO-JURÍDICA DE LAS VOLUNTADES DIGITALES

ELISA MUÑOZ CATALÁN
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Con la realización del presente trabajo de investigación, nuestra intención es analizar jurídicamente el reciente y desconocido derecho al testamento digital, dado que el mismo se conforma como una figura jurídica nueva que no existía en el Derecho Romano ni tampoco viene regulada en nuestro Código Civil español (CC⁷¹). En un primer momento, repararemos en sus antecedentes para de este modo tratar de comprender mejor la figura de las “voluntades digitales⁷²” y su alcance jurídico ante el fenómeno de las redes sociales y la gestión de los datos personales del causante.

Lo anterior entendemos que nos servirá para, en una segunda fase de nuestra exposición, examinar el marco jurídico del llamado “testamento digital” a la luz de la regulación contenida en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de

⁷¹ Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>

⁷² A tal efecto, partiremos del reciente artículo científico que nos servirá de eje central de nuestro estudio, titulado Moretón Sanz, M^a F. (2019). Redes sociales y voluntades digitales. «Historia digital» y clausulado de las disposiciones testamentarias: privacidad, protección al honor y datos personales. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, N^o 772, pp. 955-977.

derechos digitales (LO 3/2018⁷³) y, de este modo, poder compararlo con la clasificación tradicional de los testamentos que nuestro Código Civil español (CC) hace respecto de dichos actos jurídicos *mortis causa*. De forma que, aunque la herencia digital ha existido desde hace años, por primera vez nuestro ordenamiento jurídico prevé el derecho al testamento digital.

Tras la aportación personal de un concepto más o menos homogéneo de lo que hoy entendemos por “testamento digital” y, siguiendo recientes estudios sobre la materia, la regulación jurídica de las “voluntades digitales”, aludiendo a la figura tradicional del testamento ológrafo⁷⁴.

Para acabar, ofreceremos unas conclusiones que mostrarán los resultados a los que hemos llegado tras el examen de dicho artículo científico y otras fuentes jurídicas examinadas a lo largo de nuestro trabajo; con la aportación de una Tabla 1. *Análisis comparativo de derechos digitales*, que hemos elaborado para mayor claridad expositiva de esta reciente materia, ahondando al final en el reconocimiento expreso del testamento digital; lo que, sin duda, entendemos que nos ayudará a conocer mejor la institución del testamento digital y su trascendencia en nuestros días, teniendo presente el gran número de fallecimientos que han tenido lugar en España desde marzo de 2020 a causa de la enfermedad contagiosa de la COVID-19.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Analizar el reciente derecho al testamento digital.
- Comprender el alcance jurídico de las voluntades digitales.

⁷³ Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales (BOE nº 294, de 6 de diciembre de 2018) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/dof/spa/pdf>

⁷⁴ Para un estudio detallado del testamento ológrafo y la importancia de la firma, vid. Moretón Sanz, M^a F. (2011). La firma habitual y usual en los testamentos ológrafos: cuestiones sobre la firma habitual o de «mano propia» como requisito de validez. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, N^o 727, pp. 2773-3003.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Reparar en los antecedentes de las “voluntades digitales”.
- Detallar sus efectos ante el fenómeno de las redes sociales.
- Preservar y gestionar los datos personales del causante.
- Examinar el reciente marco jurídico del “testamento digital”.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología empleada, cabe señalar que haremos uso de una metodología descriptiva que parte de lo dispuesto en la mencionada LO 3/2018 en cuanto a derechos digitales del causante, así como en la regulación jurídica contenida en nuestro CC sobre bienes y derechos tras el fallecimiento de una persona y, en concreto, lo establecido en sus artículos 657, 659 y 661; dado que la herencia comprende todos los bienes, derechos y obligaciones de una persona que no se extingan por su muerte y que la llamada “Historia digital” de una persona puede formar parte de las disposiciones testamentarias. A ello se suma, a su vez, el estudio de recientes obras que abordan el testamento digital, su alcance jurídico y las dificultades que todavía hoy se derivan de la existencia de voluntades digitales desde la propia doctrina jurisprudencial.

4. ANÁLISIS JURÍDICO DEL RECIENTE DERECHO AL TESTAMENTO DIGITAL

4.1. LA “HISTORIA DIGITAL” DEL CAUSANTE

Como avanzábamos previamente, la Ley Orgánica 3/2018 prevé la figura del llamado “derecho al testamento digital” tratando de dar respuesta, a lo largo de su articulado y específicamente en su Título X, a la problemática sobre las dificultades que surgen cuando una persona ha fallecido *-sin testamento notarial u ológrafo o existiendo pero no haciendo alusión a la llamada “Historia digital” de la persona-* y los llamados a la herencia deben gestionar los datos personales, archivos

digitales, fotografías, y todo lo relativo al acceso, rectificación o cancelación de la redes sociales que hasta entonces usaba el causante⁷⁵.

Dicha reciente norma consta de noventa y siete artículos estructurados en diez títulos, veintidós disposiciones adicionales, seis disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y dieciséis disposiciones finales. Y desde el propio Preámbulo se parte de la premisa general de que la protección de las personas físicas en relación con el tratamiento de datos personales es un derecho fundamental protegido por la Constitución española (CE⁷⁶), dado que la transformación digital de nuestra sociedad es ya una realidad en nuestro desarrollo presente y futuro, tanto a nivel social como económico. Así como se precisa textualmente que el Título X⁷⁷ reconoce y garantiza un elenco de derechos digitales de los ciudadanos conforme al mandato establecido en la Constitución:

1º En particular, son objeto de regulación los derechos y libertades predicables al entorno de Internet como la neutralidad de la Red y el acceso universal o los derechos a la seguridad y educación digital, así como los derechos al olvido, a la portabilidad y al testamento digital.

2º Ocupa un lugar relevante el reconocimiento del derecho a la desconexión digital en el marco del derecho a la intimidad en el uso de dispositivos digitales en el ámbito laboral y la protección de los menores en Internet.

3º Finalmente, resulta destacable la garantía de la libertad de expresión y el derecho a la aclaración de informaciones en medios de comunicación digitales.

⁷⁵ En cuanto a los antecedentes y regulación del testamento digital antes de la LO 3/2018 y que nos sirven de base para entender mejor la reciente normativa, vid. Oliva león, R.; Valero Barceló, S. (Coord.) (2019). *Testamento ¿digital?*. Colección: Desafíos Legales RetoJCF, 2ª edición, Madrid.

⁷⁶ Constitución española (BOE nº 311, de 29/12/1978). Referencia: BOE-A-1978-31229 [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

⁷⁷ Así como indica que: "Son objeto de regulación los derechos y libertades predicables al entorno de Internet como la neutralidad de la Red y el acceso universal o los derechos a la seguridad y educación digital así como los derechos al olvido, a la portabilidad y al testamento digital".

En concreto, al inicio del Preámbulo se alude al apartado 4º del artículo 18 de nuestra Carta Magna pues ya en el año 1978 la CE se anticipaba al futuro tecnológico, cuando dispuso literalmente que:

“La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”.

En este ámbito, el artículo 1 de la mencionada LO 3/2018 determina de forma manifiesta que esta norma jurídica surge precisamente para garantizar los derechos digitales de la ciudadanía conforme al mandato constitucional antes referenciado (artículo 18.4 CE), así como para completar sus disposiciones y adaptar al ordenamiento jurídico español al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y el Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de sus datos personales y a la libre circulación de estos datos⁷⁸.

Y sobre el mismo, nos interesa destacar los siguientes elementos esenciales avanzados ya antes por la propia doctrina (Moretón, 2019, p. 961):

- a. Dicho Reglamento no se aplica a la protección de datos personales de personas fallecidas, de modo que los Estados miembro son competentes para establecer normas relativas al tratamiento de los datos personales de estas.
- b. El Reglamento también debe aplicarse al tratamiento de datos personales realizado con fines de archivo⁷⁹.

⁷⁸ Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y el Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de sus datos personales y a la libre circulación de estos datos (Diario Oficial de la Unión Europea L 119/1) [En línea]: <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

⁷⁹ Las autoridades públicas o los organismos públicos o privados que llevan registros de interés público deben ser servicios que están obligados, con arreglo al Derecho de la Unión o de los Estados miembro, a adquirir, mantener, evaluar, organizar, describir, comunicar, promover y difundir registros de valor perdurable para el interés público general y facilitar acceso a ellos. Los Estados miembro también deben estar autorizados a establecer el tratamiento ulterior de datos personales con fines de archivo, por ejemplo a fin de ofrecer información específica relacionada con el comportamiento político bajo antiguos regímenes de Estados totalitarios, el genocidio, los crímenes contra la humanidad, en particular el Holocausto, o los crímenes de guerra. 4.5.2016 L 119/29 Diario Oficial de la Unión Europea ES.

- c. El Reglamento debe aplicarse al tratamiento datos personales que se realiza con fines de investigación histórica y la investigación para fines genealógicos.

Pues bien, en aras a dar respuesta a las dificultades entorno a la “Historia digital” de la persona y al clausulado de las disposiciones testamentarias, en un primer momento interesa reparar en un análisis del contenido del caudal hereditario a la luz de lo dispuesto en los artículos 65780, 65981 y 66182. En este punto, del estudio del contenido literal de dichos preceptos, se puede concluir que:

- La herencia comprende todos los bienes, derechos y obligaciones de una persona que no se extingan por su muerte.
- De modo que los herederos suceden al difunto por el hecho solo de su muerte, en “todos” sus derechos y obligaciones.
- Y, en cuanto al momento temporal, el CC precisa que los derechos a la sucesión se transmiten desde el mismo momento de la muerte de una persona.

Así, Moretón (2019, p. 956 ss.) nos recuerda expresamente que el artículo 659 CC:

“Se limita a establecer el contenido hereditario susceptible de transmisión, que estará constituido por aquellos «bienes, derechos obligaciones de una persona, que no se extingan con su muerte». De ahí que la mejor doctrina recuerde que de tal aseveración se deduciría que estarían excluidos los derechos personalísimos e inherentes y los vitalicios. Sin embargo, por simplista hemos de descartar dicha construcción hipotética, a mayor abundamiento, «ni siquiera es cierta, los bienes o derechos transmisibles mortis causa han de ser del causante, ya que nadie puede disponer de algo que no es suyo» (SSTS de 7 de diciembre de 1988; 18 de marzo de 1991; 22 de febrero de 1997)”.

⁸⁰ Artículo 657 CC: “Los derechos a la sucesión de una persona se transmiten desde el momento de su muerte”.

⁸¹ Artículo 659 CC: “La herencia comprende todos los bienes, derechos y obligaciones de una persona que no se extingan por su muerte”.

⁸² Artículo 661 CC: “Los herederos suceden al difunto por el hecho solo de su muerte en todos sus derechos y obligaciones”.

Y, en suma, persisten los tres elementos clásicos que constituyen el fenómeno sucesorio: a) el elemento personal, que afecta al causante o al sucesor; b) los elementos formales, sobre el título sucesorio y, en su caso, a la aceptación de la herencia; c) y, el elemento real o visión estática de la herencia, constituido por el conjunto de bienes y derechos susceptibles de ser heredados.

De ahí que, en este punto de nuestro estudio crítico, podamos definir y caracterizar al “testamento digital” como aquel documento que, siguiendo las notas esenciales del testamento ordinario, sí contempla de forma expresa toda la información de carácter digital relativa al causante (y, en su caso, testador), entre las que se incluye: servicios de correo electrónico, de almacenamiento de datos, páginas web, fotografías, aplicaciones, redes sociales o de sistemas de crédito y pago, entre otros⁸³. Lo que, en la sociedad en la que vivimos, entendemos que resulta esencial en aras a preservar los derechos y la voluntad digital del causante, máxime teniendo presente el elevado número de fallecidos de cualquier edad, desde el año 2020, por el COVID-19.

Pasamos, pues, a detallar las garantías de los derechos digitales a la luz de lo dispuesto en la LO 3/2018, mediante la presente tabla que hemos elaborado para una mayor claridad expositiva y comparativa de los mismos:

⁸³ Ahondando en dicha información digital, vid. Vv.aa (2019). *Derecho al testamento digital*. Portal jurídico MCT Abogados. <https://www.mctabogados.com/derecho-al-testamento-digital/>

TABLA 1. *Análisis comparativo de derechos digitales*

GARANTÍA DE LOS DERECHOS DIGITALES. TÍTULO X. LO 3/2018	
Artículos 81-82	Derecho a la neutralidad de Internet, acceso universal y seguridad digital.
Artículo 83-85	Derecho a la educación digital, la protección de los menores en Internet y a la rectificación en Internet.
Artículo 86-87	Derecho a la actualización de informaciones en medios de comunicación digitales, y a la intimidad y uso de dispositivos digitales en el ámbito laboral.
Artículo 88-91	Derecho a la desconexión digital en el ámbito laboral, en la negociación colectiva, y a la intimidad frente al uso de dispositivos de videovigilancia y de grabación de sonidos en el lugar de trabajo, y ante la utilización de sistemas de geolocalización en el ámbito laboral.
Artículo 92	Protección de datos de los menores en Internet.
Artículo 93-95	Derecho al olvido en búsquedas de Internet, y en servicios de redes sociales y servicios equivalentes. Así como derecho de portabilidad en servicios de redes sociales y servicios equivalentes.
Artículo 96	Derecho al testamento digital (concepto de testamento digital y modelo de voluntades digitales, página 5): Acceso a contenidos gestionados por prestadores de servicios de la sociedad de la información sobre personas fallecidas. Regla general: Las personas vinculadas al fallecido por razones familiares o de hecho, así como sus herederos podrán dirigirse a los prestadores de servicios de la sociedad de la información al objeto de acceder a dichos contenidos e impartirles las instrucciones que estimen oportunas sobre su utilización, destino o supresión. El albacea testamentario así como aquella persona o institución a la que el fallecido hubiese designado expresamente para ello también podrá solicitar, con arreglo a las instrucciones recibidas, el acceso a los contenidos. En caso de personas fallecidas menores de edad, estas facultades podrán ejercerse también por sus representantes legales o, en el marco de sus competencias, por el Ministerio Fiscal. En caso de fallecimiento de personas con discapacidad, estas facultades podrán ejercerse también, además de por quienes se señala previamente, por quienes hubiesen sido designados para el ejercicio de funciones de apoyo. Conexión con la tipología de testamentos prevista en el CC, que hemos estudiado (artículos 676 a 680).

Fuente: elaboración propia

De modo que la herencia o patrimonio digital la constituyen todos esos bienes, derechos y obligaciones que la persona fallecida ha dejado tras su muerte, y que deberán repartirse y gestionarse por los herederos y llamados a la herencia; quienes, al no existir una regulación específica sobre la herencia digital, será de aplicación el Código Civil español. Ahora bien, si se ha dejado testamento digital (conforme al reciente artículo 96 de la LO 3/2018), se atenderá a dicho documento sobre voluntades digitales (del cual, podemos ver un modelo⁸⁴), para que los llamados a la herencia puedan más fácilmente gestionar su identidad digital y repartirse el patrimonio digital, de la forma que disponga el testador.

Finalmente, la doctrina ha reparado en dos sentencias del Tribunal Supremo (TS) que seguidamente pasamos a resumir, pues consideramos que nos ayudarán a la hora de determinar el alcance jurídico de las voluntades y el testamento digitales (Moretón, 2019, 957-958):

1º De un lado, la sentencia del TS de 11 de octubre de 1943, la cual, aborda cuáles son esos derechos transmisibles e intransmisibles. Primero, parte de la premisa general de que en nuestra legislación falta un concepto genérico que sirva de guía en la diferenciación de derechos transmisibles e intransmisibles mortis causa, pero nos recuerda expresamente que en el CC:

“Abundan pasajes en que, con referencia a relaciones jurídicas individualizadas o concretas, se declara que el derecho fenece o no con la muerte del titular y que, en último término, la deficiencia o aparente laguna legislativa de que se trata puede ser remediada cumplidamente por las vías y procedimientos normales de la interpretación e integración del sistema jurídico, y así, atendiendo a la naturaleza y contenido de la relación jurídica y a las declaraciones legales y convencionales que le afectan, cabe llegar a una determinación enunciativa de los derechos exceptuados de la transmisión por causa de muerte, como suele formularla la doctrina científica, comprendiendo como intransmisibles, en principio y con ciertas salvedades, los derechos (...)”.

⁸⁴ Interesante resulta, en este punto, examinar un modelo de testamento digital que contiene todo el legado digital y que podemos descargar para adaptarlo a nuestras necesidades, vid. Vv.aa (2018). *Testamento digital, ¿qué es?*. Portal Ayudaleyprotecciondatos.es. <https://ayudaleyprotecciondatos.es/2018/11/15/testamento-digital/>

2º Por el otro, la sentencia del TS de 7 de octubre de 1994 cuando señala textualmente que si, en términos generales, se puede cuestionar si un derecho de arrendamiento sobre cosas, como es la locación de inmuebles, por propio carácter:

“No es incluíble entre los derechos transmisibles mortis causa del arrendatario, en mor al artículo 659 del Código civil, pues por su naturaleza personal, se extingue con su muerte, pese al juego, en nuestro Derecho Positivo de los artículos 1112 y 1257 del Código civil (lo que pugna con la norma, de cierta analogía del artículo 518.1 sobre extinción del usufructo por la muerte del usufructuario), el asunto se torna en una verdad indiscutible, en pos de la no transmisibilidad, cuando se trata de ese arriendo de privilegio como el de autos que, tanto en su complejo ordenador, como en su misma existencia, y, sobre todo, en la atribución de ese singular derecho de acceso a la propiedad del bien arrendado, está configurado, en su estricta dimensión intuitu personae”.

Por lo que del examen de dichas sentencias, compartimos que la “Historia digital” de una persona puede formar parte de las disposiciones testamentarias. E incluso entendemos que independientemente de la forma (por ejemplo, en testamento notarial u ológrafo) y dado el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación y el gran uso de redes sociales hoy, se deben contemplar expresamente en documento en aras a evitar problemas futuros; especialmente, una vez que fallece el causante y los llamados a la herencia desconocen la voluntad del mismo, en materia de derechos de la personalidad, archivos digitales, Internet, fotos subidas a la Red e información en las redes sociales, entre otros datos personales que se refieren a la esfera más íntima de la persona y que deben ser protegidos.

4.2. MARCO JURÍDICO DE LAS “VOLUNTADES DIGITALES” Y TESTAMENTO OLÓGRAFO

Como avanzábamos, el testamento digital viene contemplado por primera vez en la reciente LO 3/2018 y, específicamente, en su artículo 96 sobre “Derecho al testamento digital”. Hecho que nos lleva a afirmar que dicho testamento no se encuentra regulado expresamente dentro de la tipología tradicional de testamentos prevista en nuestro CC, pues el

mismo solo prevé como tipos o clases de testamento los que resumimos a continuación, a la luz de lo dispuesto en los artículos 676 a 680 CC⁸⁵:

- a. El testamento puede ser común o especial:
- b. El común puede ser ológrafo, abierto o cerrado.
- c. Son testamentos especiales: el militar, el marítimo, y el hecho en país extranjero.
- d. Se llama ológrafo el testamento cuando el testador lo escribe por sí mismo en la forma que veremos seguidamente.
- e. Es abierto el testamento siempre que el testador manifiesta su última voluntad en presencia de las personas que deben autorizar el acto, quedando enteradas de lo que en él se dispone.
- f. El testamento es cerrado cuando el testador, sin revelar su última voluntad, declara que ésta se halla contenida en el pliego que presenta a las personas que han de autorizar el acto.

En suma, del examen de dichos preceptos, podemos extraer que el testamento digital no viene contemplado en dicha clasificación tradicional, pero conforme a la reciente normativa, las voluntades digitales se pueden plasmar en testamento notarial común y abierto; e, incluso, en testamento común ológrafo, cuyos requisitos formales a tenor de lo dispuesto en el artículo 688 CC son:

- Solo podrá otorgarse por personas mayores de edad.
- Para que sea válido este testamento deberá estar totalmente escrito y firmado por el testador, con expresión de año, mes y día en que se otorgue.
- Si contuviese palabras tachadas, enmendadas o entre renglones, las salvará el testador bajo su firma.
- Los extranjeros podrán otorgar testamento ológrafo en su propio idioma.

⁸⁵ Para un estudio detallado del testamento y sus formas comunes o especiales, vid. Lasarte Álvarez, C. (2019). *Principios de Derecho Civil. Derecho de Sucesiones*. Editorial Marcial Pons, Tomo VII, 14ª edición, Madrid-Barcelona, pp. 56-75; Lasarte Álvarez, C. (2019). *Compendio de Derecho de Familia*. Editorial Dykinson, S.L., 9ª edición, Madrid, pp. 341-342.

- Además, para que un testamento ológrafo sea válido y surta plenos efectos es necesario que se proceda a su adveración y protocolización conforme a lo previsto en los artículos 689 a 693 CC, presentándolo ante Notario dentro de los cinco años siguientes al día del fallecimiento.

En este punto, nos interesa reparar brevemente en lo dispuesto en el artículo 3 de la LO 3/2018 cuando al regular los datos de las personas fallecidas, expresamente reconoce que:

1. Las personas vinculadas al fallecido por razones familiares o de hecho, así como sus herederos podrán dirigirse al responsable o encargado del tratamiento al objeto de solicitar el acceso a los datos personales de aquella y, en su caso, su rectificación o supresión.
2. Ahora bien, las personas a las que se refiere el párrafo anterior no podrán acceder a los datos del causante, ni solicitar su rectificación o supresión, cuando la persona fallecida lo hubiese prohibido expresamente o así lo establezca una ley.
3. No obstante, lo anterior, dicha prohibición no afectará al derecho de los herederos a acceder a los datos de carácter patrimonial del causante.

Y es aquí donde entendemos que tiene su razón de ser el artículo 96 de la LO 3/2018, que regula el derecho al testamento digital, estableciendo que el acceso a contenidos gestionados por prestadores de servicios de la sociedad de la información sobre personas fallecidas se registrará por las siguientes reglas:

- a. Las personas vinculadas al fallecido por razones familiares o de hecho, así como sus herederos podrán dirigirse a los prestadores de servicios de la sociedad de la información al objeto de acceder a dichos contenidos e impartirles las instrucciones que estimen oportunas sobre su utilización, destino o supresión⁸⁶.

⁸⁶ Como excepción, las personas mencionadas no podrán acceder a los contenidos del causante, ni solicitar su modificación o eliminación, cuando la persona fallecida lo hubiese

- b. El albacea testamentario, así como aquella persona o institución a la que el fallecido hubiese designado expresamente para ello también podrá solicitar, con arreglo a las instrucciones recibidas, el acceso a los contenidos con vistas a dar cumplimiento a tales instrucciones.
- c. En caso de personas fallecidas menores de edad, estas facultades podrán ejercerse también por sus representantes legales o, en el marco de sus competencias, por el Ministerio Fiscal, que podrá actuar de oficio o a instancia de cualquier persona física o jurídica interesada.
- d. En caso de fallecimiento de personas con discapacidad, estas facultades podrán ejercerse también, además de por quienes señala la letra anterior, por quienes hubiesen sido designados para el ejercicio de funciones de apoyo si tales facultades se entendieran comprendidas en las medidas de apoyo prestadas por el designado.

Ahora bien, el apartado 2º del mencionado artículo 96 de la LO 3/2018 aclara que las personas legitimadas podrán decidir acerca del mantenimiento o eliminación de los perfiles personales de personas fallecidas en redes sociales (o servicios equivalentes), salvo que:

“El fallecido hubiera decidido acerca de esta circunstancia, en cuyo caso se estará a sus instrucciones”. Dejando, pues, la posibilidad de que exista un documento o testamento en el que el causante refleje su voluntad digital”.

En último término, cabe subrayar cómo el artículo 97 dedicado a las Políticas de impulso de los derechos digitales, insta expresamente al Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, a elaborar un Plan de Acceso a Internet. Dicho precepto que, además se configura como el último de la mencionada norma, indica expresamente que dicho plan se confeccionará con los siguientes objetivos:

- a. Superar las brechas digitales y garantizar el acceso a Internet de colectivos vulnerables o con necesidades especiales y de

prohibido expresamente o así lo establezca una ley. Dicha prohibición no afectará al derecho de los herederos a acceder a los contenidos que pudiesen formar parte del caudal relicto.

entornos familiares y sociales económicamente desfavorecidos.

- b. Impulsar la existencia de espacios de conexión de acceso público.
- c. Fomentar medidas educativas que promuevan la formación en competencias y habilidades digitales básicas a personas y colectivos en riesgo de exclusión digital.

Así como la LO 3/2018 recoge que se aprobará un Plan de Actuación dirigido a promover las acciones de formación, difusión y concienciación necesarias para lograr que los menores de edad hagan un uso equilibrado y responsable de los dispositivos digitales y de las redes sociales con la finalidad de garantizar su adecuado desarrollo de la personalidad y de preservar su dignidad y derechos fundamentales.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión, nos gustaría finalizar el presente estudio ofreciendo una serie de resultados y conclusiones a las que hemos llegado tras el examen del reciente testamento digital, su alcance jurídico e importancia frente al gran número de fallecimientos que han tenido lugar a causa de la enfermedad contagiosa de la COVID-19 y en línea con la doctrina antes referenciada:

I. En primer lugar, entendemos que el derecho al testamento digital y las “voluntades” digitales, son hoy una realidad y su estudio resulta muy necesario en aras a proteger los datos personales y los archivos digitales que subimos a la Red, pues muchas veces desconocemos su alcance posterior y se hace preciso preservarlo, incluso para el momento del fallecimiento.

En este sentido hemos visto cómo, aunque la herencia digital ha existido desde hace años, por primera vez la LO 3/2018 prevé expresamente a lo largo de su articulado el derecho al testamento digital, regulando que la transformación digital de nuestra sociedad es innegable para nuestro desarrollo presente y futuro, tanto a nivel social como económico. Así como se reconoce y garantiza un elenco de derechos digitales

de los ciudadanos -que hemos sistematizado en una tabla comparativa para mayor claridad expositiva-.

Y, todo ello, conforme al mandato establecido en la Constitución española de 1978 (artículo 18.4) y con la finalidad de adaptar al ordenamiento jurídico español el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y el Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de sus datos personales y a la libre circulación de estos datos.

II. Asimismo, hemos tenido ocasión de examinar el CC en sus artículos 657, 659 y 661, concluyendo que la herencia comprende todos los bienes, derechos y obligaciones de una persona que no se extingan por su muerte, y que la llamada “Historia digital” de una persona puede formar parte de las disposiciones testamentarias.

De modo que los herederos suceden al causante por el hecho solo de su muerte, en todos sus derechos y obligaciones; sin olvidar que los derechos a la sucesión se transmiten desde el mismo momento de la muerte de una persona. Persistiendo, pues, los tres elementos clásicos que constituyen el fenómeno sucesorio: a) el elemento personal, que afecta al causante o al sucesor; b) los elementos formales, sobre el título sucesorio y, en su caso, a la aceptación de la herencia; c) y, el elemento real o visión estática de la herencia, constituido por el conjunto de bienes y derechos susceptibles de ser heredados.

III. En este punto, hemos definido al “testamento digital” como aquel documento que, siguiendo las notas esenciales del testamento ordinario, sí contempla de forma expresa toda la información de carácter digital relativa al causante/testador, entre las que se incluye: servicios de correo electrónico, de almacenamiento de datos, páginas web, fotografías, aplicaciones, redes sociales o de sistemas de crédito y pago, entre otros. Lo que, en la sociedad en la que vivimos, entendemos que resulta esencial en aras a preservar los derechos y la voluntad digital del causante.

De modo que la herencia o patrimonio digital la constituyen todos esos bienes, derechos y obligaciones que la persona fallecida ha dejado tras su muerte, y que deberán repartirse y gestionarse por los herederos y llamados a la herencia; y, al no existir una regulación específica sobre

la herencia digital, será de aplicación el Código Civil. Ahora bien, si se ha dejado testamento digital, se atenderá a dicho documento sobre voluntades digitales, de modo que los llamados a la herencia puedan más fácilmente gestionar su identidad digital y repartirse su patrimonio digital de la forma que disponga el testador.

Y, todo ello, diferenciándolo de la clasificación tradicional que el CC nos ofrece. Dado que, del examen de los artículos 676 a 680, se extrae que el testamento digital no viene expresamente regulado dentro de la tipología de testamentos prevista, pues el mismo solo contempla como tipos o clases de testamento (artículos 676 a 680 CC): a) Los testamentos comunes: testamento notarial ya sea abierto o cerrado, y testamento ológrafo (el primero y este último objeto de examen en el presente trabajo por la posibilidad de contemplar este tipo de voluntades digitales); b) Los testamentos especiales: el militar, el marítimo, y el hecho en país extranjero.

IV. Sobre dicha base jurídica, hemos reparado en dos sentencias clásicas de las que se deriva expresamente que las “voluntades digitales” son parte del contenido no patrimonial y, por ende, pueden ser recogidas en testamento (STS de 11 de octubre de 1943; STS de 7 de octubre de 1994). De ahí que en nuestro análisis jurídico hayamos afirmado que la llamada “Historia digital” de una persona puede y debe formar parte de las disposiciones testamentarias. Ya se haga en testamento notarial o en testamento ológrafo.

V. Y es aquí donde observamos cómo, en nuestro ordenamiento jurídico español, el artículo 96 de la LO 3/2018, que regula el derecho al testamento digital, tiene su razón de ser estableciendo que las personas vinculadas al fallecido, por razones familiares o de hecho, así como sus herederos podrán dirigirse a los prestadores de servicios de la sociedad de la información al objeto de acceder a dichos contenidos e impartirles las instrucciones que estimen oportunas sobre su utilización, destino o supresión.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y/O RECURSOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS (RECUPERADOS: OCTUBRE, 2021)

Lasarte Álvarez, C. (2019). *Principios de Derecho Civil. Derecho de Sucesiones*. Editorial Marcial Pons, Tomo VII, 14ª edición, Madrid-Barcelona.

Lasarte Álvarez, C. (2019). *Compendio de Derecho de Familia*. Editorial Dykinson, S.L., 9ª edición, Madrid.

Moretón Sanz, Mª F. (2019). Redes sociales y voluntades digitales. «Historia digital» y clausulado de las disposiciones testamentarias: privacidad, protección al honor y datos personales. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, N° 772, pp. 955-977.

Moretón Sanz, Mª F. (2011). La firma habitual y usual en los testamentos ológrafos: cuestiones sobre la firma habitual o de «mano propia» como requisito de validez. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, N° 727, pp. 2773-3003.

Oliva león, R.; Valero Barceló, S. (Coord.) (2019). *Testamento ¿digital?*. Colección: Desafíos Legales RetoJCF, 2ª edición, Madrid.

Vv.aa (2019). *Derecho al testamento digital*. Portal jurídico MCT Abogados. <https://www.mctabogados.com/derecho-al-testamento-digital/>

Vv.aa (2018). *Testamento digital, ¿qué es?*. Portal Ayudaleyprotecciondatos.es. <https://ayudaleyprotecciondatos.es/2018/11/15/testamento-digital/>

6.2. FUENTES LEGISLATIVAS (RECUPERADOS: OCTUBRE, 2021)

Constitución española (BOE n° 311, de 29/12/1978). Referencia: BOE-A-1978-31229 [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y el Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de sus datos personales y a la libre circulación de estos datos (Diario Oficial de la Unión Europea L 119/1) [En línea]: <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales (BOE nº 294, de 6 de diciembre de 2018)
[En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/dof/spa/pdf>

6.3. REFERENCIAS JURISPRUDENCIALES

Tribunal Supremo:

Sentencia del Tribunal Supremo de 11 de octubre de 1943.

Sentencia del Tribunal Supremo de 7 de diciembre de 1988.

Sentencia del Tribunal Supremo de 18 de marzo de 1991.

Sentencia del Tribunal Supremo de 7 de octubre de 1994.

Sentencia del Tribunal Supremo de 22 de febrero de 1997.

Tribunal Constitucional:

Sentencia del Tribunal Constitucional de 17 de enero de 2019.

EL PAPEL DE LOS PRINCIPALES ORGANISMOS INTERNACIONALES DE LAS NACIONES UNIDAS ANTE EL COVID 19

ROCÍO CALDERÓN GARCÍA

Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara

DR. JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES

Departamento de Justicia y Derecho, Universidad de Guadalajara

MARTHA VERGARA FREGOSO

Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos enfrentando retos sin precedentes a nivel global, la emergencia sociosanitaria que nos aqueja desde finales del año 2019 ha causado una crisis en salud, económica y social sin precedentes, ante ello, los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud declararon el 30 de enero del 2020 al COVID 19, como una pandemia debido a que se extendió de forma considerable afectando a un gran número de países en diversos continentes (Organización Mundial de la Salud, 2021b; Organización Panamericana de la Salud, 2020).

Las acciones que algunos de los organismos internacionales en el ámbito de sus competencias, han sido en principio, señalando las problemáticas a atender y los retos por atender.

Una cuestión importante de considerar es el papel de los derechos humanos en la teoría de las relaciones internacionales, puesto que los organismos internacionales en su actuación son la referencia del sistema de poder y cooperación existente entre los estados, para articular el cumplimiento de acuerdos entre ellos para resolver problemas como la actual pandemia.

Esta crisis mundial, ha afacettato a las poblaciones y grupos vulnerables de los estados, por la fragilidad del entorno que estos tienen dentro del estado, tanto frente a sus instituciones como a las políticas públicas existentes en temas como la salud, empleo, economía y desarrollo. Estas dimensiones son comunes a todos los estados que forman parte del Sistema de Naciones Unidas y por ende el papel de los organismos internacionales al respecto, es importante.

Como le expresa Juárez Centeno (2009:357) “La expansión de las relaciones sociales a través del tiempo y el espacio mediante una variedad de dimensiones institucionales (tecnológica, organizativa, legal y cultural), y su intensificación dentro de estos dominios institucionales, crearon nuevos problemas y desafíos para el poder del Estado y el sistema interestatal”, por ello es pertinente abordar desde esta óptica, el papel de los organismos internacionales en la actual crisis mundial, porque representa un desafío para las relaciones entre los estados en la escena internacional, ya que el papel de estos en dicho sistema, es importante para intensificar el diálogo y la construcción de acuerdos.

En este sentido la crisis sanitaria actual es para Sanahuja (2020:31) “expresión de un “riesgo global”, el alcance sistémico de la crisis creada por la enfermedad de la COVID-19 parece responder más a la falta de preparación de los gobiernos, las sociedades y la respuesta multilateral, que al patógeno mismo”, por ello la acción de los organismos internacionales es importante para dar pautas a seguir para su control y prevención futura, como una forma de hacer que el multilateralismo funcione en la construcción de acciones ante emergencias como la actual.

Desde el enfoque teórico que se pueda dar a las relaciones internacionales, para Juárez Centeno (2009:362) “el enfoque disciplinar de las relaciones internacionales, toda vez que logra incorporar temáticas tales como: feminismo o género, medioambiente, desarrollo sustentable, globalización y democracia, migraciones” una realidad son los derechos humanos que han ido ganando espacio en la agenda de los organismos internacionales y que de manera gradual, han tomado preponderancia en las relaciones internacionales de los estados.

En este sentido, los enfoques teóricos desarrollados a partir de la segunda mitad del siglo pasado se han orientado a la discusión de los estudios sobre relaciones internacionales son la del realismo, institucionalismo, liberalismo y constructivismo.

La que más influencia ha tenido en los estudios sobre las relaciones entre estados y de estos con los actores de la comunidad internacional, es la del realismo. Para esta Teoría el sustento de las relaciones internacionales está en los actores, el interés nacional y el sistema internacional. Esto en la práctica internacional se entiende a partir del ejercicio del poder que cada Estado tenga en el sistema de relaciones internacionales. Dicho poder es fuera de su territorio y lo trata de ampliar para sobrevivir en el sistema de las relaciones internacionales frente al poder de los demás estados parte de dicho sistema.

El conflicto en el cual se ven los organismos internacionales a la luz de estos fundamentos teóricos de la teoría realista es que no se facilitan las condiciones para la cooperación internacional, por la razón descrita en el párrafo anterior de la necesidad del estado, de ampliar sus formas de poder para ejercerlo para sobrevivir en el sistema internacional.

En el enfoque teórico del institucionalismo, que fue la corriente que reto al realismo, ya que planteo un papel más preponderante a las instituciones internacionales y en abordar la posibilidad de que los estados obtuvieran poder no para sobrevivir sino para conseguir el beneficio absoluto en los distintos ámbitos de las relaciones internacionales, como el comercio, la política y la economía.

A diferencia del realismo, la corriente institucionalista considero a la cooperación internacional como viable siempre y cuando con ella el estado obtuviese beneficios máximos en ese contexto, a partir de generar confianza institucional y con esto la de los demás estados, por ese factor (la confianza) se genera credibilidad en las instituciones internacionales y en los estados.

Para la corriente del liberalismo, las condiciones que facilitan la cooperación internacional y la confianza en los organismos internacionales, es precisamente cuando el sistema de relaciones entre los estados se sustenta en la idea de ser interdependientes por condiciones

democráticas para la toma de acuerdos, respetar sus instituciones y las normas jurídicas que de allí se deriven.

Así es como a partir de estos conceptos, el constructivismo reconoce al estado como actor central de las relaciones internacionales, solamente que en este caso, con funciones o roles dentro del sistema de relaciones internacionales, que les hace asumir una responsabilidad, un deber ser, lo que construye una identidad dentro de ese sistema, como lo señala Anaya Muñoz (2014: 34) “los sujetos actúan no solamente con base en cálculos costo-beneficio, sino también de acuerdo con lo que se espera de ellos”. Por eso, esta corriente teórica es la que considera los derechos humanos como un elemento de ese deber ser que se espera los estados adopten bajo el concepto de lo apropiado y conveniente en las relaciones internacionales, en un sistema regido por normas.

No obstante estos referentes teóricos en los que desde la segunda mitad del siglo XX se han explicado las relaciones internacionales, sus actores y las condiciones del sistema en el que se han desarrollado los organismos internacionales, es interesante el planteamiento de Sanahuja (2020:36) “la renuencia a delegar autoridad y asignar recursos a organismos internacionales por parte de los Estados es propia de un sistema internacional aún basado en una concepción “westfaliana” tradicional de la soberanía”, porque en la lógica de la gobernanza internacional que se ha ido construyendo por los estados y los organismos que integran el sistema internacional, han sido los propios estados los que han manifestado su renuencia a fortalecer ese sistema de cooperación internacional, que les obligue a respetar el imperio de las normas y el papel de las instituciones internacionales.

1.2. LA ACCIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE EL COVID 19

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha manifestado que “la humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer al coronavirus” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020: 1-4) señalando que esta pandemia es uno de los principales desafíos que enfrentamos después de acontecida la segunda guerra mundial. Entre las acciones a seguir, ha indicado que deberemos responder de

forma inmediata y eficaz en tres principales directrices: la salud, sociedad y economía.

En este sentido la UNESCO ha enfocado sus esfuerzos en “... mitigar el impacto del cierre de las escuelas, abordar el tema de las pérdidas de aprendizaje y adaptar sus sistemas educativos, especialmente para las comunidades más vulnerables y desfavorecidas” (UNESCO, 2020b: 3), para ello estableció la Coalición Mundial por la Educación, a la cual se han adherido más de 160 miembros a través de tres principales ejes: género, conectividad y profesorado (UNESCO, 2020a:1-2).

Figura No. 1. Ejes de la Coalición Mundial por la Educación

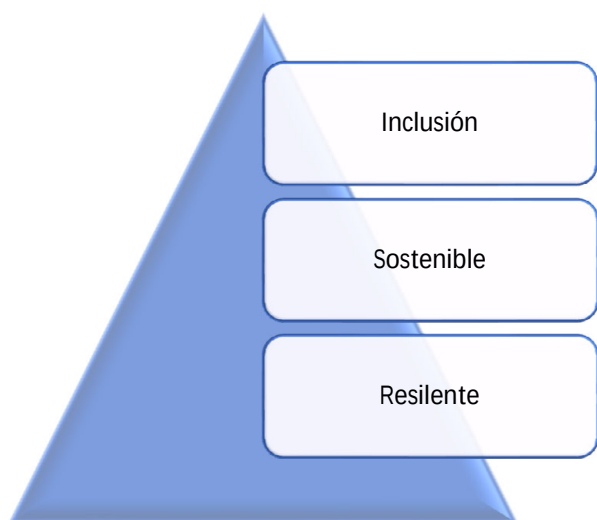


Fuente: Elaboración propia con información de (UNESCO, 2020a, p. 1)

En cuanto a la Organización Internacional del Trabajo, ha puntualizado que se deberán realizar acciones centradas en el talento humano con una visión “inclusiva, sostenible y resilientes” (Organización Internacional del Trabajo, 2022: 1-4) también hace mención en la importancia de fortalecer políticas públicas que fortalezcan sobre todo a los grupos más desfavorecidos que han sido severamente golpeados por la pandemia entre los que podemos mencionar a las mujeres que son jefas de familia y han perdido sus empleos, los jóvenes que han interrumpido su educación, personas que se encuentran en la economía informal,

trabajadores migrantes y/o desplazados, de comunidades indígenas, así como empleados que son altamente vulnerables por su labor como el personal de salud (Organización Internacional del Trabajo, 2021).

Figura No. 2. Acciones centradas en el talento humano tomando en cuenta una visión integral



Fuente: Elaboración propia con información (Organización Internacional del Trabajo, 2021).

1.3. LAS NACIONES UNIDAS ANTE EL COVID 19

Esta es la Organización rectora del sistema de relaciones internacionales entre los estados, su labor es más visible porque de ella se esperan acciones que pongan de manifiesto el liderazgo natural que debe tener en esta crisis mundial. A partir de la declaratoria de pandemia ha señalado que esta actual crisis que enfrentamos por el COVID 19, ha dejado de manifiesto nuestra fragilidad y desigualdad que vivimos dentro de nuestros países y a nivel global, por lo que es urgente establecer planes de alcance internacional con acciones locales donde participen de forma activa los gobiernos, la sociedad civil organizada, las empresas y las instituciones educativas, de ciencia, tecnología e innovación, deberemos reconvertirnos con la intención de no dejar a nadie atrás,

impulsando una mayor compasión y solidaridad (Organización de las Naciones Unidas, 2022) .

Al respecto se han establecido por parte de los Organismos de Naciones Unidas múltiples protocolos de actuación y recomendaciones de políticas públicas, para poder hacer frente a la actual pandemia; sin embargo, como la propia organización lo ha reiterado, deberemos reforzar dichas acciones con una visión estratégica prospectiva para reducir la vulnerabilidad ante futuras pandemias y acontecimientos de carácter global como el cambio climático, la pandemia de enfermedades crónico degenerativas por la ausencia de acciones de medicina preventiva y salud pública, la crisis de inseguridad, los problemas por la migración, la falta de atención hacia las comunidades indígenas, adultos mayores, personas con enfermedades mentales, la violencia de género, entre otros grupos vulnerables. Es decir, al entramado de las relaciones internacionales entre los estados, esta crisis sanitaria ha puesto en la discusión la relevancia de problemas que afectan a grupos vulnerables.

Por lo que el presente trabajo aborda el papel de los Organismos Internacionales ante el COVID 19 destacando sus principales acciones y omisiones para enfrentar la emergencia sanitaria.

2. OBJETIVOS

Teniendo como objetivo general:

- Analizar la percepción sobre el papel que han desarrollado los principales Organismos de las Naciones Unidas ante el COVID 19.

Así mismo fueron planteados como objetivos específicos:

- Identificar las principales líneas de actuación de los Organismos de Naciones Unidas para atender la pandemia causada por el COVID 19.
- Conocer los principales temas a atender ante la actual emergencia sanitaria causada por el COVID 19, por parte de la OMS, PNUD, OIT y UNESCO.

3. METODOLOGÍA

Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología mixta, en su primera etapa se analizaron las principales acciones y posicionamientos presentadas en los portales de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la segunda etapa se diseñó y aplicó un cuestionario a 110 alumnos las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Ciencia Política del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara analizando los datos con el programa iQ2 y DATAVID, con la intención de obtener su percepción respecto del papel que han tenido ante la pandemia por el COVID19.

3.1. INSTRUMENTO

Se diseñó un cuestionario con 59 reactivos ad hoc para la investigación, ver. Tabla No. 1, los mismos se validaron mediante juicio y se utilizó una muestra por conveniencia dirigida a 110 estudiantes de las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Ciencia Política del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

El cuestionario se aplicó en línea a través del portal El papel de los Organismos Internacionales ante el COVID 19 - 1/2 (lesphinx.es), en el periodo 2021 A, la participación fue voluntaria y no se solicitaron datos de identificación como nombre, dirección, teléfono, entre otros; lo anterior para garantizar el anonimato de los participantes. De esta manera, se garantizaron los planteamientos éticos en la investigación establecidos en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en México (1987).

Tabla No. 1. Operación de variables

Variables	Indicadores
Datos sociodemográficos	Estado civil
	Género
	Grupo de edad
	Comunidad CUCSH
Percepción	Actuar Naciones Unidas ante el COVID 19
	Líneas promueve ONU
	Región más afectada
	Principal tema de atención COVID 19
	Mecanismos de la OMS atención pandemia
	Grupos de atención prioritaria
Evaluación de los Organismos Internacionales	OMS
	PNUD
	OIT
	UNESCO
Principales aciertos	OMS
	PNUD
	OIT
	UNESCO
Áreas de mejora	OMS
	PNUD
	OIT
	UNESCO

Fuente: Elaboración propia

- RESULTADOS
- ACCIONES DE LOS ORGANISMOS DE NACIONES UNIDAS ANTE EL COVID 19.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde su fundación el 24 de octubre de 1945 ha enfocado sus esfuerzos principalmente en “... mantener la paz y la seguridad internacional, brindar asistencia humanitaria a quienes la necesitan, proteger los derechos humanos y defender el derecho internacional” (Organización de las Naciones Unidas, 2021, p. 1). Está conformada por 196 Estados Miembros teniendo como sede principal Nueva York así mismo estableció una Agenda para el 2030 con la finalidad de no dejar a nadie atrás a través de 17 objetivos estratégicos mismos que han sido muy difíciles de cumplir debido a los altos costos que ha dejado la pandemia en términos de pobreza, pérdida de empleos, marginación, desafíos sobre el cambio climático y de biodiversidad, enfermedad y muerte.

En atención a lo anterior se estableció un Plan Mundial de Respuesta Humanitaria destacando dentro de sus prioridades estratégicas:

- “Detener la propagación del virus reduciendo la morbilidad y la mortalidad.
- Reducir el deterioro del capital humano y,
- Proteger, ayudar y defender sobre todo a los grupos más vulnerables como son los desplazados, migrantes, de comunidades indígenas, con algún tipo de discapacidad”(Guterres, 2020:1-6).

El enfoque principal de estas acciones se establece tomando en cuenta los derechos humanos y la inclusión.

Uno de los Organismos de Naciones Unidas que por su naturaleza ha realizado múltiples acciones para dar atención al COVID 19 es la Organización Mundial de la Salud, declarando como ya se ha mencionado el 30 de enero del 2020 como una pandemia de afectación internacional, destacando entre sus comunicados el del 07 de abril del 2021 donde se celebra a nivel mundial el día internacional de la salud realizando un

llamamiento urgente para mejorar la salud de las personas a nivel global, tomando en cuenta en su narrativa a los menos favorecidos dado que esta pandemia ha incrementado la desigualdad y los niveles de pobreza y marginación para lo cual se han establecido importantes directrices entre las que se encuentran:

- “Agilizar el acceso a las tecnologías
- Realizar inversión en atención primaria
- Priorizar la salud y la atención primaria
- Crear barrios seguros, inclusivos y saludables
- Fortalecer los datos y los sistemas de atención sanitaria”(Organización Mundial de la Salud, 2021^a:1-3).

Es importante mencionar que en su actuación también se han presentado claro-oscuros debido a que algunos expertos han manifestado que su actuar ha sido lento y burocrático ante diversas amenazas globales en salud entre las que se destacan la que se presentó en 1989 con la H1N1 con un estimado de muertes entre 150,000 y 500,000 donde se observaba un derroche en relación con la preinscripción médica de antigripales, así como el favorecer a las industrias farmacéuticas particulares.

Otro evento de gran impacto donde la OMS no realizó un adecuado papel fue en el año 2014 con la crisis del Ébola donde Médicos sin Fronteras ya había realizado la advertencia de estos brotes en África sin embargo no se le dio el seguimiento puntual lo que causó crisis y muerte en las ya frágiles comunidades de África. Otro gran desafío donde no se ha atendido de forma adecuada es en los años 90 con el virus del SIDA donde no se dio una respuesta adecuada y ante la gran mortandad y morbilidad que se ha causado con este padecimiento se creó de forma paralela por las Naciones Unidas ONUSIDA, con lo que se ha visto la necesidad de reformular la actuación y las políticas que se tienen al interior de la Organización Mundial de la Salud (Martín Moreno, 2020)

En cuanto a la pandemia causada por el COVID 19 se deberá tener una respuesta urgente y coordinada tanto con los Estados Miembros que actualmente ascienden a más de 194 países del mundo como entre los

demás Organizaciones de las propias Naciones Unidas, Fundaciones, Sociedad Civil y empresas públicas y privadas que brindan servicios en salud para establecer un proceso de gobernanza que permita a la OMS una mayor coherencia que permita enfrentar los desafíos que el siglo XXI nos marca en materia de salud.

En cuanto al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha establecido en el 2022 un Plan Nuevo para el Desarrollo Sostenible donde se destaca la importancia de seguir actuando en favor de la salud planetaria y al mismo tiempo continuar luchando por erradicar la pobreza brindando apoyo para el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con visión 2030 invitando a cambiar los sistemas actuales para estar a la altura de los nuevos desafíos continuando también con las acciones a favor del cambio climático, así como la violencia que se vive lamentablemente en muchos países por causa de la desigualdad, el racismo, la xenofobia, el crimen organizado, la delincuencia por mencionar algunos que aquejan principalmente en los países de América Latina y el Caribe.

Donde también se hace un llamado a empoderar a la mujer logrando una adecuada igualdad de género con lo que se contribuye a disminuir la pobreza y la violencia.

Estableciendo fundamentalmente tres ejes estratégicos para el cambio y la transformación:

- “La innovación, reconociendo la complejidad de los ecosistemas actuales con una visión prospectiva de futuro.
- La digitalización que apoye a la transparencia y acceso a la información, y
- El cumplimiento de la financiación para el desarrollo establecido en el Acuerdo de París, de los países miembros del PNUD” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022:1-4).

Con lo que podemos enfatizar la necesidad de avanzar con las agendas locales de los países con una visión global que permita la construcción de un mejor planeta poniendo a las personas en el centro del desarrollo

junto con el respecto de todos los ecosistemas para avanzar a una transformación de bienestar.

Tomando la cuenta el impacto en los índices del desarrollo humano, junto con la salud, la economía ha sido severamente afectada y con ella el empleo en este sentido la Organización Internacional del Trabajo (OIT) impulsó en su 109 Conferencia Internacional del Trabajo un llamamiento internacional para lograr una recuperación centrada en el ser humano (Organización Internacional del Trabajo, 2021).

Se realizó un análisis de las principales problemáticas que estamos enfrentando, destacando la pérdida del empleo, el aumento del comercio informal, el cierre y la quiebra de las empresas.

Asumiendo nuevos retos como el teletrabajo, la seguridad y la salud ante el confinamiento, la afectación en mayor medida a la mujer por una doble carga laboral al atender el hogar y desempeñarse laboral y profesionalmente.

A través de este llamamiento se hace una invitación hacia la acción considerando la necesidad urgente de recuperar los empleos perdidos, reconvertir a las empresas, revisar la seguridad social de los trabajadores sobre todo poner énfasis en las pensiones para no afectar a sectores vulnerables que ya han sido severamente golpeados por la actual pandemia en su salud.

En cuanto al papel de la OIT se sugiere fortalecer sus acciones en apoyo a los países que forman parte de esta, tomar en cuenta acciones que permitan una mayor inclusión con la intención de no dejar a nadie atrás, considerar fondos en apoyo hacia la innovación y la transferencia de tecnología que procuren bienestar cuidando la sustentabilidad y sostenibilidad medio ambiental, tomando en cuenta las diversas transformaciones que nos demandan los grandes retos del siglo XXI como son las innovaciones tecnológicas, la evolución demográfica, el cambio climático y la mundialización (Organización Internacional del Trabajo, 10-21 de junio de 2019).

Una de las respuestas que ha presentado la UNESCO se centra en dar continuidad a la educación siendo un gran reto el poder dar atención a

los estudiantes ante el cierre total y/o parcial de las instituciones educativas debido a la emergencia sanitaria, donde se ha impulsado el estudio a través de la utilización de la tecnología fomentando la educación a distancia, la ciencia abierta y el impulso de la innovación.

Un problema grave que se ha presentado es la falta de conectividad universal, así como la brecha de alfabetización digital lo que ha incrementado el abandono y rezago escolar. La UNESCO estableció la coalición mundial por la educación a través del apoyo de 160 miembros donde fueron establecidos tres ejes fundamentales: “género, conectividad y docentes”(UNESCO, 2020^a: p. 1) .

La equidad de género en educación se relaciona con la pobreza y la desigualdad de las niñas y mujeres que lamentablemente por los roles que desempeñan no cuentan con las mismas oportunidades.

En cuanto a la conectividad se relaciona con el acceso y la utilización de las tecnologías donde dos tercios de los estudiantes a nivel global no cuentan con INTERNET estableciendo una marcada brecha digital (UNICEF, 2020) .

4.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

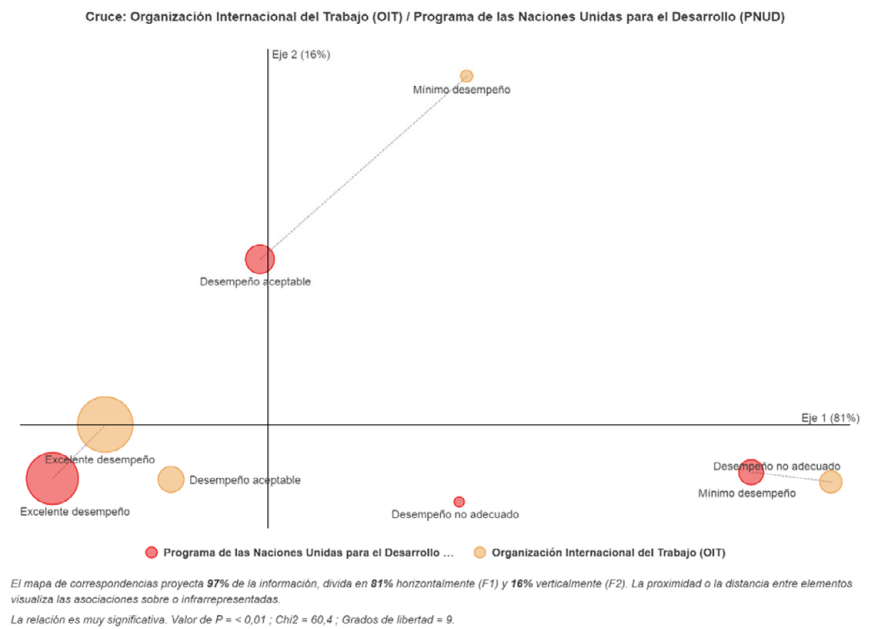
En la segunda fase del estudio se diseñó y aplicó un cuestionario la muestra estuvo confirmada por 110 estudiantes de las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Ciencia Política de la Universidad de Guadalajara, el 38% pertenecen al grupo de edad de 25 a 35 años; de 18 a 24 años el porcentaje de participación fue el 28%; de 36 a 45 años el 25% y un 08 pertenecieron al grupo de 46 a 55 años.

En cuanto al género se buscó un equilibrio entre los participantes registrando el 50% de mujeres y el 50% de hombre.

Los estudiantes que participaron en el estudio señalaron que tanto la Organización Internacional del Trabajo como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo han tenido un desempeño satisfactorio estableciendo una relación significativa con una $\chi^2=60.4$, con un grado de libertad de 9. Señalando la importancia de continuar

fortaleciendo la cooperación y solidaridad entre los países, dar continuidad a los compromisos establecidos en la Agenda 2030.

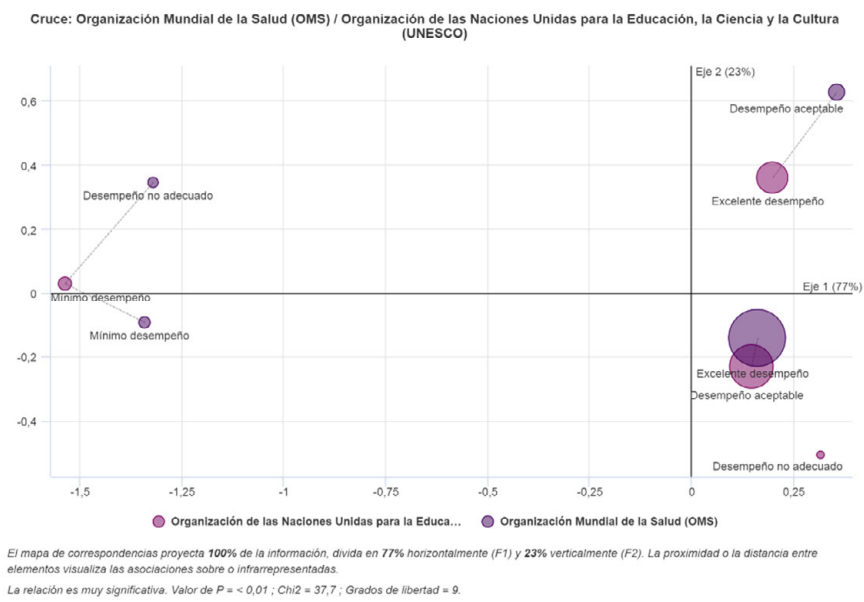
Gráfica No. 1



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Organización Mundial de la Salud los informantes claves del estudio mencionaron un adecuado desempeño vinculando su actuación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, teniendo una relación significativa de estos organismos de $P=0.01$, un valor de $\text{Chi}^2=37.7$ y 9 de grados de libertad. Indicando la importancia de contar políticas de contención epidemiológica, promover fondos de inversión para las vacunas, adoptar políticas que hagan frente a los devastadores efectos socioeconómicos humanitarios, causados por la crisis, en materia educativa implementar modelos educativos alternos, brindar apoyo a los grupos vulnerables, incrementar la conectividad y la formación digital, e incrementar acciones para a través de los modelos de tutorías evitar la deserción escolar, diseñado políticas de intervención social.

Gráfica No. 2



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los organismos internacionales en el marco de sus atribuciones y con los mecanismos jurídicos que la norma internacional les reconoce, han planteado acciones para tratar de restablecer los programas en favor de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas.

La complejidad de este fenómeno mundial ha limitado el actuar de los países, pues ha faltado la articulación de esfuerzos para definir una estrategia a seguir de impacto mundial.

Para algunos autores esta emergencia sanitaria es parte de las amenazas a la seguridad nacional de los estados, pero la prevención que algunos optaron fue hacia lo militar, no en lo sanitario. Se estaría en una posible desestabilización del modelo global, como lo expresa Sanahuja (2020:50) “un régimen de riesgo que, en este caso, se ve agravado por la particular fase de crisis de globalización que vive el sistema

internacional: con un alto grado de transnacionalización y conectividad, que genera interdependencias profundas”.

En estas condiciones el papel de los organismos internacionales es relevante porque bajo las reglas de gobernanza internacional existentes, es necesaria su participación para coordinar las políticas a seguir en el plano internacional para contener el avance de este tipo de emergencias y encontrar esquemas de control eficientes.

La opinión de los encuestados ha sido positiva respecto de la actuación de los organismos internacionales, conforme a lo que la normativa internacional dentro del Sistema de Naciones Unidas les permite implementar y resolver. Sin embargo, es necesario avanzar en el tema de la prevención y en los acuerdos respecto de la producción de vacunas y el acceso a ellas. En ese sentido el tema sanitario puso de relieve la necesaria coordinación y la importancia de construir programas permanentes en la atención de problemas que afectan a la población en general y a los grupos vulnerables, hacer énfasis en la solidaridad internacional.

Acorde al enfoque teórico de las relaciones internacionales, no sólo es en condiciones democráticas de discusión, construcción de acuerdos y creación de normas con un enfoque en los derechos humanos e instancias internacionales que les den efectividad, como los países van a fortalecer las instituciones, sino también en el multilateralismo para consensar las políticas y las normas de impacto internacional.

Los organismos internacionales actúan en el marco regulatorio e institucional que les posibilita su intervención, pero es necesario también dotarles de mecanismos para hacer que se cumplan sus acuerdos. En ese sentido, el terreno que han ido ganando los derechos humanos ha sido por la participación de organismos no gubernamentales y de manera regional, con las condiciones políticas y jurídicas que han posibilitado su presencia.

Aunque no existe una posición teórica dominante en las relaciones internacionales, es meritorio del Sistema de Naciones Unidas el papel que se ha reconocido de las instituciones internacionales, y en eso consiste la pertinencia, de conocer la percepción que se tiene de los organismos

internacionales creados por ese andamiaje jurídico en el que se sustenta su papel en la comunidad internacional.

6. CONCLUSIONES

El Sistema de Naciones Unidas ha creado las instituciones y organismos internacionales, que por su temática especializada han contribuido a la normativa internacional en los asuntos de interés para la comunidad internacional.

Emergencias como la del COVID 19, al ser declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud en el año de 2020, ha impactado significativamente a las relaciones sociales, culturales, políticas, comerciales y económicas de los estados a nivel global.

Los efectos de la pandemia por COVID 19 no se pueden determinar en el actual entorno de incertidumbre, pero sus repercusiones impactarán a las formas de interacción entre los estados, la manera de abordar la problemática global en temas como la educación, sustentabilidad, tecnología, desarrollo, cooperación internacional.

Por ello, las instituciones, los organismos internacionales, las relaciones políticas entre los estados deberán actualizar las condiciones en las que se realiza la cooperación internacional, para promover la inclusión y la igualdad de los estados en la globalización.

Quedan aspectos considerados como áreas de mejora para organizaciones como la Mundial de la Salud, la Internacional del Trabajo, el PNUD y la UNESCO, porque precisamente son las instancias que atienden los temas de mayor sensibilidad en la población del mundo: la salud, el trabajo, el desarrollo y la educación. La dinámica que cada país ha seguido para atender la pandemia es diferente, por ello cada organismo debe articular estrategias claras y uniformar las políticas internacionales incluyentes para todos los países del mundo, en cada uno de esos temas y los que son colaterales como la producción y aplicación de vacunas.

Los estudiantes de la ciencia política y de las relaciones internacionales, tienen elementos para plantear con juicio crítico, las propuestas

pertinentes para que la comunidad internacional en la que se aplican los principios de la Carta de Naciones Unidas renueve los procesos de discusión y toma de decisiones que salvaguarden los derechos humanos, la cooperación internacional y la solidaridad entre sus integrantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a los estudiantes de las licenciaturas de Relaciones Internacionales y Ciencia Política de la Universidad de Guadalajara México, que participaron como informantes claves vertiendo sus percepciones y propuestas sobre los principales Organismos de las Naciones Unidas ante el COVID 19.

8. REFERENCIAS

- Guterres, A. (2020). *Plan Mundial de Respuesta Humanitaria COVID 19*. Oficina de Coordinación. https://www.unocha.org/sites/unocha/files/GHRP-COVID19_Abridged_SP.pdf
- Martín Moreno, J. M. (2020). *La OMS en su encrucijada*. Real Instituto elcano, 20 años. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari65-2020-martinmoreno-oms-en-su-encrucijada
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Historia de las Naciones Unidas*. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/history-of-the-un>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022, 1 de enero). *Respuesta a la COVID 19*. <https://www.un.org/es/coronavirus/UN-response>
- Organización Internacional del Trabajo. (10-21 de junio de 2019). *108.a reunion de la Conferencia Internacional del Trabajo*. OIT. <https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/108/lang—es/index.htm>
- Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Llamamiento mundial de la OIT a la acción para una recuperación centrada en el ser humano*. <https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Campaigns/covid19/globalcall#intro>
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *COVID 19 y el mundo del trabajo*. OIT. <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/lang—es/index.htm>

- Organización Mundial de la Salud. (2021a). *La OMS insta a los países a construir un mundo más justo y saludable tras la pandemia de COVID-19*. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/06-04-2021-who-urges-countries-to-build-a-fairer-healthier-world-post-covid-19>
- Organización Mundial de la Salud. (2021b). *Pandemia. Enfermedad por coronavirus COVID 19*. OMS. <https://www.who.int/es>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *La OMS caracteriza a COVID 19 como una pandemia*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *Enfermedad por coronavirus (COVID-19): la pandemia*. UNDP, p. 1. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/coronavirus.html>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Año nuevo, plan nuevo*. PNUD. <https://feature.undp.org/2022-year-ahead/es/?scene=1>
- Puebla Martínez, B. y Vinader Segura, R. (Eds.). (2021). *Colección Conocimiento Contemporáneo. Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial*. Dykinson S.L.
- UNESCO. (2020a). *Coalición Mundial para la Educación*. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO. (2020b). *Interrupción y respuesta educativa*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNICEF. (2020). *Dos tercios de los niños en edad escolar del mundo no tienen acceso a Internet en el hogar*. ONU. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-tercios-ninos-edad-escolar-mundo-no-tienen-acceso-internet-en-hogar>

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA CRISIS SANITARIA DE LAS MIPYMES EN LA CIUDAD DE CUENCA

DANIELA ESTEFANÍA BARROS CORONEL
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

HENRY MARCELO PLASENCIA PLACENCIA
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

GABRIELA ARAUJO OCHOA
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia mundial producida por el Covid-19 ha marcado un antes y un después, cambiando por completo los estilos de vida y hábitos de la sociedad en general. Los ámbitos como la economía, el trabajo, la educación, las relaciones, etc., han sufrido modificaciones; sin embargo, los cambios más bruscos se han evidenciado en los efectos que han experimentado los negocios.

La crisis sanitaria impactó directamente a las MiPymes (Microempresas, Pequeñas y Medianas), el sector económico debe estar permanentemente en movimiento, a raíz de la pandemia se paralizaron las actividades por varios meses. La iliquidez ha llevado a los pequeños negocios a la quiebra, mientras que las grandes organizaciones se desestabilizan en el mercado. Una investigación efectuada a 110 empresarios, por el Centro Latinoamericano de Innovación y Emprendimiento, identificó que el 86,4% disminuyó las actividades comerciales y productivas. Entre las primordiales afectaciones se encuentran la pérdida de clientes y posibles mercados, reducción de ingresos y desistimiento de contratos (Álvarez, Cubillo, Vargas, & Valerio, 2020).

Conforme a un estudio realizado por la CEPAL (2020), la emergencia sanitaria incidirá notablemente en la economía global y en el aspecto social de forma agresiva en el corto y largo plazo, donde la magnitud estará en función de algunas variables como: el comercio mundial, los índices de cada economía, la prolongación de la pandemia, las medidas de seguridad y las disposiciones económicas estatales para evitar la propagación del virus, entre otras. Las empresas gubernamentales y privadas, dedicadas a las actividades comerciales, turismo, manufactura, educación, transporte se vieron impactadas, generando decrecimiento económico, aumento de la pobreza y pérdida de fuentes de empleo.

Las disposiciones dictaminadas por el estado, a causa del incremento de fallecidos y contagiados por el coronavirus, fueron: educación virtual, teletrabajo, toque de queda, paralización de actividades comerciales para sectores no estratégicos, suspensión del transporte, empleo de medidas de bioseguridad, reducción de aforo, entre otras. Por lo cual, la crisis provocada por el Covid-19 produjo una contracción de la economía ecuatoriana para el primer semestre del año con un 12,4%, la disminución promedio de las ventas entre un 48% y 54% en las MiPy-mes y para las Pymes cerca de un 41%, repercutió significativamente en la dinamización económica (BCE, 2020). En el mismo contexto, las Pymes disminuyeron en un 41%; mientras que, las MiPymes en un 39,4%. Durante las primeras siete semanas de la pandemia, las ventas en promedio se redujeron un 43% (USD 1.505 millones). Los sectores que presentaron mayor afectación fueron: manufactura con el subsector de alimentos y bebidas, decreció en un 22%, minerales no metálicos con un 87%, textiles y prendas de vestir en un 75%, comercial con un 49%, servicios con un 36% y agricultura con un 23% (SRI, 2020).

En este marco, algunos estudios e investigaciones exponen que esta pandemia ha traído grandes desafíos para las empresas; por lo que se han visto obligadas a implementar varias estrategias para continuar en el mercado y mitigar el efecto negativo de la epidemia, entre ellas: la utilización de medios tecnológicos para llegar a su público meta, empleo de nuevos canales de distribución, reducción de gastos, cambios en las modalidades de trabajo e innovadoras formas de publicitar los productos.

Para establecer cómo la crisis sanitaria influyó en las MiPymes cuencanas, se desarrollaron cuatro apartados. El primero, hace referencia a fundamentos teóricos sobre la problemática de salud pública frente a los factores que inciden en el comportamiento de las empresas en un marco global y bajo la perspectiva empresarial; la segunda sección alude al diseño metodológico, la cual incorpora la muestra, tipo de investigación y el método de análisis. La tercera parte, muestra los resultados hallados a través de las encuestas; y por último, se procede a realizar la discusión y conclusiones de la investigación.

Las consecuencias receptadas por las MiPymes, la incapacidad productiva y operativa a causa de la pandemia podría ocasionar grandes efectos en las perspectivas de crecimiento de las economías desarrolladas y de aquellas que se encuentran en evolución, durante todo el tiempo que dure la emergencia e incluso después de la misma. En un lapso corto se han perdido ingresos, cerrado negocios, despidos masivos y falta de liquidez, estos resultados se denotan de acuerdo con los años de la empresa, número de trabajadores y niveles de productividad (OIT, 2020).

El brote de Covid-19 manifestó graves consecuencias en todas las empresas a nivel mundial; principalmente, en los aspectos operativos, ventas y empleo. Cuando las MiPymes regresaron de la cuarentena, los resultados negativos se hicieron evidentes en las ventas y aún porfía, con una heterogeneidad relevante. El ajuste a corto plazo en las fuentes de empleo se ha presentado de forma intensiva, ya que la mayoría ha optado por reducir las horas de trabajo y los salarios; además, los despidos han mermado. Asimismo, se contempla un alto grado de desigualdad en las restricciones de liquidez entre países; empero, los pequeños negocios son los más afectados de manera desproporcionada en el ámbito financiero. No obstante, gran parte de los empresarios aplicaron estrategias vinculadas al uso de tecnologías digitales (World Bank Group, 2020).

Según la mayoría de las Pymes del cantón Cuenca fueron perjudicadas por la pandemia por Covid-19, ya que no desempeñaron normalmente sus actividades, revelando índices negativos con respecto a la liquidez, disminución en las ventas y no pudieron hacer frente a las obligaciones con la plantilla, entidades financieras y otros egresos e incluso tuvieron

que recurrir a refinanciamientos y acuerdos ministeriales para recortar personal (Cevallos, Bermeo, & Vásquez, 2020). Por ello, la situación ha obligado a las MiPymes a reinventarse, esta crisis ha modificado por completo el modelo de negocio de algunas empresas o han tenido que diversificar el portafolio de productos, adaptándose a la demanda actual del mercado de acuerdo con la nueva realidad impuesta por la emergencia sanitaria (Rodríguez, Ortiz, Quiroz, & Parrales, 2020).

Se puede señalar que el marketing digital es un elemento indispensable para crear oportunidades ante la crisis sanitaria. Las redes sociales han influenciado en el modo en que las personas se comunican. Las Tecnologías de Información y Comunicación han permitido gestionar eficientemente los recursos en las empresas. Además, han sido un soporte importante para dar más celeridad a los procesos, juntamente con los canales de comunicación internos y externos (Sánchez, Coello, Manosalvas, & Miranda, 2019).

La tecnología digital es un pilar trascendental para todos los sectores que integran la economía de un país, la aplicación de estrategias de marketing en las actividades de mercadeo, favorecen la difusión y venta de los productos y servicios en línea, estableciendo una relación más ágil y estrecha con los clientes (Londoño, Mora, & Valencia, 2018). La herramienta del marketing virtual desarrolla mecanismos que mejoran la producción y promoción para llegar al segmento meta de consumidores, usuarios o seguidores (Rivera, Medina, & Finol, 2017).

La globalización y los cambios acelerados de la tecnología han suscitado que el comportamiento del mercado sea volátil. El internet ha provocado un gran impacto en la evolución de las formas convencionales de negociación (compra y venta). En Ecuador el 81,3% de las MiPymes emplean internet, las microempresas utilizan el 47,6%, las medianas 55,9% y pequeñas 51,9%. No obstante, no se explota todo el potencial de este instrumento, debido a que se limitan únicamente a usarlo para gestiones administrativas y rara vez interviene es eslabón de logística, sólo un 26,5% de las MiPymes cuentan con plataformas digitales (Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, 2020).

La situación actual, resultado del Covid-19 ha obligado a la mayoría de las empresas a renovar y reinventar sus modelos de negocio. La digitalización se ha convertido en un requisito indispensable para realizar transacciones comerciales electrónicas y abarcar más nichos de mercado. Algunas MiPymes tuvieron que adaptarse al nuevo escenario comercial del e-commerce. Durante la pandemia el comercio electrónico ha reducido las brechas de la oferta y demanda; por ende, se ha incrementado la compra de productos en línea. A raíz de esta situación las empresas han tenido que cambiar la manera de mercantilizar los productos; en otros términos, abandonar el comercio tradicional por uno más tecnológico (Rodríguez, Ortiz, Quiroz, & Parrales, 2020).

Los canales digitales que más se destacaron fueron: páginas web, aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, redes sociales (Instagram o Facebook), mercado libre, olx. Normalmente, los medios tecnológicos con mayor porcentaje de uso es WhatsApp (49%) y las aplicaciones móviles (44%). Entre las categorías de productos adquiridos se encuentran: víveres y líquidos bebibles no alcohólicos (67%), salud y medicinas (50%), restaurantes en todas sus variedades (48%), tecnología (19%) y servicios de educación, asesoría o capacitación (15%) (CECE, 2020).

Conforme a la Cámara de Comercio Electrónica Ecuatoriana (2020) se estima que un 33% de los cibernautas seguirán obteniendo los artículos en línea, un 12% incrementarán sus compras digitales, el 18% retornará a la modalidad tradicional (compra en tienda especializada) y el 37% adquirirá los productos de forma irregular en las tiendas físicas (Primi-cias, 2020).

Por otro lado, la logística es un eslabón elemental que brinda soporte a la productividad y competitividad de una empresa; por lo tanto, es un instrumento importante para la implantación de tecnologías de vanguardia. Los efectos generados por la emergencia sanitaria se expandieron a una magnitud global, por lo que impactó a la economía mundialmente, ocasionando el desequilibrio y suspensión de la regularidad de las empresas que se encargan del abastecimiento. La baja demanda de algunos productos, la escasez de las materias primas, la inmovilización de los distintos transportes (aéreo, marítimo, terrestre), produjeron cambios

radicales en las variables de las operaciones logísticas (Arboleda, Arias, & Echeverri, 2020).

En la actualidad, este proceso presenta varios desafíos digitales, debido a que los factores exógenos (tendencias, mercados, leyes, estilos de vida entre otros) se encuentran en continuos cambios. Según Sebastián García Dastugue, menciona que una logística inteligente es el resultado de un Supply Chain 4.0, que integra un conjunto de elementos vitales para conseguir el objetivo, entre ellos: el internet, los sensores inteligentes, la automatización y georreferenciación (Riquelme, 2018). La logística inversa se refiere a los periodos de retorno de la mercancía, a causa de rechazo o devolución por varios conceptos. Las soluciones que se van a ejecutar deben contar con políticas muy similares con respecto al flujo de la salida de los productos (Iglesias, 2020).

El e-commerce se ha hiperincrementado en el sector comercial. Se ha convertido en una estrategia que ha comprendido las operaciones logísticas durante la pandemia. El índice de ventas en línea ha aumentado en promedio un 56%; empero, no todas las MiPymes estaban preparadas para acoplar los canales de distribución de sus productos a este tipo de ventas. En el transcurso de la epidemia, la mayoría de los negocios se adaptaron a los conceptos emergentes como e-logistics y e-delivery (Arboleda, Arias, & Echeverri, 2020).

Asimismo, la emergencia sanitaria hizo acto de presencia en un periodo de deudas, escasez de recursos para sostener el giro de negocio, caída del precio del petróleo y desestabilización de los sectores económicos. Estas variables no permitieron tomar decisiones acertadas ante la pandemia, por lo que muchos negocios cerraron (Bajaña, 2020). En el mismo marco (Toledo & Armas, 2020), manifiesta que el aislamiento ha estimulado a las personas a emplear dispositivos electrónicos (computadoras, laptops y celulares) para comunicarse. Las redes sociales reportaron a inicios del 2020 los siguientes datos: Facebook 12,04 millones de usuarios; Instagram 4,02 millones de cibernautas, Messenger 7,7 millones de consumidores y WhatsApp 8,1 millones.

En Ecuador, los organismos de regulación y control (Superintendencia de Bancos y Seguros, IESS, SRI) emitieron resoluciones para prolongar

el plazo de la cancelación de obligaciones a las empresas y la presentación de información posterior a las fechas establecidas por cada uno. Otro aspecto relevante es la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del Covid-19, la cual expone varias medidas compensatorias argumentadas en leyes existentes con el fin de contrarrestar los efectos económicos de la pandemia (Cevallos, Bermeo, & Vásconez, 2020).

La disminución de las ventas incidió en la liquidación de los sueldos de empleados, el estado e instituciones financieras. Algunas empresas presentaron inconvenientes para asumir el pago de nóminas y otras tuvieron que soportarse en los acuerdos ministeriales para ampliar el lapso o refinanciar la deuda para el caso de préstamos (Cevallos, Bermeo, & Vásconez, 2020). Contar con una estrategia de continuidad de negocio debería ser de vital importancia para las MiPymes especialmente en situaciones que afecten gravemente a las empresas tal es el confinamiento obligatorio dado por el Covid-19 en el Ecuador (Quituisaca León et al., 2021).

La Corporación de Desarrollo Financiero Internacional (OPIC), invirtió \$300 millones para las pequeñas y medianas empresas de Ecuador, la inyección de flujo se otorgó a través de dos entidades privadas: Pichincha y Guayaquil (Parlamento Andino, 2020). El financiamiento pretende reactivar la economía, debido a las pérdidas producidas por el Covid-19. Del mismo modo, crear fuentes de empleo y amoldarse a nuevas tendencias tecnológicas (Carranza, y otros, 2020).

Por otra parte, en Ecuador, el Ministerio de Trabajo expidió dos Acuerdos Ministeriales MDT-2020-076 y MDT-2020-077, con el objetivo de implementar cuatro modalidades de trabajo: teletrabajo, reducción, modificación y suspensión de la jornada, sin que implique la finalización de la relación laboral (Parlamento Andino, 2020).

El Covid-19 desencadenó varios efectos en el ámbito laboral, como el aislamiento para evitar el contagio. El teletrabajo es un nuevo esquema de trabajo desde casa, donde el principal componente es el internet, seguido de plataformas de comunicación tecnológicas (Santillán, 2020). El cambio de paradigmas de las MiPymes, referente a esta nueva

modalidad, se ha centrado en los beneficios que trae consigo esta conceptualización vanguardista de trabajo, donde son efectivos los sistemas de conexión digitales, el ahorro en gastos de arriendo es evidente, la optimización de tiempo y las jornadas de trabajo son adaptables, por lo que tienden a extenderse en el tiempo (Poch & Guilayn, 2005).

Cuando se dio a conocer la propensión de la humanidad ante un virus letal, por decreto gubernamental las empresas suspendieron las actividades. La situación de los trabajadores en relación a la estabilidad laboral se vio vulnerada en muchos casos. Por este motivo, algunos empleadores para respetar el acuerdo ministerial optaron por reducir la jornada laboral o modificarla (Niama, Villalva, Terán, & Campos, 2020).

Sin embargo, varios empresarios desvincularon a la plantilla sin pagar indemnizaciones, sustentándose en el numeral 6 del artículo 169 del Código de Trabajo (Código de Trabajo, 2017). Alrededor de 115.000 empleados fueron despedidos durante la emergencia, de los cuales 6.000 sin liquidación, bajo el contexto de fuerza mayor o caso fortuito. (López, Solórzano, Burgos, & Mejía, 2020).

La pandemia por Covid-19 causó muchos efectos en todas las esferas de vida de la población humana, pero tuvo mayor incidencia en la salud y en la economía. Las grandes organizaciones como las MiPymes se desestabilizaron en un mayor y menor porcentaje, donde todos los recursos tuvieron que sobreexplotarse y al mismo tiempo reducirse, ya que eran escasos; por ende, las empresas tuvieron que cambiar integralmente la forma en cómo llevaban sus negocios para sobrevivir en el mercado mientras dure esta etapa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia de la crisis sanitaria en las MiPymes en la ciudad de Cuenca.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Organizar el estado del arte referente a los diferentes factores que han intervenido en la crisis sanitaria que ha afectado a las MiPymes.
- Identificar los factores que influenciaron en el comportamiento de las MiPymes frente a la crisis sanitaria.
- Determinar las consecuencias críticas en las MiPymes durante la emergencia sanitaria y proponer posibles recomendaciones para su reactivación.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio presenta un enfoque cualitativo y cuantitativo. Para la investigación cualitativa se empleó el método exploratorio que incluye un grupo focal; mientras que, para la indagación cuantitativa se obtuvo información mediante encuestas a una muestra representativa de MiPymes en la ciudad de Cuenca. Del mismo modo, se realizó una revisión bibliográfica mediante la cual se compiló un conglomerado de documentos asociados a los factores de estudio, permitiendo ser un soporte para la investigación.

El estudio abarcó tres etapas, la primera etapa comprende una revisión bibliográfica para organizar y desarrollar el estado del arte, donde la información se recopiló a través de fuentes primarias (artículos, informes técnicos, libros, páginas web) relacionadas al tema. En la segunda etapa se aplicaron las encuestas y el grupo focal con el fin de identificar los factores más influyentes en el comportamiento de las MiPymes frente a la crisis por Covid-19. Finalmente, en la tercera etapa con ayuda de la revisión bibliográfica y los resultados expuestos de las encuestas a las MiPymes, se determinó como la pandemia ha influido en las empresas.

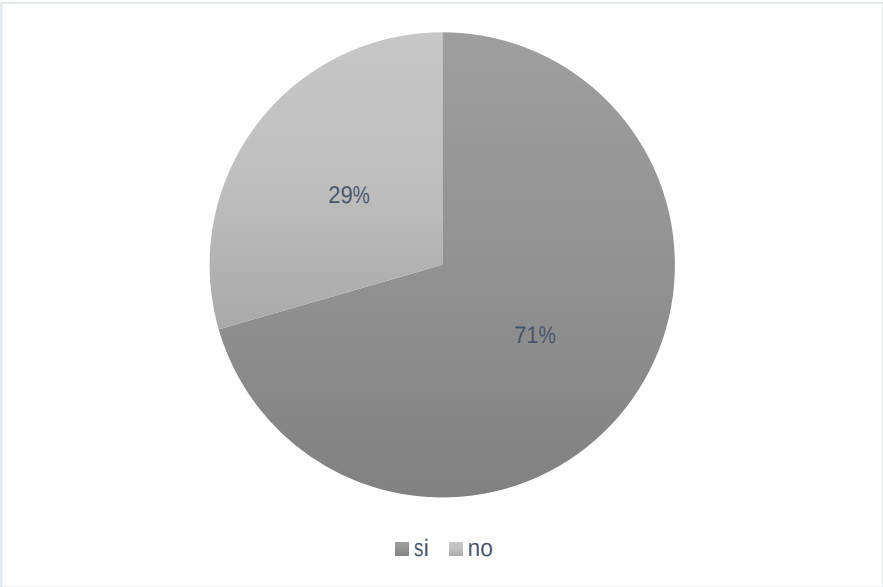
La técnica de recolección de datos se llevó a efecto las dos últimas semanas del mes de enero del 2021 con todas las medidas de bioseguridad y distanciamiento social, durante el periodo de emergencia sanitaria

decretada por el gobierno. Por lo tanto, se diseñó una herramienta, basada en una encuesta compuesta de un cuestionario de 11 preguntas estructuradas de opción múltiple, realizadas de manera personal, con el propósito de extraer respuestas objetivas de los propietarios de las MiPymes, con respecto a cómo la pandemia ha incidido en este tipo de empresas. La población de estudio se conformó 17000 microempresas, pequeñas y medianas en la ciudad de Cuenca, con lo cual se estableció una muestra finita 376 MiPymes en la ciudad de estudio, con un nivel de seguridad de 95%, probabilidad de éxito 0,50 y nivel de error 5%.

4. RESULTADOS

El procesamiento de la información englobó un proceso de estructuración, análisis e interpretación los datos, valorando los objetivos trazados en la investigación. Los resultados se revelan a continuación:

GRÁFICO 1. *Funcionamiento de las MiPymes al inicio de la pandemia*

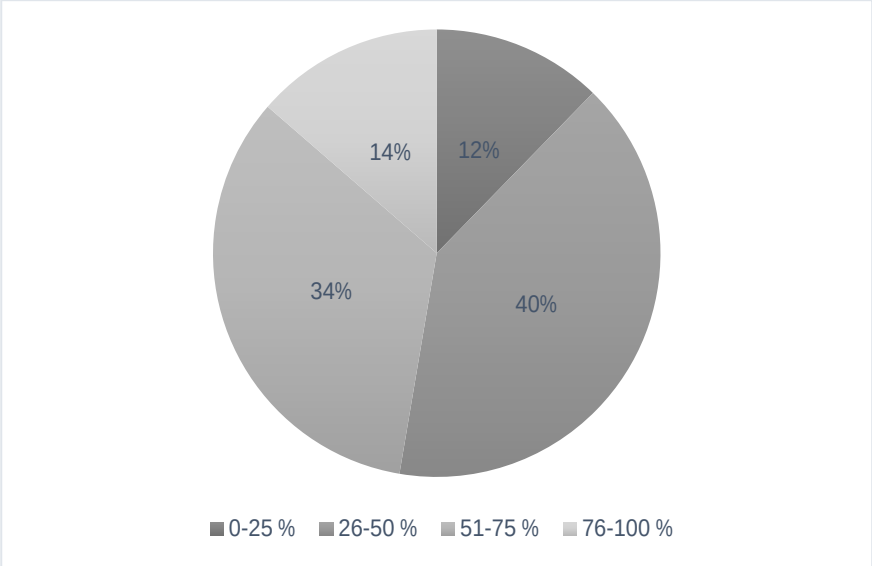


Fuente: Elaboración propia

Conforme a la muestra en estudio, gran parte de las empresas encuestadas; es decir, el 71% de las MiPymes de la ciudad de Cuenca, se

encontraban operando en marzo del 2020, cuando las entidades gubernamentales decretaron el periodo de cuarentena debido a la emergencia sanitaria por Covid-19 para evitar la propagación del virus y reducir los índices de mortalidad que iban en aumento, estas disposiciones conllevaron a que algunos negocios cierren temporalmente y en otros casos permanentemente, generando ansiedad, incertidumbre y enormes pérdidas económicas.

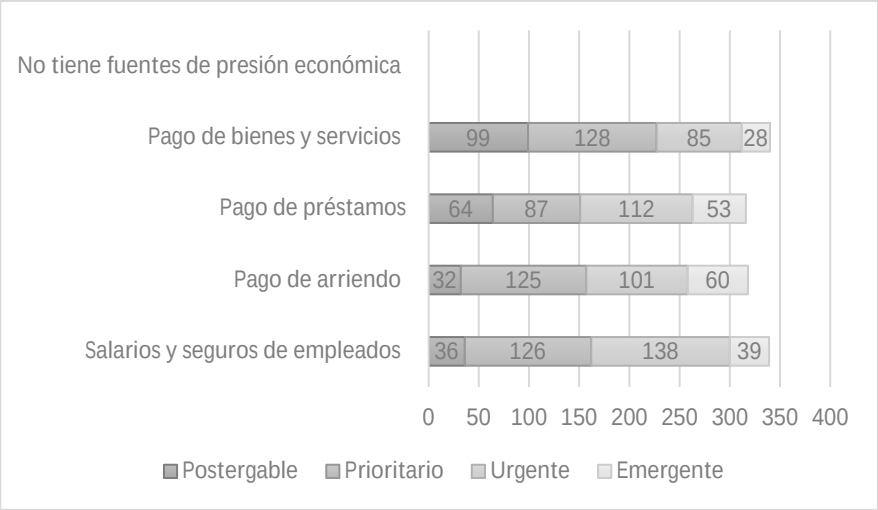
GRÁFICO 2. *Porcentaje de disminución de ventas*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que los ingresos por ventas se redujeron entre el 26% y 50%, seguido del 51% al 75%, debido a la baja demanda de algunas categorías de productos y servicios, encarecimiento de los artículos, priorización de productos como víveres y equipos de protección; sumado a esto la restricción vehicular, los horarios de toque de queda y suspensión de actividades para sectores no estratégicos, fue un cúmulo de varias situaciones que influyeron en la reducción de ventas y por consiguiente de los ingresos, obligando a algunas empresas a tomar medidas drásticas para soportar la situación.

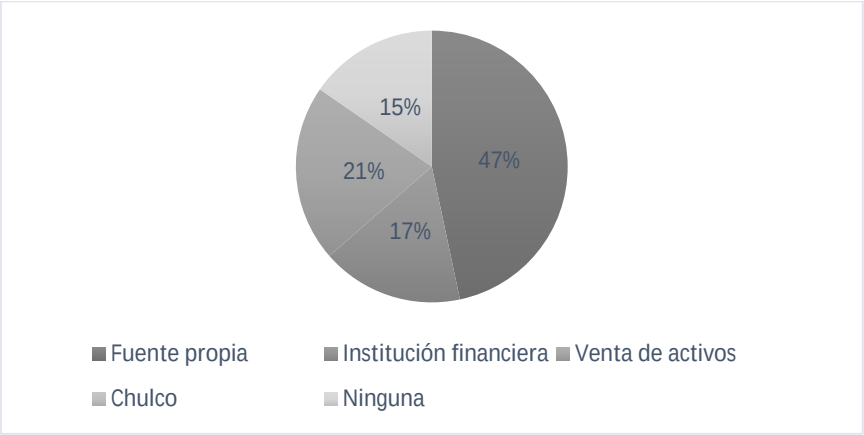
GRÁFICO 3. Fuentes de presión económica



Fuente: Elaboración propia

La principal fuente de presión económica emergente fue el pago de arriendo, seguido de los salarios y seguros de empleados considerados como urgente, el pago de bienes y servicios se valoró como prioritario y el pago préstamos y de bienes y servicios se postergó en algunos casos.

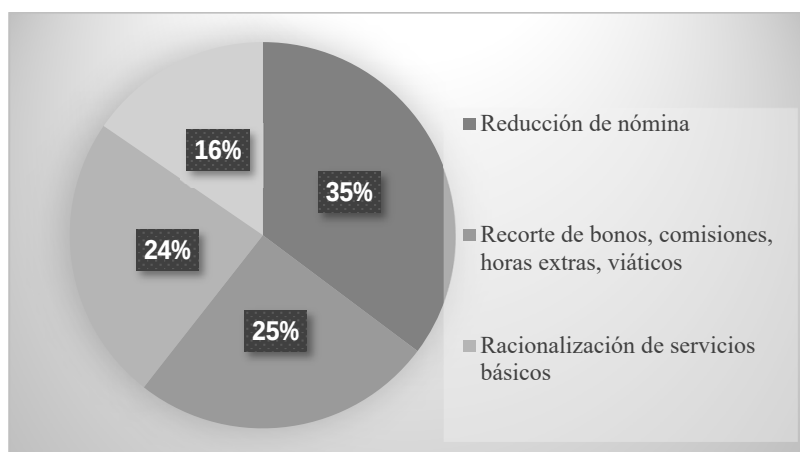
GRÁFICO 4. Tipo de financiamiento usado en la crisis sanitaria



Fuente: Elaboración propia

Los resultados exponen que el principal tipo de financiamiento empleado por las empresas durante la pandemia fue a través de recursos propios con un 47%, seguido de la venta de activos con un 21% y el 17% mediante préstamos a instituciones financieras; y en última instancia sólo el 15% no utilizó ninguna de estas fuentes. Un alto porcentaje de MiPymes contaba con la estabilidad suficiente para hacer frente a la crisis sanitaria con medios propios obtenidos de las ganancias de las empresas e incluso de ahorros.

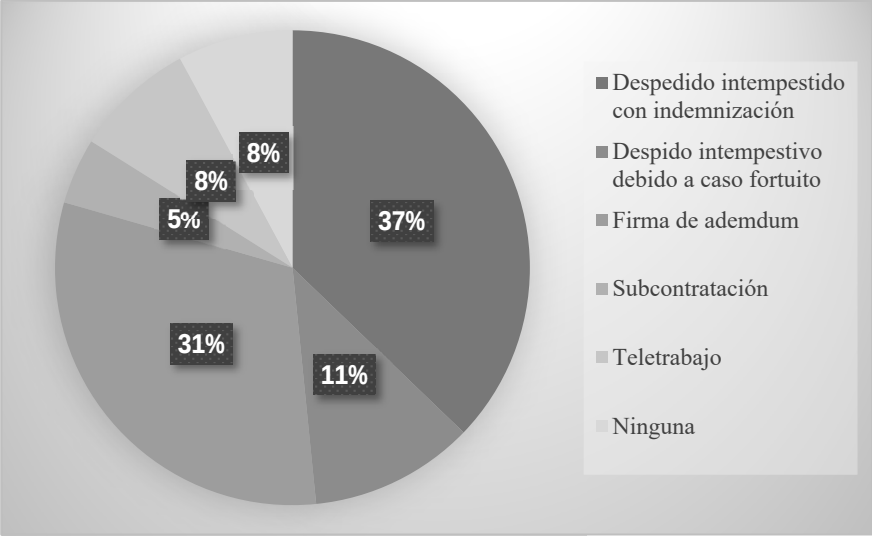
GRÁFICO 5. Estrategias empleadas para reducir gastos



Fuente: Elaboración propia

Los gastos de la plantilla, por lo general son los más elevados que asume una empresa, a pesar de que no se relacionan directamente con la fabricación, la producción o las ventas; sin embargo, son básicos para incrementar los niveles de eficiencia. La reducción de nómina fue la alternativa más optada por los empresarios para minimizar gastos con el 35%; mientras que, el 25% prefirió recortar bonos, comisiones, horas extras y viáticos, el 24% decidió racionalizar los servicios básicos y el 16% eliminó los beneficios para los trabajadores.

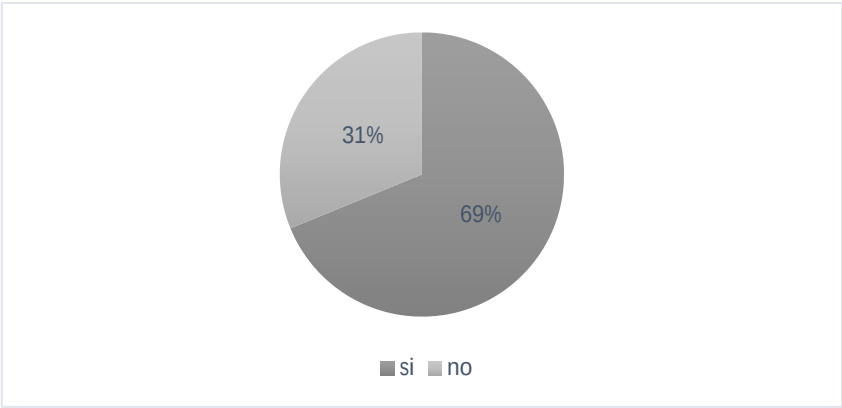
GRÁFICO 6. Decisiones con respecto al personal



Fuente: Elaboración propia

El 37% de las empresas encuestadas decidieron despedir a los trabajadores, utilizando la figura de despido intempestivo, el 31% se acogió a la firma de ademum de acuerdo con la nueva normativa establecida en el código de trabajo, que implica la reducción del salario y horas laborales mientras se mantenga la emergencia sanitaria, el 11% recurrió a las leyes que respaldaban el despido intempestivo por caso fortuito y los demás optaron por la subcontratación y teletrabajo. Las decisiones que se llevaron a cabo por parte de los empresarios se suscitaron acorde a algunas variables como: el tipo y edad de la empresa, nivel de ingresos y un análisis minucioso del mercado y salud financiera de la misma.

GRÁFICO 7. *Uso de publicidad digital para dar a conocer el producto*



Fuente: Elaboración propia

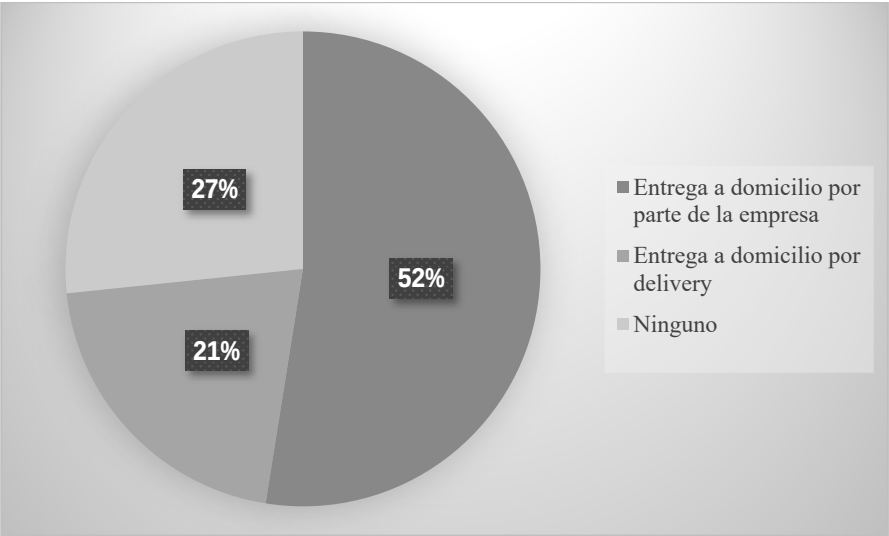
El avance tecnológico y la forma de publicitar los productos y servicios para llegar al target elegido ha hecho que los medios digitales y las plataformas virtuales sean los más usados en la actualidad para este fin, ya que abarca un número mayor de posibles clientes y crea nuevas oportunidades para la empresa; por lo tanto, el 69% de las Mipymes utilizaron las redes sociales para dar a conocer los productos; no obstante, el 31% se inclinó por los recursos convencionales y por la clientela que mantenían durante muchos años, otros no pudieron continuar operando durante los primeros meses de la pandemia.

GRÁFICO 8. *Tipos de medios digitales para publicitar el negocio*



El 40% de las empresas crearon una página de su negocio en las redes sociales, el 32% le sumó la publicidad pagada por Facebook, el 25% efectuaba publicidad a través de WhatsApp y el 3% hizo uso de transmisiones en vivo por los medios sociales. Este conjunto de empresas que utilizaron las redes sociales tuvo más probabilidades de que su producto tenga mayor acogida por los consumidores y se incremente el volumen de ventas en relación con los negocios que no las usaron.

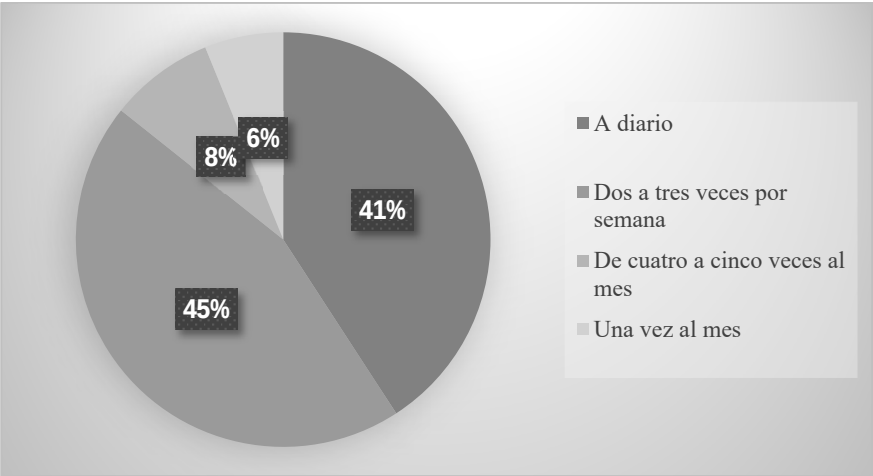
GRÁFICO 9. *Canales de distribución*



Fuente: Elaboración propia

La entrega a domicilio se ha convertido en un canal de distribución muy frecuente, potenciado por la situación del Covid-19, le brinda a los clientes seguridad, comodidad y protección. El 52% de las empresas resolvieron adoptar este canal de distribución por cuenta propia para ofrecerle un plus al producto; en algunos casos sin costo, dependiendo del sector o el valor de la compra; el 27% de las empresas que no usaron este canal se debió al giro de negocio, ya que no lo requería y el 21% usó el servicio de delivery.

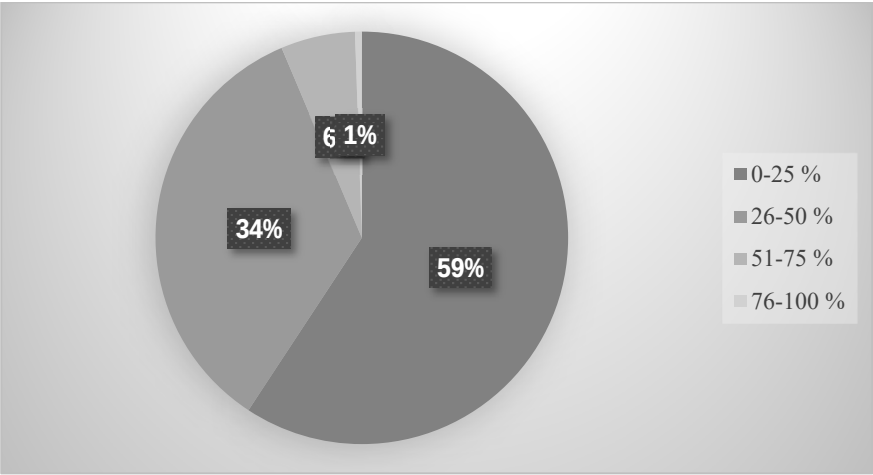
GRÁFICO 10. Frecuencia de entrega a domicilio



Fuente: Elaboración propia

El 45% de las MiPymes tenían entregas de dos a tres veces por semana a domicilio, seguido del 41% que expusieron entregas diarias; por el contrario, los negocios con carente necesidad de hacer uso de este canal lo hacían con menos frecuencia. Las entregas a domicilio se encontraban en función de la demanda y ventas efectivas.

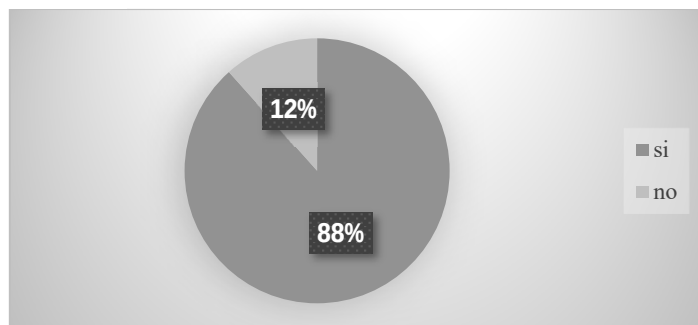
GRÁFICO 11. Incremento de los gastos por entrega a domicilio



Fuente: Elaboración propia

La implementación del nuevo canal de distribución para algunas empresas generó gastos menores al 25%, para el 59% de las MiPymes, el 34% de las empresas encuestadas que usaron este canal presentaron gastos entre el 26% y 50%; empero los gastos más elevados se manifestaron en un porcentaje mínimo para un pequeño grupo de negocios.

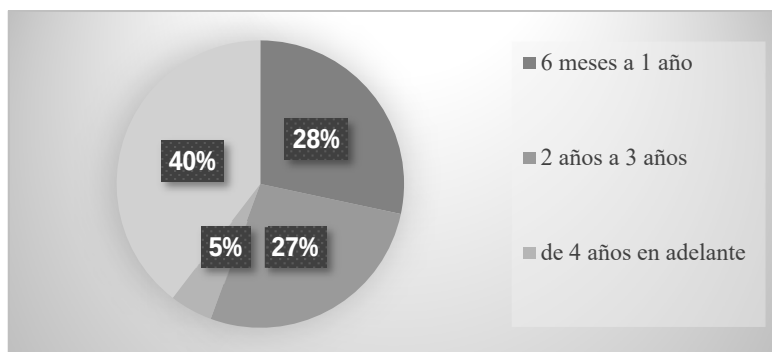
GRÁFICO 12. *Respuesta de los usuarios ante el uso de entrega a domicilio*



Fuente: Elaboración propia

El 88% de los usuarios se sintieron satisfechos con el nuevo canal de distribución a domicilio, porque sintieron confianza, precautelaron su salud y la de los suyos y recibieron el producto en el tiempo estimado, de forma indirecta la sociedad se benefició ya que el distanciamiento social se mantuvo por parte de estas personas que preferían recibir sus productos desde la comodidad de su hogar.

GRÁFICO 13. *Tiempo estimado de recuperación de la crisis*



Fuente: Elaboración propia

El 40% de los empresarios manifiestan que no es posible calcular el tiempo de recuperación para su negocio, debido a la influencia de varios factores externos no controlables que pueden llegar a agravar la situación o mejorarla; empero el 28% asume que de 6 meses a un año podría presentarse un incremento en las ventas; el 27% indica que de 2 a 3 años su empresa podría estabilizarse y el 5% de 4 años en adelante.

5. DISCUSIÓN

Es cierto que la pandemia mundial provocada por el COVID-19, ha generado a nivel mundial una fuerte crisis económica. Muchos estudios giran en torno a la problemática general de empresas grandes o industrias reconocidas, y pocos son los estudios donde se define la crisis en micro y pequeñas empresas. El sustento diario de muchas personas se daba por su trabajo diario en sus emprendimientos, los mismos que tuvieron que cerrar por las diferentes medidas de prevención y aislamiento. Ahora sería muy importante establecer estrategias que apoyen a este tipo de empresas en su reactivación y de aquellas que pudieron subsistir, en su desarrollo.

Otro aspecto importante que se debe rescatar es que muchas MIPY-MES, no tuvieron otra alternativa que despedir a su personal, pero se debería realizar una investigación, del cómo se encuentran estas personas en la actualidad, si con la normalidad actual, bajo el índice de desempleo o tal vez incluso, se pudo o no reactivar en emprendimiento en la ciudad de Cuenca, y en demás regiones del país y el mundo.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo permite comprender los efectos de la crisis sanitaria en las MiPymes y las medidas que han tomado ante esta situación, para lo cual se realizó una encuesta a una muestra de empresas pertenecientes a este grupo, para lo cual se discuten los datos obtenidos en la misma, en conjunto con la información extraída de la revisión bibliográfica.

El crecimiento de la economía a nivel mundial se ha visto afectada entre el 1,8% y el 2,2%, debido a la caída de la demanda de los productos. Los sectores que se han visto impactados en distintas magnitudes, entre los cuales se encuentran: el turismo, la hostelería, el entretenimiento y la aviación, presentando una pérdida significativa en sus ingresos. La demanda de bienes y servicios se podría estabilizar cuando se produzca una desaceleración del aumento de los casos por Covid-19. Con respecto, a los bienes de consumo los usuarios pueden postergar el gasto discrecional; sin embargo, pueden acceder a productos que no son tan básicos cuando la incertidumbre merme y la confianza se restablezca (Craven, Liu, Mysore, & Wilson, 2020).

Según Donthu & Gustafsson (2020) expone que la emergencia sanitaria obligó a que muchas empresas cierren temporal y permanentemente, suscitando una detención en las actividades comerciales sin precedentes en gran parte de los eslabones que conforman el sector industrial. Las pequeñas empresas afrontan enormes desafíos a corto y largo plazo, entre ellos: la cadena de suministro, fuentes de empleo, el flujo de caja, las ventas y el marketing. Los mercados que han tenido que reducir personal son aquellos de naturaleza hedónica y precisan de la asistencia física del cliente; en especial, el sector de entretenimiento, porque la demanda de estos ha decrecido notablemente. En el estudio realizado se estableció que las MiPymes cuencanas sufrieron graves consecuencias en los ingresos por ventas, a causa de la débil demanda, tuvieron que adoptar medidas por la falta de liquidez, cerca del 37% despidieron al personal con indemnización y el 31% se acogió a la firma del adendum; también introdujeron nuevas formas de publicitar sus productos a través de medios digitales para recuperarse un poco de la crisis.

Conforme a Sheth (2020) menciona que la adopción de la tecnología digital ha permitido que las personas se mantengan conectadas por medio de las plataformas (Zoom) para desempeñar actividades de teletrabajo, educación en línea y cerrar negocios. Por esta razón, el conocimiento tecnológico se transformará en una necesidad, más que en una opción, para las empresas, centros educativos y profesionales de la salud. Asimismo, las compras en línea de productos de primera necesidad, como artículos varios se han vuelto más comunes (Sheth, 2020). En el

mismo contexto, Sumba (2020) expresa que los cambios tecnológicos han influido en la reducción de las ventas personales; no obstante, un alto número de emprendedores no disponían de todos los conocimientos para acoplarse a los canales en línea de compra y venta, pero la pandemia los obligó a esforzarse en el proceso del marketing virtual para mantenerse operando pese a las restricciones del entorno. Con respecto al e-commerce para los consumidores es más factible acceder a los productos por internet, ya que reciben el mismo trato comprensible que al comprar en una tienda especializada (Castro, 2017). La investigación llevada a cabo mostró que el 69% de los negocios usaron publicidad digital para dar a conocer su producto, 75% de las empresas encuestadas usaron como estrategias vanguardistas, plataformas virtuales (Páginas en Facebook, publicidad pagada, promoción en transmisiones en vivo) para llegar a su target.

Por otra parte, las redes sociales han tenido mayor protagonismo para promocionar los productos durante la pandemia, ya que algunos estudios manifiestan que las personas presentan mayor tendencia a utilizar los medios digitales cuando se sienten solos e incluso optan interactuar mediante plataformas que de forma física (Nowland, Necka, & Cacioppo, 2018). En algunos casos, hay empresas que atraviesan por situaciones complicadas; mientras que, otras prosperan porque emplean internet, como: compras en línea, comida rápida, educación en línea y asesorías para teletrabajo. Las personas han modificado los hábitos de consumo, reemplazándolos por productos de limpieza, alcohol, bocadillos y atención médica (Donthu & Gustafsson, 2020).

En la misma línea, (Carnevale & Hatak, 2020) afirma que el Covid-19 ha precipitado la transformación laboral en las últimas décadas; es decir, la forma de trabajar, aprender, adquirir los productos, comunicarse y sociabilizar ha cambiado drásticamente. El entorno actual, las empresas demandan de estrategias virtuales para reclutar, capacitar y coordinar con el personal a través de medios digitales. Por ello, se deben crear sistemas que ayuden a minimizar el riesgo de aislamiento imprevisto y extendido, para preparar a la plantilla ante la crisis sanitaria. Los empresarios luchan cada día para salir adelante, a pesar de la falta de apoyo social.

De acuerdo con (Bloom, Fletcher, & Yeh, 2020) se realizó un estudio, donde participaron 2500 pequeñas empresas para analizar la incidencia del Covid-19, los resultados indicaron que hubo un impacto negativo en las ventas en el segundo trimestre del 2020, con una pérdida cerca del 29%. La influencia negativa presenta una heterogeneidad representativa, alrededor del 40% de las empresas revelaron un impacto equilibrado; por el contrario, una cuarta parte de las organizaciones evaluadas informan daños del 50%, los efectos se prevén persistentes. Los negocios que promocionan sus productos en línea experimentaron una caída en ventas del 10%; mientras que, las empresas que se manejan de manera tradicional decayeron en un 36,4% en las ventas. En el mismo ámbito, en Ecuador, las ventas cayeron en un 42% en promedio. Las Pymes disminuyeron en un 41%; mientras que, las MiPymes en un 39,4%. Durante las primeras siete semanas de la pandemia, las ventas en promedio se redujeron un 43% (USD 1.505 millones). En cambio, los emprendimientos del mercado tecnológico y las empresas jóvenes experimentaron mayor impacto. El 29% de los negocios dedicados a la venta de productos tecnológicos dejaron de percibir ingresos (Sumba, 2020). Las estadísticas del estudio muestran que el 71% de las MiPymes que participaron en el estudio se encontraban operando cuando inició la emergencia sanitaria y se vieron obligadas a restringir sus actividades comerciales; por lo tanto, desencadenó en un decremento de ventas. El 40% de las empresas, redujeron sus ventas entre el 26% y 50%, seguido del 34% de los negocios que mermaron sus ventas entre el 51% y 75%, el 14% de las MiPymes disminuyeron entre el 76% y 100% y por último el 12% menos del 25%. Los resultados y la literatura coinciden en que a raíz de la emergencia por Covid-19 muchas empresas sufrieron pérdidas importantes, debido a que las personas priorizaron el consumo de los productos básicos.

Según el Banco Central del Ecuador (2020) un estudio realizado a 2284 grandes, medianas y pequeñas empresas en el tercer trimestre del año, desveló que la recuperación de cartera y la caída de las ventas son las principales razones por las que el sector productivo no puede hacer frente a las obligaciones. El 31% de las empresas presentó problemas para cancelar los créditos con instituciones financieras y el 27% no

podían cubrir los gastos de sueldos y otros adicionales. Sin embargo, las grandes compañías padecieron menos en este periodo, pero las microempresas son las que sufrieron más problemas (Coba, 2020). Para las empresas analizadas, las principales fuentes de presión económica fueron el pago de arriendo y pago de préstamo, seguido del pago nómina y como postergable se consideraron a los servicios básicos. Las fuentes de financiamiento que utilizaron fueron propias en un 47%, la venta de activos se dio en un 21% y las empresas que solicitaron préstamos fue en un 17%.

Otra investigación efectuada por (Bartika, y otros, 2020) a 5800 pequeñas empresas manifestaron que se produjeron despidos y cierres intensivos la primera semana del anuncio de los casos confirmados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la suspensión de las actividades comerciales se relacionó con la duración de la crisis dependiendo de cada perspectiva de las diferentes empresas; sumado a esto la inestabilidad financiera de algunas empresas. La mayoría de las medianas empresas con más de \$10,000 en gastos mensuales, contaba con poco efectivo disponible cuando se llevó a cabo la encuesta. Por otro lado, un alto porcentaje de empresas buscaban financiarse mediante la Ley de Ayuda, Alivio y Seguridad Económica (CARES) por la pandemia. De acuerdo (Niama, Villalva, Terán, & Campos, 2020) el Covid-19 a conseguido muchas víctimas en las empresas ecuatorianas, ya que se han quedado sin flujo de caja y los colaboradores han perdido el empleo por iliquidez. Alrededor de 80.000 trabajadores de empresas públicas y privadas, han terminado sus funciones. Desde la perspectiva de las MiPymes estudiadas, el 35% redujo nómina, el 24% recortó bonos, comisiones y viáticos y el 16% eliminó los beneficios para los trabajadores (guarderías, seguros privados, comisariato, alimentación).

Las empresas que brindan el servicio de entrega a domicilio han incrementado sus ingresos desde que empezó la pandemia hasta el día de hoy, logrando que cambie la dinámica para hacer frente a los requerimientos suscitados en la emergencia sanitaria, en especial los alimentos. Los pedidos y ventas han aumentado debido a las aplicaciones que se manejan en las plataformas móviles y otras que se llevan a efecto por medio de un servicio personalizado (Primicias, 2020). El usuario que

pertenece a este segmento valora bastante el tiempo que reduce al recibir el producto desde su domicilio, ya que evita hacer filas largas en el supermercado o esperar por una orden (PROECUADOR, 2020). La indagación realizada arrojó que el 52% de las empresas decidieron entregar los productos por su cuenta y el 21% por medio de delivery, la frecuencia de entrega se situaba de 2 a 3 veces por semana. Al implementar este canal de distribución se generaron gastos menores del 25% para el 59% de las MiPymes encuestadas, la ventaja es que el 88% de los consumidores respondieron positivamente a este nuevo servicio.

Por medio de esta investigación se determinaron las variables más relevantes que influyeron en las MiPymes durante la crisis sanitaria y las medidas que tomaron las empresas ante esta situación. El análisis cuantitativo indicó que los ingresos por ventas en las empresas se redujeron notablemente, ocasionando retraso en el pago de las fuentes de presión económica (sueldos, arriendos, préstamos, bienes y servicios) y despidos masivos. Además, la mayoría de las empresas se autofinanciaron y sólo un porcentaje mínimo recurrió a venta de activos y préstamos bancarios.

Las decisiones asociadas al personal se hicieron presentes de forma inmediata como una medida para reducir los gastos más elevados de la empresa, la plantilla, donde se dieron despidos intempestivos con indemnización, otros manejaron la figura de caso fortuito y firma de adendum; mientras que un pequeño grupo optó por la subcontratación y teletrabajo.

La tecnología fue elemental en este ciclo, ya que las MiPymes, tuvieron que reinventar la forma de publicitar los productos para evitar mayores pérdidas, por lo que utilizaron publicidad digital mediante redes sociales, mensajería instantánea o aprovecharon las transmisiones en vivo para recordar el producto que ofrecen y sus beneficios.

De la misma forma, los canales de distribución evolucionaron a un servicio más personalizado y eficiente en el manejo del tiempo, por la alta demanda de productos de primera necesidad y alimentos preparados, ya que por seguridad y salud las empresas optaron por enviar los productos a la comodidad del hogar del cliente y ante esto tuvieron una respuesta

muy favorable. Empero, los empresarios no estiman un tiempo de recuperación optimista para que sus negocios vuelvan a tener el mismo nivel de ingresos que antes; sin embargo, algunas empresas aprovecharon la situación encontrando muchas oportunidades para mejorar o cambiar el modelo de negocio que gestionaban antes de la pandemia.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, D., Cubillo, F., Vargas, A., & Valerio, V. (2020). IMPACTO DEL COVID-19 EN LAS PYMES COSTARRICENSES: UN ENFOQUE PARA SOBRELLEVAR LA CRISIS ACTUAL. *Revista Ventana*, 1(1); 39-42.
- Arboleda, C., Arias, F., & Echeverri, M. (2020). *Diagnóstico, estrategias e innovación empresarial: enfoques multidisciplinarios*. Medellín, Colombia: Corporación Universitaria Americana.
- Bajaña, I. (2020). Incidencias del Covid-19 en Ecuador. *Incidentes III*, 1(10); 1-13.
- Bartika, A., Bertrandb, M., Cullenc, Z., Glaeserd, E., Lucac, M., & Stanton, C. (2020). The impact of COVID-19 on small business outcomes and expectations. *PNAS*, 117(30); 17656–17666.
- BCE. (2020). *Banco Central del Ecuador*. Obtenido de La economía ecuatoriana decreció 12,4% en el segundo trimestre de 2020: <https://www.bce.fin.ec/index.php/boletines-de-prensa-archivo/item/1383-la-economia-ecuatorial-decrecio-12-4-en-el-segundo-trimestre-de-2020>
- Bloom, N., Fletcher, R. S., & Yeh, E. (2020). The impact of Covid-19 on us Firms. *National Bureau of Economic Research*.
- Carnevale, J., & Hatak, I. (2020). Employee adjustment and well-being in the era of COVID-19: Implications for human resource management. *Elsevier*, 116(1); 183-187.
- Carranza, E., Farole, T., Gentilini, U., Morgandi, M., Packard, T., Santos, I., & Weber, M. (2020). *Gestión de los impactos de la crisis del Covid-19 en el empleo; opciones de política para el alivio y la reestructuración*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Castro, T. A. (2017). *Distribución física y online: Análisis de la categoría de producto como factor determinante en la elección de canal. Distribución física y online: Análisis de la categoría de producto como factor determinante en la elección de canal*. La Coruña: Universidad Da Coruña - Facultad de Economía y Empresa.

- CECE. (2020). *Transacciones electrónicas en Ecuador durante el Covid-19*.
Obtenido de <https://cece.ec/wp-content/uploads/2020/06/Transacciones-electronicas-en-Ecuador-durante-el-Covid19.pdf>
- Cevallos, K., Bermeo, K., & Vásquez, L. (2020). ovid-19 y su impacto contable en las PYMES del cantón Cuenca. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 1(4); 273-298.
- Coba. (2020). El 31% de las empresas ha tenido dificultades para pagar créditos Para hacer uso de este contenido cite la fuente y haga un enlace a la nota original en Primicias.ec:
<https://www.primicias.ec/noticias/economia/empresas-creditos-dificultades-pago-pandemia>. *Primicias*, págs. 32-34.
- Coba, G. (2020). Aplicaciones de entrega se adaptan para atender nuevas necesidades Para hacer uso de este contenido cite la fuente y haga un enlace a la nota original en Primicias.ec:
<https://www.primicias.ec/noticias/economia/aplicaciones-entrega-adaptacion-necesidades>. *Primicias*, págs. 45-48.
- Código de Trabajo. (2017). CODIFICACION DEL CODIGO DEL TRABAJO. *H. Congreso Nacional*. Quito, Ecuador.
- Craven, M., Liu, L., Mysore, M., & Wilson, M. (2020). COVID-19: Implications for business. *McKinsey & Company*, 1(1); 2-8.
- Donthu, N., & Gustafsson, A. (2020). Effects of COVID-19 on business and research . *Elsevier Public Health Emergency Collection*, 117: 284–289.
- García, J. (2018). La regulación del comercio: retos ante el cambio tecnológico. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 12(41), 43-70.
- Iglesias, A. (2020). Y después de la pandemia de COVID-19, ¿qué le espera a la logística? *Comercial y Ventas*, 1(1), 3-7.
- Londoño, S., Mora, Y., & Valencia, M. (2018). Modelos estadísticos sobre la eficiencia del marketing digital. *Escuela de Administración de Negocios*. *Escuela de Administración de Negocios*, (84), 167-186.
- López, D., Solórzano, S., Burgos, S., & Mejía, M. (2020). La economía de las empresas del Ecuador en el contexto de la pandemia . *Polo del Conocimiento*, 5(51), 285-304.
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2020). *El 82,3% de Mipymes en el Ecuador utilizan Internet*. Obtenido de <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/el-823-de-mipymes-en-el-ecuador-utilizan-internet/>
- Niama, L., Villalva, C., Terán, M., & Campos, E. (2020). El cese de relación laboral en Ecuador por causa del Covid 19. *Conciencia digital*, 3(3); 212-228.

- Nowland, R., Necka, E., & Cacioppo, J. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1); 70–87.
- OIT. (2020). *PROTOCOLO MARCO DE SEGURIDAD Y SALUD LABORAL FRENTE AL COVID-19 PARA LA INDUSTRIA DEL METAL, PLÁSTICOS, CERÁMICAS, CEMENTO Y VIDRIOS*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: https://www.mtess.gov.py/application/files/3515/9432/9462/PROTOCOLO_MARCO_SST_COVID_INDUSTRIA.pdf
- Parlamento Andino. (2020). *Principales medidas adoptadas por el gobierno ecuatoriano frente a la emergencia provocada por la COVID-19*. Quito.
- Poch, M., & Guilayn, A. (2005). Derecho y nuevas tecnologías. *Derecho*, 1(1); 1-9.
- Primicias. (2020). *Aplicaciones de entrega se adaptan para atender nuevas necesidades Para hacer uso de este contenido cite la fuente y haga un enlace a la nota original en Primicias.ec*: <https://www.primicias.ec/noticias/economia/aplicaciones-entrega-adaptacion-necesidades>. Obtenido de Primicias: <https://www.primicias.ec/noticias/economia/aplicaciones-entrega-adaptacion-necesidades-emergencia/>
- Primicias. (2020). *El comercio electrónico del país proyecta ventas por USD 2.200 millones en 2020 Para hacer uso de este contenido cite la fuente y haga un enlace a la nota original en Primicias.ec*: <https://www.primicias.ec/noticias/economia/comercio-electronico-proyecta->. Obtenido de <https://www.primicias.ec/noticias/economia/comercio-electronico-proyecta-crecimiento-ventas/>
- PROECUADOR. (2020). *EL COVID-19 GENERA EXPLOSIVO CRECIMIENTO DE CANAL DE DISTRIBUCION Y SURCOREA MUESTRA AL CONSUMIDOR ONLINE DEL SIGLO XXI*. Obtenido de PRO ECUADOR: <https://www.proecuador.gob.ec/el-covid-19-genera-explosivo-crecimiento-de-canal-de-distribucion-y-surcorea-muestra-al-consumidor-online-del-siglo-xxi/>
- Quituisaca León, A., Ruilova Morocho, R., & Araujo Ochoa, G. (2021). Continuidad de las MiPymes bajo la norma ISO 22301. Caso Cuenca – Azuay. *Revista 593 Digital Publisher CEIT*, 30-42. Obtenido de <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2.441>
- Riquelme, B. (2018). La Logística 4.0. . *Revista de Marina*, (964), 39-44.
- Rivera, J., Medina, J., & Finol, D. (2017). Posicionamiento de marca en productos y servicios en el Marketing Digital a través de las redes sociales en línea. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 1(4), 1-15.

- Rodríguez, K., Ortiz, O., Quiroz, A., & Parrales, M. (2020). El e-commerce y las Mipymes en tiempos de Covid-19. *Revista Espacios*, 41 (42), 100-118.
- Sánchez, J., Coello, M., Manosalvas, J., & Miranda, M. (2019). El marketing digital y su potencial aporte para el posicionamiento de marca. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1(6), 1-18.
- Santillán, W. (2020). El Teletrabajo en el Covid-19. *Ciencia América*, 9(2), 65-76.
- Sheth, J. (2020). Impact of Covid-19 on consumer behavior: Will the old habits return or die? *Elsevier Public Health Emergency Collection*, 117; 280–283.
- SRI. (2020). *Covid-19 en Ecuador. Impacto económico y perspectivas*. Quito: Ministerio de Producción, Comercio Exterior, Inversiones y Pesca.
- Sumba, Y. (2020). Emprendimientos en tiempo de covid-19: De lo tradicional al comercio electrónico. *UNESUM*, 3-9.
- Toledo, A., & Armas, N. (2020). Tips de Marketing en épocas de Covid y Post Covid. *Universidad Metropolitana*, 1-9.
- World Bank Group. (2020). Desenmascarando el impacto de COVID-19 en las empresa. Evidencia de nivel firme de todo el mundo . *Finance, Competitiveness and Innovation Global Practice*, 1(1); 2-59.
- World Bank Group. (2020). Desenmascarando el impacto de COVID-19 en las empresa. Evidencia de nivel firme de todo el mundo . *Finance, Competitiveness and Innovation Global Practice*, 1(1); 2-59.

EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA ESTRATEGIA DE POSICIONAMIENTO DE THOUGHT LEADERSHIP GENERADO POR EMPRESAS DE CONSULTORÍA EN TWITTER: EL CASO DE DELOITTE INSIGHTS

MARÍA MARTÍN CIRUJANO
Universidad San Pablo CEU

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el conjunto de las plataformas online conocidas como redes sociales se han convertido en un nuevo vehículo de distribución de noticias, cambiando la forma en la que los ciudadanos acceden a distintos tipos de información (Kalsnes & Larsson, 2018; Segado-Boj et al, 2020), pero también influyendo en la formación de la opinión y discurso público (Balasubramanian, Fang, & Yang, 2021). En este sentido, además, los académicos comparten la opinión de que las redes sociales han evolucionado, han crecido y se han adaptado rápidamente, demostrando una enorme capacidad para generar confianza, afirmando así su influencia autoritaria y su cercanía al público en general (Balasubramanian, Fang, & Yang, 2021).

Dentro del conjunto de redes sociales, y desde su aparición, Twitter ha ido ganando importancia no solo en nuestro día a día, sino también en las estrategias de comunicación, posicionamiento y relacionales de todo tipo de organizaciones, atrayendo además la atención de la comunidad científica (Zhao et al., 2011). Twitter puede definirse como una red social y un servicio de microblogging en el que los usuarios publican mensajes llamados tweets, limitados a 240 caracteres (Rosenberg, Syed, & Rezaie, 2020). Twitter tiene una red de usuarios global estimada de 330 millones de usuarios mensuales (Pollett & Rivers, 2020)

entre los que destacan todo tipo de empresas, cuya adopción de esta red social es notable (Lim & Lee-Won, 2017).

Los avances tecnológicos recientes y el entusiasmo que rodea al uso de sitios de redes sociales por parte de los consumidores han cambiado el panorama de los medios y la forma en que las empresas se relacionan con sus clientes (Hammedi et al., 2015; Kumar et al., 2016; Felix, Rauschnabel, & Hinsch, 2017; Pagani and Malacarne, 2017; Osei-Frimpong & McLean, 2018). De hecho, mantener una presencia en redes sociales se ha convertido en una práctica de comunicación habitual para las organizaciones en sus esfuerzos por llegar a y comunicarse con sus stakeholders actuales y potenciales, así como al público en general (Lovejoy and Saxton, 2012). Las redes sociales se han convertido en un medio cada vez más relevante y rentable para ayudar a las organizaciones a construir su marca y su negocio (Bresciani & Eppler, 2010), ya que los stakeholders buscan cada vez más la presencia en las redes sociales para evaluar la imagen y la reputación de una organización (Rode & Vallaster, 2005), así como su relevancia (Venkatesh, 2018; Yue et al., 2019).

Aunque gran parte de la investigación académica sobre redes sociales y marketing de contenidos y medios (SMCM por sus siglas en inglés) ha sido dedicado a la configuración de empresa a cliente (B2C), la forma en que los profesionales del marketing de las empresas Business to Business (B2B) capitalizan sus estrategias de redes sociales y de marketing de contenidos para crear capital social online y una ventaja competitiva se está convirtiendo en un interesante objeto de estudio (Barry & Gironda, 2018). Y es que al uso de este tipo de estrategias SMCM se le ha atribuido el mérito de proporcionar a los especialistas en marketing B2B identidades de marca únicas, así como la capacidad de generar una buena reputación a sus compañías (Michaelidou, Siamagka, & Christodoulides, 2011; Jussila, Kärkkäinen, & Aramo-Immonen, 2014; Lacoste 2016; Barry & Gironda, 2018).

Las redes sociales se han convertido también en uno de los caminos para que las compañías mejoren su imagen y prestigio en Internet al convertirse en nodos de conocimiento especializado (Hermida, 2015). Las interacciones de las compañías con sus públicos objetivos,

ayudadas por el uso de las plataformas de redes sociales, permiten compartir conocimiento explícito y tácito con clientes internos y externos de la empresa (Leon et al., 2017; Osei-Frimpong & McLean, 2018).

Por todo ello, las redes sociales, y en especial Twitter, se han convertido en poco tiempo en objeto prioritario de las investigaciones académicas en torno al mundo empresarial, con especial foco en las estrategias de marketing y relacionales. Así lo demuestra una búsqueda rápida en la base de datos Web of Science. Usando la palabra “Twitter”, y filtrando por las áreas de estudio de “Communication” y “Business Economics”, arroja 7.884 resultados desde 2007, el año posterior al lanzamiento público de la plataforma. La misma búsqueda en Scopus, limitada al área de Ciencias Sociales, arroja un total de 50.556 documentos que incluyen “Twitter” en su título, abstract o palabras clave.

Dentro del extenso campo de investigación que ofrecen las redes sociales y su relación con el ámbito empresarial, el presente trabajo se centra en las estrategias de marketing de contenidos y la utilización de estas plataformas, en concreto Twitter, para el posicionamiento del conocimiento explícito y tácito que puede ser de utilidad para los públicos interesados o stakeholders generado por las empresas de consultoría, también llamado Thought Leadership.

Aunque no existe acuerdo en el mundo académico ni empresarial acerca de una única definición de Thought Leadership, la más reciente lo delimita al conocimiento de una fuente confiable, eminente y autorizada que es factible y proporciona soluciones valiosas para las partes interesadas (Harvey et al., 2021). Este concepto es especialmente importante para las Firmas de Servicios Profesionales, sector en el que se encuadran las consultoras, que se definen como de baja intensidad de capital, alta concentración de personal bien educado y venta exclusiva de conocimiento (Choain & Malzy, 2017). Así, según los ya citados Harvey et al. (2021), el 69% de las FSP cuentan con un responsable de esta área, al estar ligada al incremento del volumen de negocio contratado y a la generación de nuevas oportunidades.

La generación y difusión de Thought Leadership se ha convertido, pues, en un pilar fundamental en las estrategias empresariales de

posicionamiento y captación de negocio para las empresas de consultoría. Magno y Cassia (2020) encontraron evidencias de los efectos positivos del Thought Leadership en entornos de empresa a empresa (B2B), destacando sus vínculos con la marca corporativa y el marketing en redes sociales.

Como cristalización de ese esfuerzo nació Deloitte Insights, área especializada en los procesos de ideación, producción y difusión del Thought Leadership generado por la Big Four Deloitte a nivel mundial. Debido a su naturaleza única, en cuanto a concepto, organización y posicionamiento en redes sociales -al tratarse de la única consultora que cuenta con cuentas en redes sociales dedicadas exclusivamente a la difusión de conocimiento especializado o Thought Leadership- este estudio se centrará en examinar las estrategias de posicionamiento del mismo durante un periodo de tiempo determinado, desde el 22 de marzo de 2019 al 11 de marzo de 2021.

La elección del periodo de tiempo objeto de estudio tampoco ha sido casual. El impacto de la declaración mundial de pandemia de COVID-19, y las restricciones implementadas en todo el mundo a raíz de su propagación, han dado un vuelco a la estrategia relacional tradicional de las empresas de consultoría, incluyendo la producción y difusión de Thought Leadership en el ámbito digital. En este sentido, no son pocos los académicos que han destacado el papel de Twitter como una canal eficaz para la transmisión de información (Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez & Lozano-Blasco, 2020), o que han puesto en foco en los cambios de uso y contenido de la plataforma desde la declaración de pandemia mundial por parte de la OMS el 11 de marzo de 2020, o incluso antes, cuando los primeros casos empezaron a hacerse públicos. Destacan estudios que señalan cómo a medida que el mundo se vio inmerso en el avance de la pandemia de COVID-19, las redes sociales se vieron inundadas de contenido asociado al virus (Rosenberg, Syed & Rezaie, 2020; Hope, 2021). O la afirmación de que los incipientes datos sobre el papel de las redes sociales en la pandemia de COVID -19 explican cómo surgen nuevas funciones en este tipo de plataformas, mientras que otras se intensifican (Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez & Lozano-Blasco, 2020; Thelwall & Levit, 2020). La crisis sanitaria mundial

provocada por la pandemia de COVID -19 provocó un cambio en la esfera pública a lo que algunos académicos han llamado “modo crisis”, que incluye dinámicas comunicativas fundamentalmente diferentes en comparación con los períodos rutinarios, incluyendo una disminución de los temas tratados (Rauchfleisch, Vogler & Eisenegger, 2021).

2. OBJETIVOS

Una vez establecida la importancia de la generación y posicionamiento del Thought Leadership para las empresas de consultoría, así como el papel central que la red social Twitter juega en las estrategias de marketing de las empresas y el impacto de la pandemia de COVID-19, centraremos el foco de este trabajo en un objetivo general que, posteriormente, desgranaremos en subobjetivos. En este sentido, el núcleo del estudio se centrará en comparar la estrategia de posicionamiento del Thought Leadership generado por Deloitte Insights en la red social Twitter en el periodo inmediatamente anterior y posterior a la declaración de la COVID-19 como pandemia por parte de la OMS (11 de marzo de 2020).

Para poder llevar a cabo un análisis comprensivo de la estrategia de posicionamiento, identificaremos una serie de indicadores claves de rendimiento (Key Performance Indicators o KPIs por sus siglas en inglés) a analizar. Estos KPIs se refieren a un conjunto de medidores de desempeño organizacional que son críticas para el éxito actual y futuro de una organización (Parmenter 2015; Wang & Zhuang, 2017). Este marco teórico también se ha utilizado en marketing para medir el atractivo y la rentabilidad de las actividades de las redes sociales (Clifton 2012). En el caso de este estudio, los KPIs seleccionados permitirán estudiar las decisiones tomadas en cuanto al contenido compartido en la cuenta de Twitter de Deloitte Insights en el periodo de estudio determinado, desde el 11 de marzo de 2019 al 10 de marzo de 2021, y que resultan de especial relevancia para el análisis de las interacciones en las redes sociales (Latorre-Martínez; Orive-Serrano & Íñiguez-Dieste, 2018; Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez & Lozano-Blasco, 2020). Así, los KPIs escogidos para este análisis son:

- Frecuencia de publicación. Numerosos estudios han demostrado el papel fundamental que la frecuencia de publicación en redes sociales juega a la hora de mantener relaciones sociales (Rettie, 2003) y cómo la conexión social se mejora mediante el intercambio activo de información entre los miembros (Köbler et al., 2010). Así, son numerosos los académicos que coinciden en que el uso frecuente de las redes sociales da como resultado que los usuarios experimenten niveles más altos de conexión social (Riedl et al., 2013). Su importancia a la hora de establecer y mantener vínculos entre organizaciones y sus principales stakeholders hacen de este un indicador fundamental en esta clase de estudios.
- Análisis de contenido. Analizando el contenido compartido en redes sociales se pueden identificar temas y cuestiones que son objeto de debate y/o preocupación pública, así como explorar discursos rastreando la frecuencia y el predominio de ciertas ideas y mensajes (Macnamara, 2018). El estudio de los hashtags (#) utilizados contribuye de forma significativa a un análisis de contenido de primer nivel, al tratarse estos de codificaciones propias del medio que identifica el tema al que hace referencia cada tweet analizado (Buschow, Schneider & Ueberheide, 2014).
- Análisis de sentimiento. El análisis de sentimiento se ha convertido en un campo de interés para muchos investigadores (Pak & Paroubek, 2010; Yu, Duan & Cao, 2013; Ceron et al., 2014; Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez & Lozano-Blasco, 2020). Su objetivo final es determinar la actitud de un autor con respecto a un tema concreto (Jagdale, Shirsat & Deshmukh, 2016).

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la

lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

Es por ello por lo que, en el marco de este trabajo, estudiaremos el número total de publicaciones, los hashtags usados, las áreas temáticas en las que se encuadren los tweets publicados asociados a determinados hashtags (#COVID, #Coronavirus y #pandemic), así como los sentimientos expresados en los mensajes publicados por Deloitte Insights desde el 11 de marzo de 2019 al 10 de marzo de 2021, dividiéndolos en dos periodos de un año cada uno para poder establecer una comparativa.

Quedan pues así establecidos los objetivos principales de este estudio:

- Análisis de frecuencias de publicación en el periodo desde el 11 de marzo de 2019 al 10 de marzo de 2020
- Análisis y comparación de los hashtags más utilizados durante los años 2019 y 2020
- Análisis del sentimiento de los contenidos publicados durante los años 2019 y 2020
- Análisis de contenido de los tweets que contengan los hashtags #COVID, #Coronavirus y #pandemic.

3. METODOLOGÍA

El uso de las redes sociales permite la generación de un gran volumen de datos que pueden analizarse y utilizarse para crear información valiosa para diferentes organizaciones (Fosso Wamba et al., 2015; Jin et al., 2015; Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez & Lozano-Blasco, 2020) sin necesidad de procedimientos de recopilación de datos intrusivos o intensivos (Andreotta et al., 2019). Además, en este caso, al tratarse de un análisis de un perfil público, no se violan los términos de la plataforma ni se requiere revisión por un comité de ética (Rufai & Bunce, 2020; Kaminski, Szymanska & Nowak, 2021).

Se plantea este estudio como una investigación basada en el uso de la API (Application Program Interface) de Twitter, al enfatizar este tipo de trabajos las funciones de difusión e influencia de la información

compartida y al permitir a los investigadores centrarse en el análisis de algunos índices de los patrones de publicación (Hwang, 2018).

Así, la recogida del corpus de análisis se realizó mediante el acceso a la API de Twitter (Zhao et al., 2011; Riedl et al., 2013; Osakwe et al., 2021) usando el lenguaje de programación R con el software informático RStudio Desktop 2021.09.1. Se obtuvieron los tweets publicados usando la función `get_timeline` del paquete `rtweet` de R, filtrando estos posteriormente para el periodo comprendido entre el 11 de marzo de 2019 y el 10 de marzo de 2021 (Kaminski, Szymanska & Nowak, 2021). En total se recolectaron 4.438 tweets generados y publicados por la cuenta @DeloitteInsight durante el periodo analizado.

Durante la fase de análisis se usaron las librerías `tidyverse`, `knitr`, `tidytext` y `lubridate` y se visualizaron los datos con el paquete `ggplot2` en el programa Rstudio Desktop (Cebral-Loureda & Sued-Palmeiro, 2021).

Para la clasificación temática y análisis de contenido, los tweets fueron importados a formato Excel (Osakwe et al., 2021). El texto de cada uno de los tweets, considerado como una unidad de análisis individual (Thimm, Einspänner & Dang-Anh, 2014), se analizó utilizando técnicas cuantitativas diseñadas para revelar amplios temas recurrentes que más prevalecen en redes sociales (Suddaby, Saxton & Gunz, 2015). La unidad de análisis seleccionada para establecer las grandes áreas temáticas de los tweets analizados fue el hashtag (Buschow, Schneider & Ueberheide, 2014). Una de las formas más corrientes de análisis de hashtags es la visualización de estos mediante las llamadas nubes de palabras, que ayudan a determinar los términos más usados y ofrecen una representación visual de los datos textuales generados en redes sociales (Pourebahim et al., 2019).

Para conocer el tipo de contenido asociado a los hashtags seleccionados con relación a la pandemia de COVID-19 (`#COVID`, `#Coronavirus` y `#pandemic`), se llevó a cabo una categorización o análisis temático, apropiado en este contexto dado su carácter exploratorio que permite aplicarlo sin expectativas previas respecto a los resultados (Thelwall & Levitt, 2020). La categorización consiste en identificar los principales

temas de un documento en función de un conjunto de temas predefinido -taxonomía u ontología- (Moreno & Redondo, 2016). En este caso se ha usado la propia de Deloitte Insights, que aparece en los enlaces asociados a cada tweet, para facilitar la labor de codificación y revisión, llevado a cabo por un solo investigador. Aunque el análisis temático normalmente incluye múltiples codificadores, existen ejemplos en la literatura científica de investigaciones llevadas a cabo con uno solo (Thelwall & Levitt, 2020).

En el caso del análisis de sentimiento, los avances en metodologías de análisis han permitido que la comunidad científica se acerque a estos análisis cada vez mejor equipada para explotar esa información de forma fidedigna (Ceron et al., 2014). El análisis de sentimientos es un área en crecimiento de Procesamiento del Lenguaje Natural, o NLP por sus siglas en inglés (Kouloumpis, Wilson & Moore, 2011), pero incluye también análisis de textos y lingüística computacional para identificar y extraer información subjetiva en materiales originales. (Jagdale, Shir-sat & Deshmukh, 2016).

En esta ocasión se ha utilizado el diccionario, o sentiment lexicon, *bing* incluido en el paquete *tidytext* de R, que clasifica las palabras de forma binaria positivo/negativo (Hu & Liu, 2004; Ferrer-Serrano, Latorre-Martínez, & Lozano-Blasco, 2020), asignando así un valor total a cada uno y permitiéndonos comprender el verdadero significado de un texto (Pourebrahim et al., 2019). De este modo, se consigue una visualización no solo del total de los tweets publicados en el periodo analizado, sino también una distribución cronológica de los mismo, permitiendo el análisis de la evolución de los sentimientos asociados a la cuenta @DeloitteInsight.

4. RESULTADOS

Para el análisis de los 4.438 tweets generados y publicados por la cuenta @DeloitteInsight en el periodo comprendido entre el 11 de marzo de 2019 y el 10 de marzo de 2021, y dado que se trata de una cuenta centrada en la difusión del contenido generado por los profesionales de la consultora para su plataforma de Thought Leadership, los principios de

la comunicación a través de la misma seguirán los principios no dialógicos, por lo que resulta innecesario realizar una posterior limpieza de los resultados obtenidos para eliminar respuestas y retweets. Es por ello que el corpus de estudio se mantiene en 4.438 elementos.

De acuerdo con los objetivos establecidos previamente, se procede a analizar cada uno de los KPIs seleccionados de forma individual, de manera que podamos alcanzar conclusiones respecto a su evolución en el periodo estudiado, así como el impacto de la pandemia de COVID-19 en los mismos.

4.1. FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

Como ya hemos indicado previamente, la frecuencia de publicación ya ha sido señalada por numerosos académicos como una de las métricas más interesantes para este tipo de estudios, ya que la presencia constante en redes sociales es necesaria para atraer y mantener interesados a los diferentes públicos o stakeholders de cualquier tipo de organización.

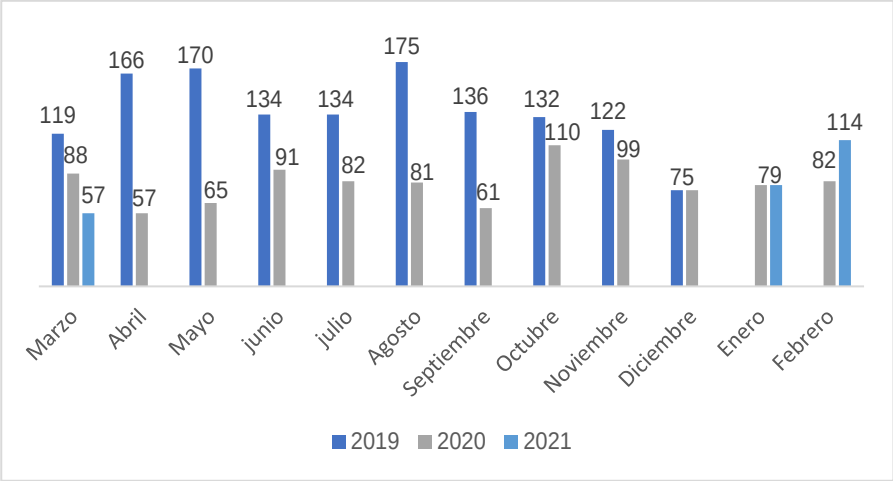
En este caso, el análisis de la frecuencia de publicación entre el 11 de marzo de 2019 y el 10 de marzo de 2020 arroja unas primeras conclusiones interesantes. En primer lugar, destaca la ausencia de un ritmo regular de publicación durante todo el periodo. Así, puede observarse un descenso en el mismo durante los últimos meses del año, y principios del siguiente, y un pico muy elevado durante el mes de agosto, lo que parece sugerir la dependencia de factores externos, en lugar de a una cuestión temporal (periodos vacacionales o de menor actividad profesional, por ejemplo).

En el caso de los últimos 12 meses de estudio (de marzo de 2020 a marzo de 2021), aunque se mantiene el ritmo irregular de publicaciones observado, este se produce de forma menos acusada, en el sentido de que las diferencias intermensuales son menos pronunciadas. Esta situación, que podría considerarse positiva, en tanto en cuanto podría señalar la existencia de un patrón más sólido, se ve eclipsada por la conclusión más evidente: el descenso significativo de la frecuencia de publicación en comparación con el mismo periodo inmediatamente anterior.

Octubre de 2020 y febrero de 2021 son, en este espacio temporal estudiado, los meses de mayor actividad para la cuenta @DeloitteInsight.

Cuando se comparan los dos cronogramas (Gráfico 1), de marzo de 2019 a marzo de 2020 y de marzo de 2020 a marzo de 2021 (nombrados, respectivamente 2019 y 2020 en los gráficos para mayor claridad), se puede observar con mayor precisión el impacto de la pandemia en la estrategia comunicativa. Aunque durante el mes de marzo el descenso puede cuantificarse en un tweet diario, es en abril y mayo de 2020 cuando se nota con fuerza la bajada en la frecuencia de publicación, con una tercera parte de los tweets publicados en el mismo mes del año anterior. A pesar de que en los meses siguientes se produce un ligero repunte, no es hasta octubre de 2020 cuando la actividad comienza a alcanzar los niveles normales, recuperándola plenamente a partir de diciembre de 2020. Como ya hemos apuntado, el mes de febrero de 2021 marca uno de los máximos en niveles de publicación, superando ampliamente la frecuencia registrada en el mismo mes del año anterior, lo que parece confirmar la recuperación de la actividad habitual.

GRÁFICO 1. *Publicaciones mensuales.*



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico comparativo de los dos periodos confirma así la existencia de un impacto medible del COVID-19 en la estrategia de contenidos de

Deloitte Insights en lo que se refiere a su presencia en la red social Twitter.

4.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Para conocer si ha existido o no un impacto de mayor calado del COVID-19 en la estrategia de Deloitte Insights desde la declaración mundial de pandemia, se llevó a cabo un análisis de contenido de los tweets publicados en el periodo objeto de estudio. Para ello, se centró el estudio en el uso de hashtags en estas dos etapas (2019 y 2020) a través de la visualización de estos mediante las llamadas nubes de palabras, que ayudan a determinar los términos más usados y ofrecen una representación visual de los datos textuales generados.

Para poder elaborar una nube de palabras es necesario seguir una serie de pasos. En primer lugar, se lleva a cabo el proceso de limpieza del texto, para eliminar todos aquellos elementos que no aporten información sobre la temática, estructura o contenido de los tweets: stopwords, hipervínculos, caracteres sueltos, etiquetas HTML, números, signos de puntuación, etcétera. Posteriormente se produjo un proceso de tokenización del texto, que lo divide en los elementos más sencillos con significado propio para el análisis, en este caso, las palabras. Para el análisis de hashtags se creó una nueva matriz que recogía solo los elementos que comenzaran por el símbolo #. El peso de cada palabra es calculado en función del número de veces que se repite en todo el corpus documental, en este caso el conjunto de tweets, y se representa visualmente con una combinación de tamaño y color.

Tras llevar a cabo el proceso, se obtuvieron dos nubes de palabras, o hashtags, diferenciadas, que permiten extraer conclusiones iniciales (Figuras 1 y 2).

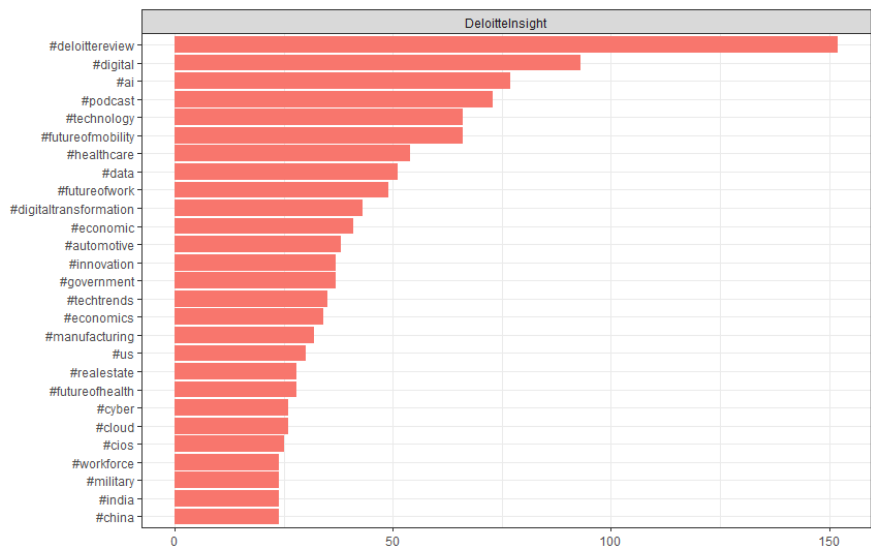
La primera y más evidente conclusión es la aparición del hashtag “#covid” como uno de los más utilizados por la cuenta de Deloitte Insights desde el 11 de marzo de 2020, solo precedido por la importancia relativa que mantiene el contenido asociado a la publicación propia Deloitte Review. La segunda conclusión que es posible inferir gracias a esta representación visual es la importante reducción que se produce en el

FIGURA 1. Nube de los hashtags utilizados entre marzo de 2019 y marzo de 2020.



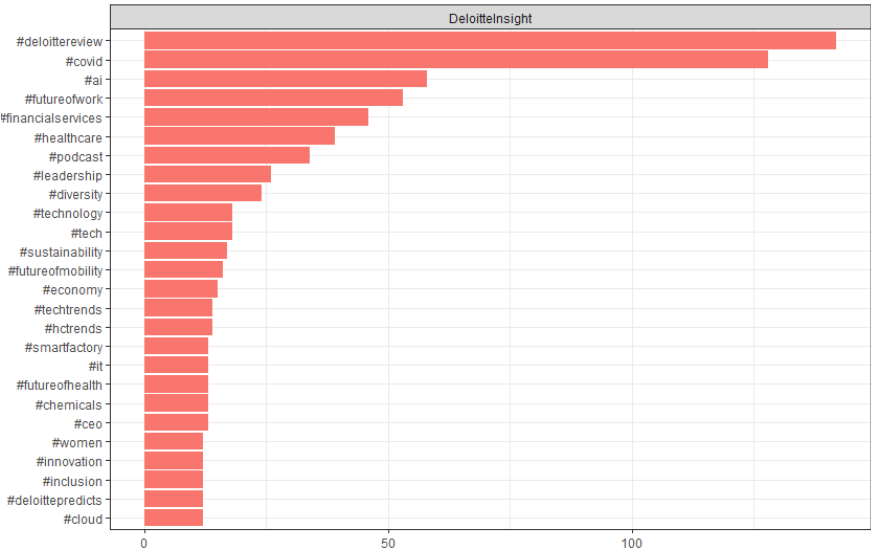
frecuencias absolutas, puede verse que en el periodo de 2019 hay ocho hashtags cuya frecuencia de uso es mayor a 50, mientras que en el histograma de 2020 este número se reduce a cuatro.

GRÁFICO 2. Listado de los 25 hashtags utilizados entre marzo de 2019 y marzo de 2020.



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. Listado de los 25 hashtags utilizados entre marzo de 2020 y marzo de 2021.



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos confirma así el impacto doble de la pandemia de COVID-19 en la estrategia de contenidos compartidos por la cuenta de Deloitte Insights en el periodo estudiado. Por un lado, se corrobora la diversificación de temática que se produce en los mismos. Por el otro, se observa un giro en las áreas de mayor interés, con contenidos centrados en los aspectos más humanos del conocimiento especializado generado que desplazan a aquellos más centrados en los aspectos más tecnológicos y empresariales que, en el periodo inmediatamente anterior, constituían el eje central de la estrategia comunicativa.

4.3. ANÁLISIS DE SENTIMIENTO

En los últimos años ha ganado interés dentro de la comunidad científica el llamado análisis de sentimiento asociado a la actividad empresarial en redes sociales debido, en gran medida, a las aplicaciones que este puede tener en el área de marketing. Aunque generalmente se ha centrado en estudiar la reacción de los consumidores ante la oferta de productos y servicios de las compañías, resulta también de interés medir el tono de los tweets publicados por las empresas, ya que estos pueden ofrecernos información sobre la situación que atraviesan las compañías en determinados momentos.

En este caso, y dada la disrupción en todos los ámbitos que supuso la declaración de pandemia y los primeros meses de esta, se ha considerado importante elaborar un termómetro anímico de los tweets publicados que nos permitan evaluar de otro modo el impacto de la COVID-19 en la estrategia de Deloitte Insights. Aunque por sí solo no resulta útil a la hora de sacar conclusiones, analizado junto a los patrones de frecuencia de publicación y foco temático, sí puede resultar de interés para los investigadores.

Los avances en las herramientas de análisis permiten a los académicos acercarse a estos estudios mejor equipados para explotar la información ofrecida por los contenidos en redes sociales de manera más fidedigna. Y aunque aún existen dificultades en este tipo de análisis, debido principalmente al uso de recursos lingüísticos como la ironía o las paradojas, el carácter puramente informativo de los contenidos corporativos (Hwang et al., 2003; Osei-Frimpong & McLean, 2018) elimina en su

mayor parte los riesgos cuando nos enfrentamos al análisis de contenidos corporativos, en lugar de aquellos generados por usuarios finales.

Para realizar el análisis de sentimiento del corpus de 4.438 tweets generados y publicados por la cuenta @DeloitteInsight en el periodo estudiado, se ha utilizado el diccionario, o sentiment lexicon, bing incluido en el paquete tidytext de R. Este clasifica las palabras de forma binaria positivo/negativo, asignando así un valor total a cada uno y permitiéndonos comprender el significado anímico de un texto.

El ya citado carácter informativo de los contenidos compartidos es el que provoca que la gran mayoría de los tweets compartidos sean clasificados como positivos en ambos periodos (Gráficos 4 y 5). Destaca que, aunque el número total de aquellos clasificados como neutros se mantiene prácticamente inalterado a lo largo de los dos años, sí se observa un incremento en aquellos que se clasifican como positivos desde el inicio de la pandemia.

GRÁFICO 4. Clasificación de sentimiento de los tweets publicados entre marzo de 2019 y marzo de 2020.

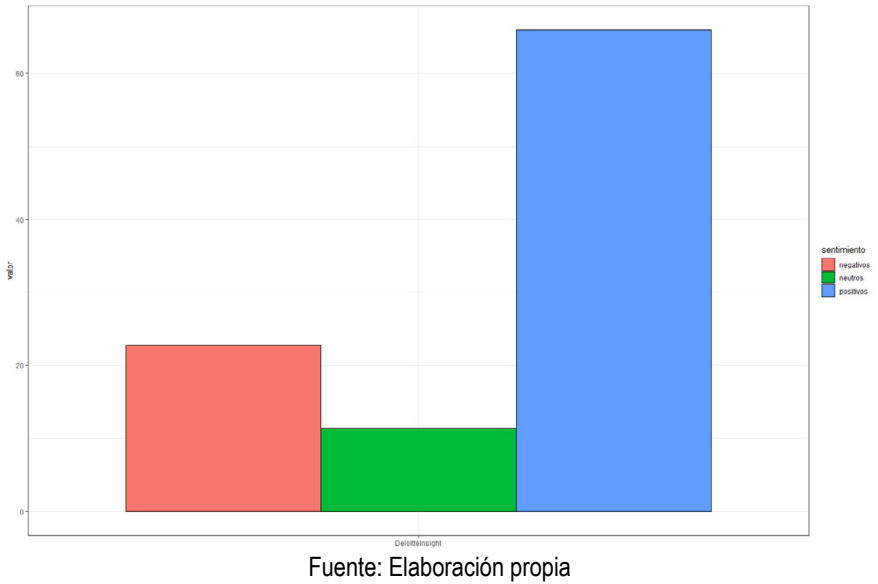
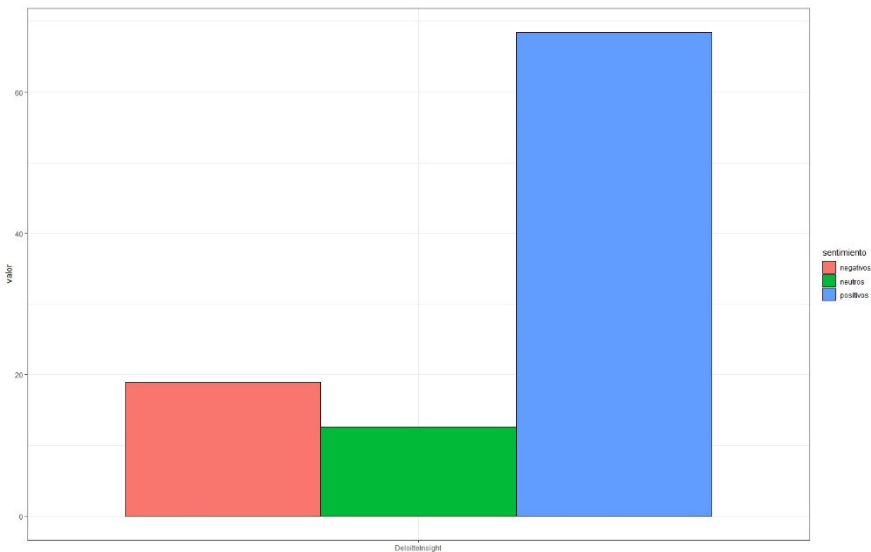


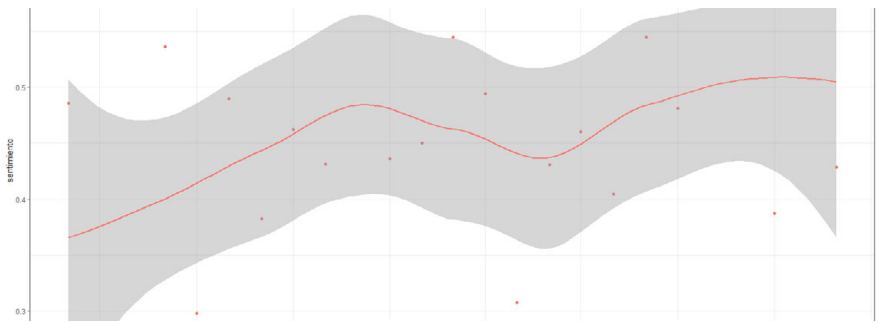
GRÁFICO 5. Clasificación de sentimiento de los tweets publicados entre marzo de 2019 y marzo de 2020.



Fuente: Elaboración propia

Este incremento en la positividad de los mensajes puede verse más claramente en los gráficos de evolución del sentimiento por fecha de publicación, y más aún en el gráfico total (Gráfico 6). A pesar de que se produce una bajada en el sentimiento positivo entre los meses de abril a julio de 2020, la recuperación del ritmo de publicación de tweets a partir del mes de octubre coincide con un incremento en la positividad de los contenidos compartidos, que vuelve a descender a finales de año, posiblemente debido a la evolución de la propia pandemia, así como al ya observado descenso en el ritmo de publicación durante los últimos meses del año. Sin embargo, este último gráfico muestra de forma inequívoca la evolución del sentimiento en el mismo, y cómo la estrategia ha ido variando a un tono mucho más optimista y positivo.

GRÁFICO 6. Evolución del sentimiento de los tweets publicados entre marzo de 2019 y marzo de 2021.



Fuente: Elaboración propia

Otra de las conclusiones que pueden extraerse a raíz de este análisis es que, si bien en términos totales el sentimiento positivo está más presente en los contenidos de 2020, la curva emocional de la estrategia en Twitter es mucho menos estable que la de 2019, que presenta un carácter claramente ascendente, lo que habla también de las dificultades encontradas.

Se demuestra así el impacto, en este caso positivo, que la pandemia de COVID-19 ha tenido en la estrategia de contenidos de Deloitte Insights. En este sentido, y junto con el resultado del análisis de *hashtags*, podemos concluir que los contenidos de la cuenta se han centrado más en ofrecer una visión de superación y resolución de problemas, más que en señalar el impacto negativo que la pandemia estaba teniendo en todos los ámbitos de la sociedad en aquellos momentos.

4.4. CONTENIDO RELACIONADO CON COVID

Una vez analizado el impacto en la estrategia general de Deloitte Insights, este estudio se centra en el análisis de los contenidos directamente relacionados con la COVID-19. Para ello, se han seleccionado todos aquellos tweets en los que se han usado los *hashtags* “#COVID” (que incluiría distintas variaciones como “#COVID”, “#COVID-19”, “#COVID19” y “#covid”, entre otras), “#Coronavirus” y “#pandemic”. Solo se incluyen en el análisis los tweets que hacen uso de los *hashtags*, y no aquellos que contienen la palabra en sí, ya que estos permiten al

usuario identificar de forma rápida, sencilla y automática el tema al que hace referencia cada mensaje.

De los 4.438 tweets recogidos en el corpus de estudio, 1.027 en el periodo comprendido entre el 11 de marzo de 2020 y el 10 de marzo de 2021, solo 134 hacen uso de al menos uno de los hashtags definidos para esta parte del análisis. Para facilitar la codificación y análisis de estos, se generó una nueva matriz de análisis de los 134 tweets en formato Excel.

Para conocer el contenido específico al que cada una de las unidades de análisis hacen referencia, se estudió el hipervínculo final incluido en cada mensaje publicado. Así, de los 134 tweets, 114 refieren a 51 páginas únicas de contenido especializado alojado en Deloitte Insights; uno hace referencia a contenido propio de Deloitte, aunque no en el dominio de la plataforma de Thought Leadership; otro a una colaboración con otra organización; y 18 tweets hacen promoción a la aplicación móvil de Deloitte Insights. En total, se hace referencia a 55 contenidos diferentes.

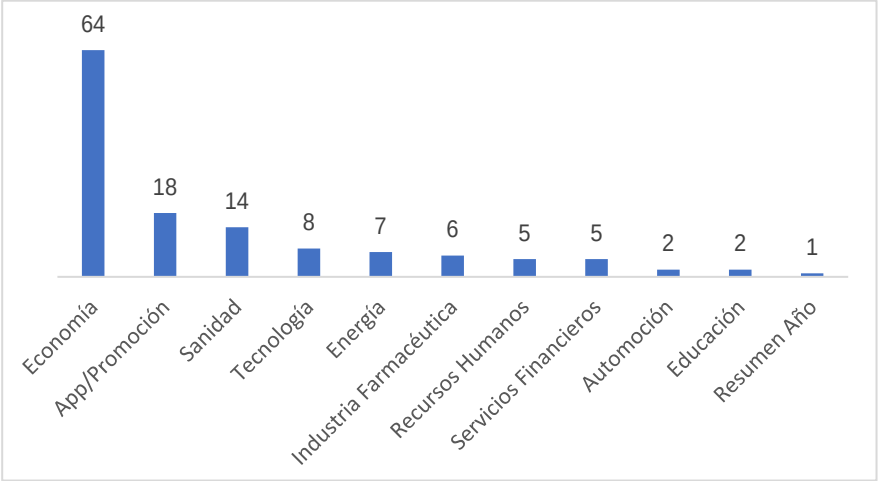
Además, del análisis de los enlaces finales se desprende la creación de un hub especializado en el impacto económico del COVID-19 en los primeros meses de la pandemia en el que se recogen los primeros contenidos generados por la plataforma de Thought Leadership de Deloitte.

En cuanto al reparto cronológico, se observa una estrategia cuidada encaminada a la no saturación de contenidos relacionados con el COVID, con la única excepción de 2 contenidos compartidos el 8 de junio de 2020.

Posteriormente se llevó a cabo una categorización o análisis temático, apropiado en este contexto dado su carácter exploratorio y que consiste en identificar los principales temas de un documento en función de una taxonomía u ontología previamente definida. En este caso, para facilitar la labor de codificación y revisión, se usó la propia taxonomía o arquitectura de la página web de Deloitte Insights, que aparece en los enlaces asociados a cada tweet y que permite clasificar los contenidos en áreas temáticas relevantes tanto para la organización como para los públicos a los que se dirige.

Destaca en este análisis (Gráfico 7) la importancia asignada a la economía en los contenidos relacionados o promocionados en relación con el COVID-19. La segunda área temática, dejando de un lado la autopromoción tanto de la APP móvil como de la publicación Deloitte Review, contenidos relacionados con la sanidad, solo está presente en 14 de los 134 tweets, menos de un 10%, lo que no deja de resultar llamativo al tratarse la COVID-19 de una emergencia de tipo sanitario.

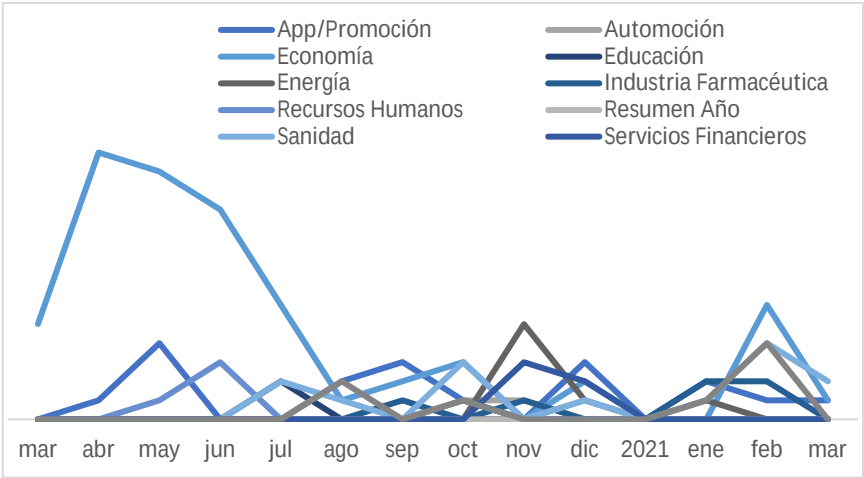
GRÁFICO 7. Análisis temático del contenido asociado a la COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución temporal de las temáticas (Gráfico 8), destacan por la prontitud e intensidad, una vez más, los contenidos asociados al impacto económico de la COVID-19, que dominan sin disputa los primeros meses de la pandemia. No es hasta que la estrategia empieza a recuperar su normalidad que las temáticas se vuelven más variadas y el reparto, pues, más homogéneo.

GRÁFICO 8. Evolución temporal y temática del contenido asociado a la COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el análisis conjunto de estos datos permite inferir una serie de conclusiones sobre el impacto que la COVID-19 ha tenido en la definición y reparto de los contenidos compartidos por la cuenta @DeloitteInsight:

- Solo el 13% de los contenidos compartidos en el periodo de 2020 analizado, entre el 11 de marzo de 2020 y el 10 de marzo de 2021, incluyen alguno de los hashtags seleccionados, indicando el bajo impacto del contenido generado en torno a la emergencia sanitaria en la estrategia general de contenidos de Deloitte Insights.
- El reparto temporal de los mismos indica la existencia de una decisión consciente de no saturar la cuenta con contenidos relacionados con la pandemia, incluso en los primeros momentos de la misma. Una decisión que contrasta con la omnipresencia de todo tipo de contenidos relacionados con la COVID-19 que se produjo en la red social, fundamentalmente en los primeros meses.

- La inclusión de 55 contenidos diferentes en los 134 tweets analizados habla de una estrategia de diversificación en la promoción de estos, en consonancia con los puntos anteriores.
- Aunque en un primer momento el interés se centra fundamentalmente en el impacto económico de la COVID-19, el foco va cambiando a lo largo de los meses para incluir contenidos enfocados en el área de la salud, la educación o los recursos humanos, lo que parece coincidir con la diversidad temática observada en el análisis de hashtags elaborado para el periodo comprendido entre el 11 de marzo de 2020 y el 10 de marzo de 2021.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en la fase de análisis de los datos, se puede concluir que sí ha existido un impacto de la pandemia de COVID-19 en la estrategia de Thought Leadership de Deloitte Insights. Este impacto se ha traducido en un cambio en los contenidos producidos por la misma, pero también en la estrategia de posicionamiento del conocimiento especializado en la red social Twitter.

En primer lugar, el descenso en el ritmo de publicación entre abril y octubre de 2020, más pronunciado en los primeros meses, refleja una falta de estrategia en situación excepcional, o de crisis, y puede interpretarse como un reflejo del impacto de las restricciones puestas en marcha en distintos países y que provocaron unos meses de incertidumbre económica y empresarial a lo largo y ancho del mundo.

En cuanto al contenido compartido, destaca la aparición de un hub en la página web de Deloitte Insights centrado en información relacionada con la COVID-19, fundamentalmente su impacto económico. En este sentido destaca la rápida reacción de la plataforma de Deloitte Insights a la hora de satisfacer una nueva necesidad de sus stakeholders, la del conocimiento especializado alrededor de los distintos aspectos de la pandemia. Que el eje del mismo en un primer momento fuera el impacto económico habla de la inquietud fundamental de las empresas (destinatario final de este Thought Leadership) en los primeros meses del

evento, mientras que la diversificación temática asociada a este contenido en los meses posteriores refleja cómo las inquietudes empresariales fueron cambiando a medida que la situación se alargaba, incluyendo contenido asociado a la gestión de personas, la sanidad o el impacto en determinados sectores.

El descenso en el número de hashtags utilizados por Deloitte Insights entre marzo de 2020 y marzo de 2021, en comparación con el periodo inmediatamente anterior, puede explicarse, en primer lugar, por el descenso en el ritmo de publicación antes mencionado. Pero también, y más importante, por un cambio en la propia estrategia de posicionamiento de contenidos, que deja a un lado determinadas temáticas para centrarse en aquellas otras que, como ya se ha dicho, reflejaban más fielmente el interés y las preocupaciones empresariales en los primeros meses de la pandemia: recursos humanos, diversidad, liderazgo o inclusión, por señalar algunos.

Relacionado con esta estrategia de ofrecer información útil y accionable para sus stakeholders se puede señalar también el cambio en el tono de los mensajes enviados a través de la red social. Aunque en el cronograma elaborado se puede observar un descenso en la positividad de los tweets durante los primeros meses, a partir de julio de 2020 se produce una inversión en la tendencia, así como la consolidación de una estrategia con un tono mucho más optimista y positivo, que, en lugar de centrarse en los peores aspectos de la pandemia, ofrecía soluciones y conocimiento útil a los consumidores de este Thought Leadership.

Conviene señalar, como punto final de este análisis, las limitaciones y posibles avenidas de investigación futuras. Así, dentro de las primeras, destacan la limitación del estudio a una sola fuente de Thought Leadership, Deloitte Insights, la limitación temporal del mismo y la selección de KPIs realizada, que deja fuera otros análisis que pueden ser de interés para los académicos en su estudio de los distintos tipos de impacto que la COVID-19 está teniendo en el ámbito empresarial.

Así, este trabajo abre nuevas avenidas de investigación, como el análisis comparativo entre distintas consultoras con un área de Thought Leadership en sus estructuras, la replicación de este tipo de estudios a otros

sectores, la ampliación de los KPIs seleccionados para incluir un análisis temático más profundo o la ampliación temporal del periodo estudiado, para conocer la evolución de la estrategia de creación y posicionamiento de Thought Leadership a través de Twitter en relación con las distintas olas pandémicas experimentadas en el mundo.

8. REFERENCIAS

- Andreotta, M., Nugroho, R., Hurlstone, M. J., Boschetti, F., Farrell, S., Walker, I., & Paris, C. (2019). Analyzing social media data: A mixed-methods framework combining computational and qualitative text analysis. *Behavior Research Methods*, 51(4), 1766-1781. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01202-8>
- Balasubramanian, S. K., Fang, Y. W., & Yang, Z. H. (2021). Twitter Presence and Experience Improve Corporate Social Responsibility Outcomes. *Journal of Business Ethics*, 173(4), 737-757. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04537-x>
- Barry, J. M., & Gironda, J. (2018). A dyadic examination of inspirational factors driving b2b social media influence. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 26(1-2), 117-143. <https://doi.org/10.1080/10696679.2017.1389244>
- Bresciani, S., & Eppler, M. J. (2010). Brand new ventures? insights on start-ups' branding practices. *Journal of Product and Brand Management*, 19(5), 356-366. <https://doi.org/10.1108/10610421011068595>
- Buschow, C., Schneider, B. & Ueberheide, S. (2014). Tweeting television: Exploring communication activities on Twitter while watching TV. *Communications*, 39(2), 129-149. <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0009>
- Cebral-Loureda, M., & Sued-Palmeiro, G. E. (2021). Los inicios de la pandemia de COVID19 en Twitter. Análisis computacional de la conversación pública en lengua española. *Cuadernos.Info*, (49), 1-25. <https://doi.org/10.7764/cdi.49.27467>
- Ceron, A., Curini, L., Iacus, S. M., & Porro, G. (2014). Every tweet counts? How sentiment analysis of social media can improve our knowledge of citizens' political preferences with an application to Italy and France. *New Media & Society*, 16(2), 340-358. <https://doi.org/10.1177/1461444813480466>
- Choain, L., & Malzy, T. (2017). Research by professionals: From a knowledge-intensive to a research-intensive PSF. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(2), 276-282. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1244896>

- Clifton, B. (2012). *Advanced web metrics with Google analytics*. Wiley Publishing. <https://www.wiley.com/en-us/Advanced+Web+Metrics+with+Google+Analytics%2C+3rd+Edition-p-9781118168448>
- Felix, R., Rauschnabel, P. A., & Hinsch, C. (2017). Elements of strategic social media marketing: A holistic framework. *Journal of Business Research*, 70, 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.05.001>
- Ferrer-Serrano, M., Latorre-Martínez, M., & Lozano-Blasco, R. (2020). Universidades y comunicación. papel de Twitter durante el inicio de la crisis sanitaria de la covid-19. *Profesional De La Información*, 29(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.12>
- Fosso Wamba, S., Akter, S., Edwards, A., Chopin, G., & Gnanzou, D. (2015). How ‘big data’ can make big impact: Findings from a systematic review and a longitudinal case study. *International Journal of Production Economics*, 165, 234-246. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2014.12.031>
- Hammedi, W., Kandampully, J., Zhang, T.T.(C). and Bouquiaux, L. (2015). Online customer engagement: Creating social environments through brand community constellations. *Journal of Service Management*, 26(5), 777-806. <https://doi.org/10.1108/JOSM-11-2014-0295>
- Harvey, W.S., Mitchell, V.-W., Almeida Jones, A. & Knight, E. (2021). The tensions of defining and developing thought leadership within knowledge-intensive firms. *Journal of Knowledge Management*, 25(11), 1-33. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2020-0431>
- Hope, L. (2021). Protecting pandemic conversations: Protecting Pandemic Conversations: Tracing Twitter’s Evolving Content Policies During COVID-19. *Journal of Business and Technical Communication*, 35(1), 88-93. <https://doi.org/10.1177%2F1050651920958393>
- Hu, M., & Liu, B. (2004). Mining and summarizing customer reviews. En *Proceedings of the 10th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining* (pp. 168–177). <https://doi.org/10.1145/1014052.1014073>
- Hwang, J.-S., McMillan, S.J., Lee, G., 2003. Corporate Web Sites as Advertising. An Analysis of Function, Audience, and Message Strategy. *Journal of Interactive Advertising*, 3(2), 10-23. <https://doi.org/10.1080/15252019.2003.10722070>
- Hwang, Y (2018). What does the Twitter mean for the traditional media users? *International Journal of Mobile Communications* 16 (2), 190-208. <https://doi.org/10.1504/IJMC.2018.089759>

- Jagdale, R. S., Shirsat, V. S., & Deshmukh, S. N. (2016). Sentiment Analysis of Events from Twitter Using Open Source Tool. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 5(4), 475-485. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312947743_Sentiment_Analysis_of_Events_from_Twitter_Using_Open_Source_Tool
- Jin, S., Lin, W., Yin, H., Yang, S., Li, A., & Deng, B. (2015). Community structure mining in big data social media networks with MapReduce. *Cluster Computing*, 18(3), 999-1010. <https://doi.org/10.1007/s10586-015-0452-x>
- Jussila, J. J., Kärkkäinen, H., & Aramo-Immonen, H. (2014). Social media utilization in business-to-business relationships of technology industry firms. *Computers in Human Behavior*, 30, 606-613. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.047>
- Kalsnes, B., & Larsson, A. O. (2018). Understanding News Sharing Across Social Media. *Journalism Studies*, 19(11), 1669-1688. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1297686>
- Kaminski, M., Szymanska, C., & Nowak, J. K. (2021). Whose Tweets on COVID-19 Gain the Most Attention: Celebrities, Political, or Scientific Authorities? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 24(2), 123-128. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0336>
- Köbler, F., Riedl, C., Vetter, C., Leimeister, J. M., & Krcmar, H. (2010). Social connectedness on Facebook—An explorative study on status message usage. En *Proceedings of 16th Americas Conference on Information Systems*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/301364476.pdf>
- Kouloumpis, E., Wilson, T., & Moore, J. (2021). Twitter Sentiment Analysis: The Good the Bad and the OMG!. En *Proceedings of the 5th International AAAI Conference on Web and Social Media* (pp. 538-541). Recuperado de <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14185>
- Kumar, A., Bezawada, R., Rishika, R., Janakiraman, R., Kannan, P., 2016. From Social to Sale: The Effects of Firm-Generated Content in Social Media on Customer Behavior. *Journal of Marketing*, 80(1), 7–25. <https://doi.org/10.1509%2Fjmk.14.0249>
- Latorre-Martnez, P.; Orive-Serrano, V.; Íñiguez-Dieste, D. (2018). Medición y análisis de la audiencia social de las televisiones autonómicas en Facebook y Twitter. *El Profesional de la Información*, 27(5), 1061-1070. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.10>
- Leon, R.D., Rodríguez-Rodríguez, R., Gómez-Gasquet, P., Mula, J. (2017). Social network analysis: a tool for evaluating and predicting future knowledge flows from an insurance organization. *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 103–118. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.07.032>

- Lim, Y. S., & Lee-Won, R. J. (2017). When retweets persuade: The persuasive effects of dialogic retweeting and the role of social presence in organizations' Twitter-based communication. *Telematics and Informatics*, 34(5), 422-433. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.09.003>
- Lovejoy, K., & Saxton, G. D. (2012). Information, Community, and Action: How Nonprofit Organizations Use Social Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 337-353. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01576.x>
- Macnamara, J. (2018). Content Analysis. En P. M. Napoli (Ed.), *Mediated Communication* (pp. 191–212). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110481129-012>
- Magno, F., & Cassia, F. (2019). Establishing thought leadership through social media in B2B settings: Effects on customer relationship performance. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 35(3), 437-446. <https://doi.org/10.1108/JBIM-12-2018-0410>
- Michaelidou, N., Siamagka, N. T., & Christodoulides, G. (2011). Usage, barriers and measurement of social media marketing: An exploratory investigation of small and medium B2B brands. *Industrial Marketing Management; Business to Business Branding*, 40(7), 1153-1159. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2011.09.009>
- Moreno, A. & Redondo, T. (2016). Text Analytics: The Convergence of Big Data and Artificial Intelligence. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 3(6), 57. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2016.369>
- Osakwe, Z. T., Ikhapoh, I., Arora, B. K., & Bubu, O. M. (2021). Identifying public concerns and reactions during the COVID-19 pandemic on Twitter: A text-mining analysis. *Public Health Nursing*, 38(2), 145-151. <https://doi.org/10.1111/phn.12843>
- Osei-Frimpong, K., & McLean, G. (2018). Examining online social brand engagement: A social presence theory perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 128, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.10.010>
- Pagani, M. and Malacarne, G. (2017). Experiential Engagement and Active vs. Passive Behavior in Mobile Location-based Social Networks: The Moderating Role of Privacy. *Journal of Interactive Marketing*, 37, 133-148. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2016.10.001>
- Pak, A., & Paroubek, P. (2010). Twitter as a Corpus for Sentiment Analysis and Opinion Mining. En *Proceedings of the 7th European Language Resource Association* (pp. 1320–1326). Recuperado de http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/385_Paper.pdf

- Parmenter, D. (2015). Key performance indicators: developing, implementing, and using winning KPIs. Wiley Publishing. <https://www.wiley.com/en-us/Key+Performance+Indicators%3A+Developing%2C+Implementing%2C+and+Using+Winning+KPIs%2C+4th+Edition-p-9781119620778>
- Pollett, S., & Rivers, C. (2020). Social Media and the New World of Scientific Communication During the COVID-19 Pandemic. *Clinical Infectious Diseases*, 71(16), 2184-2186. <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa553>
- Pourebrahim, N., Sultana, S., Edwards, J., Gochanour, A., & Mohanty, S. (2019). Understanding communication dynamics on Twitter during natural disasters: A case study of Hurricane Sandy. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 37, 101176. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2019.101176>
- Rauchfleisch, A., Vogler, D., & Eisenegger, M. (2021). Public Sphere in Crisis Mode: How the COVID-19 Pandemic Influenced Public Discourse and User Behaviour in the Swiss Twitter-sphere. *Javnost-the Public*, 28(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/13183222.2021.1923622>
- Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence. En *Proceedings of 6th Annual International Workshop on Presence* (pp. 474–484). Recuperado de <https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/2106/>
- Riedl, C., Kobler, F., Goswami, S., & Kremar, H. (2013). Tweeting to Feel Connected: A Model for Social Connectedness in Online Social Networks. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(10), 670-687. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.768137>
- Rode, V., & Vallaster, C. (2005). Corporate Branding for Start-ups : The Crucial Role of Entrepreneurs. *Corporate Reputation Review*, 8, 121–135. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540244>
- Rosenberg, H., Syed, S., & Rezaie, S. (2020). The Twitter pandemic: The critical role of Twitter in the dissemination of medical information and misinformation during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 22(4), 418-421. <https://doi.org/10.1017/cem.2020.361>
- Rufai, S. R., & Bunce, C. (2020). World leaders' usage of Twitter in response to the COVID-19 pandemic: A content analysis. *Journal of Public Health*, 42(3), 510-516. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa049>
- Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J. & Navarro-Sierra, N. (2020). Emociones y difusión de noticias sobre el cambio climático en redes sociales. Influencia de hábitos, actitudes previas y usos y gratificaciones en Universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 245-269. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1425>

- Suddaby, R., Saxton, G. D., & Gunz, S. (2015). Twittering change: The institutional work of domain change in accounting expertise. *Accounting, Organizations and Society*, 45, 52-68. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2015.07.002>
- Thelwall, M., & Levitt, J. M. (2020). Retweeting Covid-19 disability issues: Risks, support and outrage. *Profesional De La Información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.16>
- Thimm, C., Einspänner, J., & Dang-Anh, M. (2014). Computer-assisted content analysis of Twitter data. En Weller K., Bruns A. Burgess J., Mahrt M.(Eds.), *Twitter and Society* (pp. 97-108). Peter Lang. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301355591_Computer-assisted_content_analysis_of_Twitter_data
- Venkatesh, U. (2018). Branding Impetus for Start-Ups: Relevance and Rhetoric. En *Information Resources Management Association (Eds.), Digital Marketing and Consumer Engagement: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 138-156). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5187-4.ch009>
- Wang, B., & Zhuang, J. (2017). Crisis information distribution on Twitter: A content analysis of tweets during Hurricane Sandy. *Natural Hazards*, 89(1), 161-181. <https://doi.org/10.1007/s11069-017-2960-x>
- Yu, Y., Duan, W., Cao, Q. (2013). The impact of social and conventional media on firm equity value: A sentiment analysis approach. *Decision support systems*. 55(4), 919-926. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.12.028>
- Yue, C. A., Thelen, P., Robinson, K., & Men, L. R. (2019). How do CEOs communicate on Twitter? A comparative study between Fortune 200 companies and top startup companies. *Corporate Communications*, 24(3), 532-552. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-03-2019-0031>
- Zhao W.X., Jiang, J., Weng, J., He, J., Lim, E-P., Yan, H., Li, X. (2011). Comparing Twitter and Traditional Media Using Topic Models. En *Proceedings of the 33rd European Conference on IR Research* (pp. 223-349). https://doi.org/10.1007/978-3-642-20161-5_34

ÉTICA DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID 19

GUADALUPE IBARRA ROSALES
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

En este texto se analiza y desarrollan aspectos centrales de la ética del cuidado en educación que constituye una propuesta educativa para formar a los alumnos en términos educativos y éticos en la práctica del cuidado para consigo mismo, para con los otros y para con el medio ambiente.

La pandemia del COVID 19 puso en evidencia la fragilidad y la vulnerabilidad de la especie humana ante un virus del que aún no se tienen respuestas sobre su origen y la manera de controlarlo o desterrarlo. Los sistemas de salud a nivel mundial adoptaron como política y estrategia pública un conjunto de medidas sanitarias enfocadas a prevenir y mitigar el contagio a través del cuidado sanitario que todos los habitantes del planeta debíamos de adoptar y adaptar a nuestros estilos de vida. Dentro de este conjunto de medidas destacan; el confinamiento en los hogares, el uso de mascarillas, el lavado frecuente de manos, y la sana distancia.

Durante el desarrollo de esta pandemia todas las personas fuimos aprendiendo durante el camino la práctica del cuidado de sí mismo y para con los otros ya que en la medida en que adoptamos las prescripciones sanitarias al mismo tiempo cuidamos de los otros (familiares, amigos, vecinos, desconocidos) y con ello colaborábamos en mitigar la expansión de la pandemia. Así el COVID 19 puso en el centro de la sociedad y de la vida de las personas el cuidado de tal forma que de manera consciente o no la mayoría de los habitantes del planeta nos hemos ido

formando en la práctica del cuidado para consigo mismo y para los otros.

El COVID 19 situó el cuidado como una práctica esencial para evitar el contagio y para sobrellevar esta crisis de salud de la mejor manera, pero también ha mostrado la importancia que tiene en la realización del cuidado sanitario valores como la responsabilidad y el compromiso para que los miembros de la sociedad podamos enfrentar esta experiencia dolorosa y difícil no de manera individual y aislada sino en comunión con la comunidad de la que formamos parte donde otras y otros también se encuentran en la misma situación de fragilidad y padeciendo el miedo ante este panorama incierto. Así, la pandemia ha revelado la importancia que tiene el cuidado en nuestras vidas mostrando que el núcleo del cuidado sanitario es el cuidado ético, es decir el cuidado responsable y solidario para consigo mismo y para con los otros porque sin estos valores no hubiera sido posible asumir el cuidado sanitario que se exigía para mitigar o controlar esta pandemia.

De esta manera, el cuidado ha tomado relevancia en este contexto de la pandemia mostrando los beneficios que aporta para que el ser humano sobreviva y para que la sociedad pueda seguir su desarrollo. Desde esta perspectiva, el cuidado no se ha limitado al cuidado sanitario porque este tipo de cuidado no se ha realizado solo en los ámbitos hospitalarios sino en todas las esferas y ámbitos de la vida social dando cuenta de la contribución que han hecho y están haciendo las personas que se cuidan a sí mismos y a los otros.

Aquí cabe recuperar la visión del cuidado elaborada por Pineda (2020)

El cuidado, en sentido amplio, hace referencia a todas las actividades que se realizan en las sociedades para la conservación de la vida humana y de la naturaleza, lo cual incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades y nuestro entorno. Este cuidado se ejerce individual y colectivamente, en una red compleja para el sostenimiento de la vida (Pineda, 2020, p.1)

En este escenario resulta importante formar a los alumnos de los distintos niveles educativos en la práctica del cuidado, para consigo mismo, para con los otros y para con el medio ambiente no solo para que sean capaces de enfrentar futuras epidemias o pandemias sino también para

construir un mundo mejor. Es por ello por lo que en este texto analizamos y desarrollamos la propuesta educativa de la ética del cuidado porque es la alternativa pedagógica y ética perfilada a educar a los alumnos en la práctica del cuidado a través de una sólida formación ética.

La ética del cuidado es la estrategia educativa pertinente para formar a los alumnos en la práctica del cuidado porque tiene como propósito que los alumnos sean capaces de hacerse cargo del momento o situación que vivimos de manera práctica desarrollando actividades de cuidado mediante las cuales se pasa de la preocupación a la atención y ocupación de los problemas y necesidades del individuo, de la comunidad, de la sociedad y del medio ambiente.

La educación en el cuidado es clave para el futuro desarrollo de la humanidad ya que en esta pandemia grandes grupos de la población a nivel mundial no adoptaron las medidas sanitarias para el cuidado de sí mismo y se mostraron indiferentes ante la situación de vulnerabilidad en la que nos encontrábamos mostrando nula responsabilidad compromiso para con los otros miembros que formamos parte de la misma comunidad y de la misma sociedad. Del mismo modo muchas personas desarrollaron el cuidado de sí mismos siguiendo las prescripciones sanitarias de manera individualista para evitar el contagio de los otros desconociendo que todos compartíamos y navegábamos en el mismo barco en medio de una tormenta. Asimismo, grandes grupos de la población mundial han tomado conciencia de la vulnerabilidad de la especie humana, pero en menor medida se ha tomado en cuenta la fragilidad en la que se encuentra el medio ambiente y el planeta, los cuales han mostrado condiciones de deterioro extremas que ponen en riesgo la sobrevivencia de la humanidad.

De ahí la importancia de educar en la práctica del cuidado a los niños y jóvenes que serán los futuros ciudadanos del mundo. Esta formación en el cuidado requiere tener como núcleo el cuidado ético, es decir la adopción y ejercicio de valores inherentes a la práctica del cuidado sin los cuales no es posible realizar esta práctica en todos los ámbitos de la vida social con responsabilidad y solidaridad para con los otros y para con el medio ambiente.

Una de las lecciones significativas que ha dejado esta pandemia es que tanto el medio ambiente como la sociedad ha llegado a un límite tal que si no se comienzan a tomar medidas de prevención y de cuidado para preservar a la humanidad y a todo ser vivo seguiremos experimentando y padeciendo catástrofes naturales, epidemias y pandemias, así como tragedias humanitarias que sufren grandes grupos de la población a nivel mundial, por sus condiciones de marginación y de pobreza.

El COVID 19 fue la expresión de una crisis más profunda que es la crisis del modelo de civilización que hemos seguido durante lustros y que ha traído consigo el deterioro del medio ambiente, de la naturaleza, ha resquebrajado los cimientos de la sociedad contemporánea marcada por la desigualdad económica y social, la violencia de género, el hambre que padecen grandes grupos de la población mundial, la marginación y la pobreza, desastres naturales y crisis sanitarias, por mencionar algunos indicadores negativos de este modelo de civilización. La pandemia ha mostrado la necesidad imperiosa de cambiar este modelo de civilización y comenzar a construir un nuevo tipo de sociedad más equitativa y justa porque se corre el riesgo de que el desarrollo de la humanidad no sea posible y que las epidemias y pandemias prevalezcan y de reproduzcan limitando y modificando nuestras vidas.

Desde esta perspectiva, la educación en la práctica del cuidado es clave para contribuir a quebrantar y desplazar el modelo de civilización dominante y para construir un nuevo modelo o paradigma de civilización que tenga como eje el cuidado de sí mismo, de los otros y de la naturaleza para preservar la vida de la especie humana y de todo ser vivo en el planeta.

Es por ello por lo que en este texto se aborda en un primer momento el paradigma del cuidado, término acuñado por Boff (2012), el cual representa una propuesta sólida para desplazar el modelo de civilización dominante. Esto para mostrar la relevancia que tiene la formación en la práctica del cuidado y la aportación que pueden hacer esta práctica para cambiar el paradigma dominante de la civilización, el cual constituye el núcleo que genera las crisis sanitarias, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad contemporánea. En un segundo momento se desarrolla la ética del cuidado en educación mostrando los aspectos

educativos y éticos a través de los cuales esta propuesta educativa forma a los alumnos en la práctica del cuidado.

2. OBJETIVOS

2.1. Analizar y desarrollar la propuesta de la formación en la práctica del cuidado elaborada por la ética del cuidado con el propósito de mostrar la importación que tiene esta formación para enfrentar la pandemia del COVID 19.

3. EL PARADIGMA DEL CUIDADO

Boff (2012) concibe y propone el cuidado como un nuevo paradigma o modelo civilizatorio el cual es necesario y urgente ante el deterioro que ha alcanzado la naturaleza debido a la sobreexplotación que han experimentado los recursos naturales en todo el siglo pasado y en el presente y también porque está en riesgo la supervivencia de la especie humana, lo cual determina la urgencia de cambiar la forma como los seres humanos estamos y nos comportamos en el mundo. Desde la perspectiva de este autor el cuidado como paradigma alternativo representa para el ser humano un nuevo modelo- de estar- en el mundo- con- los otros y de manera particular una nueva forma de relacionarse del hombre con la naturaleza y con todo ser vivo. Para este autor este paradigma es posible de desarrollarse porque el cuidado es una práctica propia de la esencia humana.

El paradigma del cuidado se centra en el cuidado del medio ambiente, de la naturaleza, de la Tierra en su conjunto porque es el Hogar de todos los seres vivos que habitamos el planeta y es el que posibilita la sobrevivencia de la especie humana y el desarrollo de la sociedad en todas sus dimensiones económica, social, política y cultural. Sin los beneficios y bienes que la naturaleza nos aporta a los seres humanos y a la sociedad no podríamos subsistir de ahí la importancia de enfocar el cuidado a la conservación y preservación de la Tierra que ha llegado a un límite de agotamiento debido a la depredación a la que ha sido sujeta por el hombre mismo.

El paradigma del cuidado se sustenta en las siguientes premisas: a) el cuidado es una práctica propia de la esencia humana, b) el motor del cuidado es la vulnerabilidad consubstancial al ser humano, c) el cuidado es una práctica ética, d) el cuidado es impulsado y realizado por la razón cordial que responde a los sentimientos y afectos morales del ser humano, e) el cuidado es necesario para sobrevivir porque el ser humano es dependiente de los otros y de la naturaleza (Boff, 2012).

El cuidado es inherente a la esencia humana porque el hombre no podría sobrevivir sin el cuidado de sí mismo y de los otros. Desde su nacimiento el ser humano debe ser cuidado por otros porque es imposible que satisfaga sus necesidades por sí mismo. Esta experiencia originaria permite que el ser humano sea capaz de cuidar de sí mismo y de los otros debido a que recibió cuidados al nacer (Boff, 2012, p. 36)

El cuidado es consubstancia al ser humano porque es vulnerable siempre estamos expuestos a riesgos en la vida o tenemos necesidades y carencias que no podemos satisfacer por sí mismos por ello requerimos del apoyo y del cuidado de los otros y de esta condición humana de vulnerabilidad emerge también el impulso de cuidar de los otros. De esta manera el cuidado de sí mismo no es suficiente para superar la vulnerabilidad porque también se necesita el cuidado de los otros por lo cual el que ha recibido cuidados es capaz de ofrecer y dar cuidado a los otros.

La estructura de base entonces es: necesitar ser cuidados y sentir el impulso de cuidar. Este doble ser cuidado y cuidar constituye la energía frontal y germinal que va a construir, a lo largo del tiempo y del espacio la humanidad del ser humano. El cuidado aparece entonces como una actitud amorosa, acogedora y envolvente (Boff, 2012 pp. 36, 37).

De esta manera para Boff (2012) la práctica de dar y recibir cuidados es una práctica que humaniza al ser humano, es decir lo convierte en un ser ético que puede sentir compasión, solidaridad y empatía por los otros seres humanos, con la naturaleza y con todo ser vivo, así como poner en el centro de sus relaciones la dignidad de las personas.

Desde la perspectiva de Boff (2012, pp.39,40), todo ser viviente solo puede existir y subsistir gracias al cuidado. Esta determinante incluye al ser humano porque el cuidado le permite sobrepasar “las

contingencias de la condition humaine”, así como asegurar su humanidad, es decir su condición de ser humano. Por ello para este autor el cuidado es propio de la naturaleza humana y es una actividad o práctica en sí misma ética

El propio cuidado ya es en esencia ética en el sentido clásico de ethos como cuidado de la casa y de todos los que en ella habitan, sea la casa individual, sea la Casa Común que es el planeta Tierra. Hoy más que nunca necesitamos este ethos-cuidado para mantener vivo y en orden ese Hogar de todos, pues no tenemos otro que nos acoja. (Boff, 2012 p.40).

El cuidado es necesario para que el ser humano sobreviva no solo por la vulnerabilidad inherente a la condición humana, sino también porque no somos seres independiente y autosuficientes para satisfacer por sí mismos nuestras necesidades y carencias sino que necesitamos de los otros y en esa medida somos interdependientes es decir realizamos nuestra vida recibiendo ayuda y apoyo de los otros a la vez que también damos y ofrecemos ese apoyo y cuidado a los otros, de tal forma que desarrollamos nuestra vida en sociedad a través de una red de relaciones de interdependencia.

Boff (2012) aborda esta dimensión del cuidado en relación con la dependencia que tenemos los seres humanos con la naturaleza de la cual recibimos sus beneficios, pero hacemos poco o nada para cuidar de ella. Para este autor los seres humanos más que estar marcados por la interdependencia somos dependientes no solo de los otros sino también de manera especial de la naturaleza ya que para subsistir estamos superdotados a lo que la Tierra nos pueda ofrecer.

El cuidado revela que no somos seres independientes. Somos profundamente ecodependientes, portadores de una carencia fundamental que es compensada por las personas, la cultura y los recursos y servicios de la naturaleza. Como ya han señalado eminentes biólogos (Gehlen, Plessner), no poseemos ningún órgano especializado (Mangelwesen) que nos asegure la supervivencia. El cuidado se impone para garantizarnos la vida y su continuidad (Boff, 2012, p. 24).

Otro rasgo que distingue al cuidado es que emerge del ámbito de los sentimientos y afectos del ser humano y no es resultado de la razón analítica e instrumental sino de la razón cordial, la cual es un tipo de

razón que convive con la razón analítica pero que está conectada con los sentimientos y con los afectos de tal modo que impulsa y orienta la práctica del cuidado para consigo mismo y para con los otros asumiendo valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad. De esta razón cordial y de los sentimientos surgen y se nutren estos valores necesarios y propios de la práctica del cuidado y es gracias a los afectos y los sentimientos que el ser humano es capaz de sentirse afectado y sentir que puede afectar a los otros, lo cual abre la posibilidad de desarrollar el cuidado (Boff, 2012).

En efecto es en el ámbito de los afectos donde emerge el mundo de las excelencias. Y en su interior surge la dimensión existencial del cuidado, nacen los valores, lo que nos agrada y nos desagrada, lo que es bueno para nosotros y para los otros y nos mueve a la acción. Sin la razón cordial, la razón sensible, la inteligencia emocional, el cuidado con todas sus ramificaciones permanecería sepultado a asumiría formas inauténticas ya denunciadas por Heidegger en sus análisis. Este tipo de razón no se opone al logos analítico, más bien lo completa, pues el sujeto que siente y piensa se descubre siempre imbricado en lo sentido y lo pensado (Boff, 2012, pp. 50,51)

4.ÉTICA DEL CUIDADO Y PANDEMIA DEL COVID 19

Como señalamos anteriormente la educación en la práctica del cuidado es relevante en el contexto de la pandemia del COVI 19 porque la experiencia del cuidado sanitario ha permitido demostrar que el ejercicio del cuidado para consigo mismo y para con los otros ha logrado mitigar y controlar en la medida de lo posible esta pandemia. Desde esta perspectiva el cuidado se ha revelado como una práctica que contribuye a mejorar las condiciones de vida y a lograr el bienestar personal y social.

La ética del cuidado en educación se distingue del conjunto de propuestas educativas porque se enfoca a educar a los alumnos en la práctica del cuidado teniendo como estrategia la formación moral de los alumnos, es decir la educación en valores como son la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, así como actitudes como la empatía, el diálogo, la escucha, la atención. Esto porque el cuidado de sí mismo y de los otros se realiza a través de este conjunto de valores y de actitudes éticas sin las cuales no es posible

brindar apoyo y ayuda a los otros, ni cuidar a la naturaleza. Así la ética del cuidado en educación revela que el cuidado ético es el núcleo de todo tipo de cuidado incluyendo el cuidado sanitario. Es decir, la ayuda y la colaboración para con los otros tiene como motor este conjunto de valores y actitudes éticas que son necesarias para no ser indiferentes ante la vulnerabilidad y las necesidades de los otros y ante las condiciones de deterioro de la naturaleza

De este modo los grandes grupos de la población mundial que han adoptado las medidas sanitarias prescritas por la política de salud no ha sido solo por miedo al contagio sino también han demostrado respeto y consideración para consigo mismos y para con los otros y han despegado en esta práctica de cuidado valores como la responsabilidad y la solidaridad, así como actitudes éticas como la empatía y simpatía para con los otros al tomar en cuenta que si no se apegaban a las medidas sanitarias no solo se afectarían a si mismo sino también a los otros.

Por ello, la práctica del cuidado es una práctica ética impregnada de valores y actitudes éticas, los cuales resultan necesarios e imprescindibles ante la pandemia que estamos padeciendo que demanda el ejercicio de estos valores y actitudes ética para ir mitigando y paliar esta crisis de salud. Estos valores a la vez que contribuye a que todos los habitantes del planeta tomemos conciencia de que compartimos un destino común que demanda de la fraternidad y solidaridad de todos.

La ética del cuidado no forma a los alumnos en la práctica del cuidado a través de la inculcación de normas, deberes morales o de valores. Por el contrario, esta ética forma a los alumnos mediante la experiencia del cuidado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la estrategia de esta ética es que los alumnos vivan y experimenten el cuidado y los valores en su persona en el proceso educativo para que al vivir y experimentar este cuidado sean capaces también de cuidar de los otros y del medio ambiente.

La ética del cuidado en educación es una propuesta educativa elaborada e impulsada por Nel Noddings (2009) autora que realiza una crítica a la estrategia de educación moral centrada en la formación del carácter mediante la inculcación de valores y virtudes porque considera que la

moral no es producto de la persuasión sino del resultado de la experiencia del cuidado en la propia persona.

Por ello concibe que la vivencia del cuidado en el proceso educativo es mediante la atención, acogida, comprensión y acompañamiento que puede brindar el docente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así con la realización de estas actividades educativas los alumnos perciben y experimentan en su propia persona los valores morales y las actitudes éticas propias de la práctica del cuidado, lo cual constituye una vivencia positiva que contribuye a que en mediano y largo plazo reconozcan que pueden ser mejores y buenas personal (Noddings, 2009, pp. 19-30)

La ética de cuidado como propuesta de educación moral se distingue por los siguientes rasgos o características: a) se centra en la relación educativa, la cual concibe como un vínculo ético, b) reconoce la condición de vulnerabilidad del alumno en el proceso educativo, c) considera que los sentimientos morales son la fuente y el motor de las actitudes y acciones de cuidado que puede tener el docente para con el alumno, d) la base del cuidado son las relaciones interpersonales, e) toma en cuenta al alumno en su singularidad así como su contexto situacional (Ibarra, 2018)

La relación educativa es clave en esta propuesta porque mediante la interacción docente-alumno, éste puede sentir y percibir un trato amable, cordial, de comprensión y apoyo que permite formarlo en la práctica del cuidado porque en la medida en que se establezca una relación positiva entre el docente y el alumno es posible que el alumno pueda desarrollar este tipo de relaciones con los demás.

Para Noddings (2009), la ética del cuidado es una *ética relacional*. Es decir, parte de considerar que el ser humano es un ser relacional porque realizamos nuestra vida a través de un conjunto de relaciones significativas (familia, amigos, compañeros de trabajo, vecinos, etc) que no se reducen a la convivencia, sino que posibilitan nuestro desarrollo porque estamos conectados en esa red de relaciones que nos influye y a la que también influimos (Mesa, 2004). Por ello el ser humano se caracteriza

por ser interdependiente, porque para satisfacer sus necesidades de distinta índole requiere del “otro” o de los “otros”.

Esta concepción del ser humano como un ser relacional es un sustento moral esencial de la ética del cuidado porque muestra que el ser humano no es totalmente autónomo y autosuficiente para desarrollar su vida. Por ello, si el ser humano es capaz de aceptar que es un ser relacional puede sentirse aquejado por la situación del “otro” y de los “otros” y no permanecer ajeno e indiferente. La ética del cuidado en educación recupera este planteamiento y pone en el centro del cuidado a la relación educativa, porque solo mediante esta relación es posible que el docente pueda reconocer al alumno como el “otro” que se encuentra en una situación de vulnerabilidad y resienta en su propia persona esta condición que lo connota, que lo vincula de tal forma con el “otro” que siente que le pertenecen o corresponden sus necesidades, carencias, y sus proyectos educativos. Desde esta perspectiva la ética del cuidado parte de situar al docente y al alumno en la relación educativa como seres humanos relacionales.

Con base en este enfoque, para la ética del cuidado, la relación educativa, puede configurarse en el proceso educativo como una relación de cuidado donde el docente ponga al servicio de los alumnos sus conocimientos y experiencia porque cuenta con las condiciones para ofrecer ese cuidado de manera gratuita y desinteresada. Esto es posible porque ante la vulnerabilidad del alumno no cabe una práctica docente autoritaria donde se establezca una relación de poder inequitativa e injusta que en nada contribuye al logro de la educación de los alumnos (Ibarra, 2018).

Para esta ética, la relación de cuidado es una relación interpersonal entre el docente y el alumno, entendiendo esta relación como la interacción entre el docente y el alumno que involucra el intercambio, el diálogo y la comunicación (Noddings, 2009). Este tipo de relación es necesaria para que el docente pueda conocer las necesidades, deseos y proyectos de los alumnos y tenga la posibilidad de apoyarlos y ofrecer una respuesta concreta a los mismos.

Mesa (2004) precisa que la relación docente-alumno configurada como una relación de cuidado, no debe confundirse, ni asemejarse a la relación madre-hijo, o padre-hijo. Para ello recupera lo establecido por Noddings quien señala “yo no necesito establecer una relación profunda duradera que implica mucho tiempo con cada estudiante. Lo que debo hacer es estar presente de manera total y no selectiva cuando cada uno de ellos se dirige a mí” (Noddings, 1984, p 180, cita en Mesa 2004)

La relación de cuidado en si misma constituye un vínculo ético entre el docente y el alumno. El carácter ético de esta relación está determinado por la asimetría propia de la relación educativa que abre la posibilidad para que el docente descubre al alumno como “otro” ser humano en situación de carencia que lo obliga en términos morales a asumir esta responsabilidad entendida como “hacerse cargo de él” o cuidarlo (Ortega, 2004)

Para comprender el significado de esta responsabilidad en educación resulta pertinente recuperar la concepción de Lévinas desarrollada por Romero y Gutiérrez (2011) quienes plantean que este autor no reduce esta responsabilidad a un valor, sino que la considera una respuesta ética sin la cual no sería factible realizar la educación. De acuerdo con Romero y Gutiérrez (2011), para Lévinas la responsabilidad emerge de la alteridad entendida como la exigencia ética del “otro” que con su sola presencia revela su debilidad y ante la cual todo ser humano se siente obligado y comprometido a ayudarlo. Esta responsabilidad entendida como una obligación ética para con el “otro” no es una opción para elegir debido a que el ser humano es inevitablemente moral. Ortega (2017) considera que esa responsabilidad “Es una “orden” a la que no me puedo negar sin poner en riesgo mi propia identidad como sujeto moral” (p 27).

Así Romero y Gutiérrez, (2011) precisan que para Lévinas la educación solo puede desarrollarse en la medida en que el docente realice su responsabilidad mediante el acogimiento del alumno, que en pocas palabras significa “hacerse cargo de él” (Ortega, 2004). Sin el ejercicio de esa responsabilidad no hay educación sino una enseñanza realizada en su versión más limitada; como la organización y planificación de

conocimientos transmitidos de manera unidireccional del que se esperan resultados o productos.

Solo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando. Por ello cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí sino como una realidad abierta al otro, cuya realización como ser moral no está en la autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir en la más radical heteronomía (Lévinas, 1991, cita en Romero y Gutiérrez, 2011, p. 11).

La pedagogía de la alteridad contribuye a comprender la práctica del cuidado en el aula como la acogida del alumno por parte del docente sin la cual no es posible apoyarlo y acompañarlo en su proceso educativo. Esto porque para Ortega (2004), “la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es” (p.12).

En congruencia con este planteamiento, la ética del cuidado considera que formación en la práctica del cuidado no es resultado de la aplicación e inculcación de valores y virtudes, sino es producto de la relación de cuidado que se desarrolla entre el docente y el alumno en el proceso educativo donde se despliegan valores y actitudes éticas como son el respeto, la responsabilidad, la comprensión, la atención, el diálogo, la confianza, la escucha, etc, lo cual hace posible que los alumnos vivan y experimenten este cuidado y sus valores inherentes.

Así para esta ética, la formación en la práctica del cuidado solo es posible de realizarse a través de un vínculo o relación ética como es la relación de cuidado, la cual es necesaria para que el alumno viva en su propia persona el cuidado mismo, así como los valores y actitudes éticas que conlleva este cuidado.

La ética del cuidado en educación muestra que la formación en la práctica del cuidado permite que los alumnos tomen conciencia de que somos seres humanos interdependientes de los otros de los que

requerimos su apoyo y ayuda para realizar nuestras vidas, así como comprender que nuestro desarrollo se realiza a través de una red de relaciones e interacciones a través de la cual estamos conectados unos con los otros de tal manera que si los otros son afectados también experimentamos y padecemos esa afectación. Ser conscientes de esa interdependencia es fundamental ante la pandemia que estamos viviendo para romper con el individualismo y el egoísmo que manifiestan grupos de la población que han sido renuentes a adoptar las medidas sanitarias y han permanecido indiferentes ante los esfuerzos que hacemos grandes grupos de la población a nivel mundial para contribuir a paliar esta pandemia mediante el cuidado de sí mismos y de los otros.

Esta ética también pone en el centro de la formación en la práctica del cuidado la vulnerabilidad del ser humano como el motor que impulsa el cuidado de los otros y de la naturaleza por lo que esta formación implica la educación en sentimientos morales como son la compasión, la solidaridad, la fraternidad, los cuales permiten brindar apoyo, ayuda y cuidado a todo ser viviente. Estos sentimientos morales son clave para responder de manera positiva ante la vulnerabilidad que experimentamos los seres humanos en esta pandemia porque permiten fortalecer el cuidado de sí mismo y de los otros al reconocer que todos estamos en la misma situación de fragilidad y que solo apoyándonos y cuidando entre nosotros es posible mitigar esta situación de carencia y de desamparo.

La ética del cuidado permite que los alumnos vivan y experimenten valores importantes como son el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la tolerancia, la justicia que son valores esenciales que demanda la pandemia a la sociedad para evitar catástrofes sanitarias y el colapso de los sistemas de salud. Estos valores propios de la práctica del cuidado también son necesarios para llevar nuestra vida lo mejor posible y para realizar una convivencia social permeada por el ejercicio del cuidado de nosotros mismos y de los otros.

5. DISCUSIÓN

La pandemia del COVID 19 no puede comprenderse al margen de la crisis del modelo de civilización dominante que ha situado la dimensión económica como el eje del desarrollo de la sociedad contemporánea sin considerar que el sentido y el fin de la vida en este planeta es preservar y mejorar las condiciones de vida no solo de los seres humanos sino de todo ser vivo. Esta pandemia es una de las expresiones de la crisis de este modelo de civilización que da cuenta del deterioro que han alcanzado las condiciones de vida actuales de todos los habitantes del planeta que están lejos de proporcionar bienestar individual y social

En este contexto adquiere relevancia el paradigma del cuidado propuesto por Boff (2012) como una alternativa para frenar no solo la sobreexplotación de la naturaleza sino también para recuperar unas condiciones de vida dignas donde todo ser humano pueda tener una vida de calidad, al igual que todos seres vivos que habitan en el planeta y que merecen vivir para continuar participando y contribuyendo en el ciclo de la vida. Para lograr este propósito es necesario que el desarrollo de la sociedad en todas sus dimensiones (económica, social, política, educativa y cultura) tenga como eje el cuidado y que esta práctica del cuidado se realice en todos los ámbitos y esferas de esta sociedad de tal manera que no se centre solo en el cuidado de sí mismo sino también en el cuidado de los otros, de la comunidad, y de la naturaleza.

El cuidado significa no ser indiferentes ante las condiciones de vida, las necesidades y problemas que presenta la sociedad e implica atender esta situación mediante la ayuda y el apoyo que podamos brindar a los otros especialmente a los grupos más vulnerables de tal manera que vayamos colaborando en la construcción de un mundo mejor.

La ética del cuidado en educación al formar en la práctica del cuidado está educando a los alumnos para que en un futuro mediano no sean indolente e insensible ante las necesidades y problemas de los otros y de la sociedad, sino que participen de manera activa y a través del cuidado en mejorar las condiciones de vida de todos nosotros. Esta es la aportación que hace la ética del cuidado para ir desplazando el modelo de civilización dominante e impulsar el nuevo paradigma del cuidado.

6. CONCLUSIONES

La ética del cuidado representa una alternativa educativa viable que puede contribuir a enfrentar la pandemia del COVID 19 en mejores condiciones porque pone en el centro de nuestras vidas el cuidado como una práctica ética mediante la cual es posible que nos apoyemos y ayudemos unos a los otros para ir superando esta crisis de salud.

La pandemia demanda el ejercicio del cuidado sanitario a todos los miembros del planeta, el cual involucra un conjunto de valores y de actitudes éticas como son el respeto y la responsabilidad para lograr detener y controlar esta pandemia que está afectando todas las esferas de nuestra vida y de la sociedad. La mitigación del COVID 19 no va a ser solo resultado la investigación científica y tecnología sino también requiere de la participación y colaboración de todos nosotros mediante la adopción de las medidas sanitarias prescritas por las políticas de salud pública.

La ética del cuidado reveló que todo tipo de cuidado incluyendo el cuidado sanitario es una práctica ética que requiere la adopción de un conjunto de valores y de actitudes éticas para ser capaces de realizar la práctica del cuidado para con nosotros mismos, para con los otros y para con la naturaleza. Así el cuidado no es una medida de prevención, sino que representa una práctica ética donde los seres humanos somos capaces de conovernos, solidarizarnos comprometernos y ocuparnos de las necesidades y problemas de otras personas y los de la sociedad en su conjunto.

La formación en la práctica del cuidado de los niños y los jóvenes adquiere relevancia porque significa educarlos en un nuevo paradigma civilizatorio que recupera el carácter interdependiente de los seres humanos, que pone en el centro los valores de la responsabilidad y el compromiso para preservar la vida, que tiene como motor sentimientos y afectos morales como la compasión, el cual impulsa la solidaridad y la fraternidad entre los seres humanos y el respeto para todo ser vivo en el planeta.

7. REFERENCIAS

- Boff. L. (2012), *El cuidado necesario*, Madrid: Trotta.
- Ibarra R. G. (2018), *Educación y ética del cuidado*, En Santillán Campos (coordinador), *La investigación en las Instituciones de Educación Superior*, Guadalajara, México: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).
- Mesa J. A. (2004), *Congreso de la educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Noddings. N. (2009), *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortega P. (2004), *La educación moral como pedagogía de la alteridad*, *Revista Española de Pedagogía*, No 227, consultado en, <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo.
- Ortega P. (2017), Editorial. *La educación es un encuentro con el otro*. *bol.redipe* [Internet]. [citado 2 de noviembre de 2019];6 (8) :25 -36. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/290>
- Pineda. D. J. (2020), *Coronavirus: el sesgo del género en el cuidado*. *Pensar la pandemia*. Observatorio social del coronavirus.
- Romero S.E, Gutiérrez S. M, (2011) *La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas*, consultado en www.cite2011.com>comunicaciones

IMPACTO DE LA COVID- 19 EN VÍCTIMAS Y SUPERVIVIENTES DE TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL

ITZIAR GANDARIAS GOIKOETXEA

Universidad de Deusto

NEREA LAYNA ALLUE

Universidad de Deusto

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO LASHAYAS

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La Trata con fines de explotación sexual es un fenómeno complejo y muy cambiante que necesita un abordaje multidimensional e interdisciplinar entre diferentes agentes sociales: entidades sociales, cuerpos policiales e instituciones públicas ya que además de violencia de género la trata con fines de explotación sexual viene acompañada de un entramado de otras violaciones graves de derechos humanos. En este capítulo, nos proponemos por un lado presentar una fotografía del perfil de víctimas de trata con fines de explotación sexual en el territorio de Bizkaia y, por otro lado, analizar los efectos de la COVID 19 tanto en las víctimas y supervivientes de trata como en la atención e intervención de los diferentes agentes sociales. Este capítulo está basado en un estudio realizado por las autoras a petición de la Dirección de Igualdad de la Diputación de Bizkaia durante el 2021. El objetivo general del mismo era actualizar el diagnóstico y el Plan de Intervención social realizado en el 2018 sobre la situación de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual en el territorio de Bizkaia. En concreto, la investigación contemplaba los siguientes objetivos específicos: (1) actualizar el perfil de víctimas de trata con fines de explotación sexual en el territorio de Bizkaia; (2) analizar las demandas y necesidades actuales que

presentan las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual e (3) identificar los efectos y los cambios que ha generado la pandemia en la atención y acompañamiento a víctimas. Como resultado del estudio se realizó un diagnóstico⁸⁷ y una actualización del Plan de intervención social con víctimas y supervivientes de trata para el 2021-2024⁸⁸.

El presente capítulo está conformado por los siguientes apartados. En primer lugar, se expone una definición de la trata y sus principales características. En segundo lugar, se aborda la trata con fines de explotación sexual desde una mirada de género y se analiza su vinculación con las actuales políticas restrictivas de movilidad humana. A continuación, se describen los objetivos y la metodología para dar paso a la exposición del actual perfil de víctimas de trata con fines de explotación sexual en el territorio de Bizkaia. Seguidamente, desarrollamos el impacto de la Covid-19 tanto en las víctimas y supervivientes de trata como en la intervención y acompañamiento de las entidades sociales, para finalizar con las principales conclusiones y retos que se derivan del presente trabajo.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL

La trata de seres humanos es un fenómeno global. Supone una profunda violación de los derechos humanos, de la dignidad y de la libertad de las personas.

Se reconoce como una forma de violencia en las Recomendaciones de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de la Asamblea General de Naciones Unidas (1993), en la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y en el Convenio de Estambul (2011).

⁸⁷ Dificultades y necesidades en la atención a víctimas y supervivientes de trata con fines de explotación sexual en Bizkaia. Disponible en: <https://bit.ly/3fa99TK>

⁸⁸ Plan de intervención social con víctimas y supervivientes de trata con fines de explotación sexual (2021- 2024). Disponible en: <https://bit.ly/3f5jaSa>

El Protocolo de Naciones Unidas para Prevenir, Suprimir y Castigar la Trata de Personas, especialmente de Mujeres, Niñas y Niños, conocido como Protocolo de Palermo, ratificado por el Estado español en 2003, define la trata de personas como: “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. La explotación incluye, como mínimo, la derivada de la prostitución y de otras formas de explotación sexual, trabajos o servicios forzados, esclavitud o prácticas similares, servidumbre y extracción de órganos”.

Esta definición de trata de seres humanos puede desglosarse en tres elementos fundamentales. Debe de tenerse en cuenta que incluso si no se comete la finalidad se considera un delito, al tratarse de un delito de consumación anticipada:

- Acciones: Las actividades principales en las que se desarrolla el fenómeno consisten en captar, transportar, trasladar, acoger o recibir personas.
- Los medios empleados: Amenaza, fuerza, engaño, abuso de poder, vulnerabilidad, pago o remuneración a alguien que ejerza un control previo sobre la víctima.

La finalidad: Propósito de explotación tanto de tipo sexual como mediante trabajos forzados, esclavitud y prácticas similares, mendicidad o extracción de órganos. Cuando la trata involucra a menores es irrelevante si medios como la fuerza o el engaño se han utilizado o no.

El presente texto se centra en la trata de que tiene por finalidad la explotación sexual. Según el último informe del UNODC (2019) el 94% de las víctimas detectadas de trata con fines de explotación sexual son mujeres y niñas.

La trata con fines de explotación sexual constituye una realidad histórica; una manifestación extrema, invisibilizada y cotidiana de la

situación de desigualdad que viven las mujeres en el mundo y de la violencia ejercida contra ellas. Como apunta Laura Nuño (2017) uno de los mayores obstáculos a la hora de analizar el fenómeno de la TSH sexual es la ausencia de información fiable, actualizada y estandarizada. Ni Naciones Unidas ni la Unión Europea disponen de datos armonizados que permitan una posible evaluación comparada de la eficacia de las políticas adoptadas en materia de trata y explotación de la prostitución ajena. En la Unión Europea solo 15 de los 28 Estados que la integran suministran datos judiciales sobre TSH sexual, pero estos ni siquiera están sincronizados. En lo que respecta al Estado español, el Centro de Inteligencia contra el terrorismo y el crimen organizado, CITCO, es el encargado de recopilar y aunar los datos de las identificaciones que los distintos cuerpos policiales recogen. No obstante, como apuntábamos en un anterior estudio (Gandarias, Urrutikoetxea y Navarro, 2019) en relación con la sistematización y recogida de datos, existe la premura de una coordinación y contraste de los datos entre las fuerzas policiales y las entidades sociales ya que muchas veces una misma víctima es contabilizada por todas las entidades sociales que la atiendan y por las fuerzas policiales, por lo que después los datos oficiales que se manejan y publican no son reales.

2.1. LA TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL DESDE UNA MIRADA DE GÉNERO

La trata con fines de explotación sexual es un tipo de violencia machista debido a su carácter estructural cuyas causas se basan en la desigualdad de género. La estructura patriarcal genera desigualdad incurriendo en la capacidad de las mujeres para ejercer derechos de forma efectiva. Además, la violencia de género y otras formas de discriminación contra las mujeres y las niñas pueden generar y agravar situaciones de mayor vulnerabilidad para ser víctimas de trata con fines de explotación sexual.

Por tanto, no es posible contextualizar la trata, sus causas, fines y consecuencias, ni la eficacia de las medidas adoptadas para la prevención, persecución e identificación y protección de las víctimas reales o potenciales, si no se incorpora la perspectiva de género.

Una mirada de género permite analizar el impacto diferenciado en las mujeres y las niñas, atendiendo tanto a la discriminación como a la desigualdad estructural que, de manera sistémica, éstas sufren en diferentes contextos culturales y socioeconómicos (Lobasz, 2019). En su informe de 2018, el secretario general de Naciones Unidas señalaba la feminización de la pobreza, la violencia de género, la falta de oportunidades laborales o en condiciones muy precarizadas, la falta de oportunidades educativas, los conflictos armados, las situaciones de posconflicto y las crisis humanitarias como factores que favorecen la existencia de la trata, especialmente de mujeres, niños y niñas.

De hecho, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible del Gobierno de España ha incorporado la lucha contra la trata dentro del objetivo para la eliminación de todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado.

De acuerdo al informe del 2018 de la Comisión Europea sobre los progresos realizados en la lucha contra la trata de seres humanos, en base a datos recogidos durante los años 2015 y 2016, un 56% del total de víctimas de trata registradas eran por explotación sexual. El informe también destaca un incremento del número de mujeres y niñas víctimas de trata en la ruta del Mediterráneo central con fines de explotación que se ve facilitada por el rápido desarrollo tecnológico y el uso de Internet para publicitar los servicios y para captar a las víctimas.

En lo que respecta al Estado español, según los datos del Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO) (tabla 1), vemos como el número estimado de posibles personas en situación de riesgo de trata es muchísimo mayor que el número total de personas finalmente identificadas. Destaca cómo la trata con fines de explotación sexual es un fenómeno que tiene género; mayoritariamente las víctimas son mujeres y niñas. Por otro lado, si reparamos en los datos del 2020, año marcado por la COVID -19 y los meses de confinamiento y restricción de movilidad, vemos cómo tanto los datos de posibles personas víctimas son mucho menores que en años anteriores (3867 en el 2020, frente a las posibles 10.111 víctimas en el 2017 o las 8405 en el 2019). En cuanto a las víctimas finalmente identificadas el número decae notablemente (160 en el 2020) respecto a las

identificadas en el 2019 que fueron 294. Estos datos, reflejan las dificultades que han tenido los cuerpos policiales para detectar e identificar a posibles víctimas, lo cual no significa que la trata con fines de explotación sexual se haya reducido, sino que como veremos más adelante ha quedado más invisibilizada.

Tabla 1: Número de víctimas de trata con fines de explotación sexual según sexo y edad.

VÍCTIMAS DE TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL		2016	2017	2018	2019	2020
ADULTAS/OS	MUJERES	138	124	117	277	145
	HOMBRES	4	22	5	12	12
	TOTAL	142	146	122	289	157
MENORES	NIÑAS	6	9	6	5	2
	NIÑOS	0	0	0	0	1
	TOTAL	6	9	6	5	3
TOTAL DE VÍCTIMAS		148	155	128	294	160
PERSONAS EN SITUACIÓN DE RIESGO*			10.111	9.315	8.405	3.867

*Se entiende por persona de riesgo aquella que ha sido identificada en el transcurso de una inspección administrativa en un lugar de ejercicio de la prostitución mientras ejercía dicha actividad.

Fuente: Elaboración Propia a partir del Balance Estadístico 2016-2020 sobre Trata y Explotación de Seres Humanos en España, elaborado por el Centro de Inteligencia contra el terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO) de la Secretaría de Estado de Seguridad (2016-2020).

2.2. LA TRATA Y SU VINCULACIÓN A LAS POLÍTICAS RESTRICTIVAS DE MIGRACIÓN Y MOVILIDAD INTERNACIONAL

Actualmente el fenómeno de la trata está altamente interrelacionado con los procesos migratorios internacionales. La trata está íntimamente vinculada a la discriminación y la desigualdad estructural que sufren principalmente las mujeres y las niñas dentro de las sociedades tanto emisoras como receptoras de la inmigración.

El rápido incremento de la TSH sexual no se puede explicar si no se tiene en consideración el impacto que está teniendo la severidad de las políticas migratorias de los países europeos (Maqueda, 2001), la feminización de la supervivencia como apunta Saskia Sassen (2000) y la transformación de las economías de mercado en sociedades de mercado (Sandel, 2013).

Como señala el último informe de Amnistía Internacional (2020), la demanda de personas para sectores económicos altamente feminizados y precarizados, como son el sector de cuidados, el trabajo doméstico o la hostelería, junto a políticas migratorias y de protección internacional cada vez más restrictivas, agrava la situación de vulnerabilidad y fomenta aún más la explotación de personas pertenecientes a minorías étnicas o grupos marginalizados, como mujeres y niñas migrantes en situación irregular.

Lamentablemente, las redes de tráfico y trata con fines de explotación sexual se convierten en la única vía que tienen muchas mujeres para cruzar las fronteras y realizar el camino hacia Europa.

2.3. ESTUDIOS SOBRE EL IMPACTO DE LA COVID 19 EN VÍCTIMAS DE TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL

No existen muchos estudios sobre el impacto de la COVID- 19 en víctimas de trata con fines de explotación sexual. Las restricciones debido a la pandemia han ocasionado que la investigación sobre trata se haya detenido en muchos países (García y Meneses, 2021). No obstante, los estudios existentes concuerdan en una mayor invisibilización del fenómeno (López y Cabrera, 2021) y de cómo las redes han aprovechado la crisis del coronavirus para sacar beneficio de las vulnerabilidades y las difíciles circunstancias económicas (Informe GRETA, 2020). El informe de EUROPOL del 2020 destaca cómo las medidas de bloqueo y las restricciones de movimiento han contribuido a un aumento de la explotación sexual en línea (a través de cámaras web), incrementándose la captación y explotación de menores en línea a través de sitios de juegos y plataformas de medios sociales.

Además, la crisis del COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de competencias y formación para trabajar con problemas de salud mental, que han ido en aumento. La pérdida de la sensación de libertad, la falta de acceso al trabajo y la imposibilidad de volver a casa han reavivado el trauma de supervivientes (GRETA, 2020). Como señala el informe de Cruz Roja, en muchos contextos, la situación creada por Covid-19 está incrementando los riesgos de peligro o de volver a la trata, para personas que han salido de una situación de trata. El aislamiento social como resultado de los bloqueos y cierres de emergencia puede exacerbar las secuelas de los traumas o activar recuerdos de confinamiento y explotación para las supervivientes de la trata. La oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la Organización para la Seguridad y Cooperación de la Unión Europea, OIDDH, y ONU Mujeres (2020) realizaron una encuesta mundial sobre las consecuencias de la pandemia, en la que participaron 94 supervivientes de la trata de personas, así como unas 400 organizaciones de primera línea. El 77% de las personas encuestadas señaló la necesidad de financiación adicional para hacer frente a los problemas de salud mental derivados de la pandemia.

En cuanto al estado español, el Ministerio de Igualdad adoptó un Plan de Contingencia contra la violencia de género por la crisis COVID-19, con medidas específicas que garantizan la protección de los derechos de las víctimas de la explotación sexual y la trata con fines sexuales, así como la prestación de servicios y recursos para atender sus necesidades específicas. Esto incluye el derecho a un ingreso mínimo vital para las víctimas, incluidas las que se encuentran en situación administrativa irregular, y una alternativa de alojamiento pudiendo disponer entidades públicas del uso de los establecimientos de alojamiento turístico.

No obstante, estudios recientes sobre los efectos de la COVID 19 en situaciones de trata (García y Meneses, 2021) señalan, en primer lugar, la ausencia de identificación y asistencia de las víctimas de trata y el aumento de la violencia y la inseguridad vital para las víctimas. En segundo lugar, desde el punto de vista económico, destacan el aumento de la inseguridad económica y alimentaria además de las dificultades a la hora de solicitar y acceder al Ingreso Mínimo Vital. Y, por último, a

nivel sanitario, advierten de un incremento de las dificultades para las mujeres víctimas de recibir atención médica, tanto psicológica como sexual y reproductiva.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente texto tiene dos objetivos. En primer lugar, presentar una fotografía del perfil actual y las características de las víctimas y supervivientes de trata en el territorio de Bizkaia. En segundo lugar, analizar los efectos de la COVID 19 en víctimas y supervivientes de trata y los cambios que la pandemia ha generado a la hora de atender y acompañarlas.

Para ello, se llevó a cabo una investigación a través de una metodología cualitativa. Con la finalidad de recoger las opiniones, los significados y las experiencias de las entidades consultadas, la técnica cualitativa empleada fue la entrevista semiestructurada en profundidad (Iñiguez, 1999). Las personas participantes han sido seleccionadas en base a su conocimiento y experiencia de trabajo con víctimas de trata con fines de explotación sexual. En total se han realizado doce entrevistas. Ocho a entidades sociales: Askabide, Oblatas, CEAR y CEAR Euskadi, Cruz Roja, Munduko Medikak, Save the Children y el recurso residencial Artagan para mujeres jóvenes entre 18 y 23 años. Además, también se vio necesario entrevistar a los cuerpos policiales y a la fiscal de la Unidad de Extranjería de Bizkaia para tener una fotografía más compleja del procedimiento administrativo y judicial una vez que las mujeres deciden denunciar. En cuanto a los cuerpos policiales, se entrevistó a la Ertzaintza, la Policía Nacional y la Guardia Civil. Al comienzo de la investigación, estaba contemplado la posibilidad de realizar entrevistas a las propias mujeres víctimas y supervivientes de trata. Aunque el acceso a las mujeres era viable por medio de las entidades sociales, no pudimos conseguir en los tiempos que teníamos para hacer el estudio que ninguna mujer se animara finalmente a participar.

Una vez realizado un primer análisis de contenido de las entrevistas, se contrastó tanto con la Dirección de Igualdad de la Diputación Foral de Bizkaia y se envió a todas las personas entrevistadas para recoger sus

aportes y modificaciones. Por último, recibidos todos los aportes de las entidades participantes se redactó el informe definitivo. A continuación, se presenta una tabla donde se recoge un listado de las entidades entrevistadas:

Tabla 2: Agentes entrevistados para la realización del diagnóstico

ENTIDADES SOCIALES		CUERPOS POLICIA- LES	ÁMBITO JURÍ- DICO
Oblatas	Comisión Anti- sida de Bizkaia	Ertzaintza	Unidad de Extran- jería de la Fiscalía General del Es- tado
Askabide	Munduko Me- dikuak	Policía Nacional	
Cruz Roja	Residencia Ar- tagan para jó- venes	Guardia Civil	
CEAR y CEAR Euskadi	Save the Chil- dren		

Fuente: elaboración propia

4. PERFIL DE LAS MUJERES ATENDIDAS EN BIZKAIA

Una de las características de la trata es que es un fenómeno cambiante; por lo que es difícil poder hablar de un perfil concreto y estable en el tiempo. Tomando en cuenta los datos recogidos en el diagnóstico realizado en el 2018, se compara y presenta el perfil de las mujeres atendidas por las entidades en los últimos tres años del 2019 al 2021, según diferentes variables como el origen, la edad, nivel educativo, tener o no tener criaturas a cargo, la identidad sexual y el lugar de explotación.

Tabla 3: Cambio en el perfil de mujeres víctimas de trata atendidas en Bizkaia (2018-2021).

	Diagnóstico 2018	Diagnóstico 2021
Según origen	Mujeres procedentes de África Subsahariana (Nigeria).	Mujeres procedentes de Costa de Marfil, Guinea Conakri y Camerún. Mayor protagonismo de mujeres latinoamericanas.
Según edad	Mujeres nigerianas muy jóvenes, incluso algunas menores de edad.	Las mujeres latinoamericanas son de mayor edad, de entre 30 y 40 años.
Según nivel de estudios	Niveles de estudios básicos.	Nivel de estudios variado, llegando a estudios universitarios en el caso de mujeres latinoamericanas.
Según número de hijas/os a cargo	Hijas/os a cargo en origen.	Aumento del número de mujeres identificadas con menores a cargo.
Según identidad sexual	Mayoritariamente mujeres cisgénero.	Se visibilizan casos de mujeres transexuales y hombres captados para el ejercicio de la prostitución homosexual.
Según espacio y vías de explotación	Alta presencia de prostitución en calle.	Mayor presencia del ejercicio de la prostitución en pisos y habitaciones alquiladas. Contacto por páginas web.

Fuente: elaboración propia.

4.1. PERFIL DE LAS MUJERES ATENDIDAS

4.1.1. Según origen

En base al origen se puede distinguir tres perfiles; mujeres procedentes del África subsahariana, mujeres latinoamericanas y en menor medida mujeres de otros países de Asia y Europa del Este.

Atendiendo a las mujeres procedentes del África Subsahariana se observan diferencias significativas. Mientras que en el diagnóstico realizado en el 2018 el perfil mayoritario eran mujeres provenientes de Nigeria, las entidades sociales refieren que este perfil ha descendido y actualmente los países de procedencia mayoritarios son Costa de Marfil, Guinea Conakri y Camerún. En el caso de las mujeres subsaharianas la trata con fines de explotación sexual está muy ligada a su tránsito migratorio y a la no existencia de vías seguras para realizar sus procesos migratorios hacia Europa. De hecho, según cambian las políticas de

externalización y cierre de fronteras cambian las rutas migratorias. También hay que destacar que en el actual contexto de COVID-19, debido al cierre de la frontera sur, están llegando menos mujeres del África subsahariana. Como consecuencia, las rutas migratorias se realizan vía Islas Canarias, siendo mucho más peligrosas.

Las entidades sociales apuntan a un aumento en los últimos años de mujeres latinoamericanas. Los países de procedencia son Venezuela, Colombia, Brasil y República Dominicana. Generalmente, las mujeres son captadas y engañadas con falsas promesas de trabajo en hoteles o hostelería. En otros casos, las mujeres son conocedoras de que van a ejercer la prostitución en destino, aunque no saben en qué condiciones van a desarrollar la actividad.

En menor medida las entidades atienden mujeres de Europa del este; principalmente Rumania, aunque como apuntan los cuerpos policiales cada vez es un perfil menos visible. Los cuerpos policiales sí que han desarticulado en los últimos años alguna red de trata de mujeres provenientes de China. Sin embargo, refieren que no suelen denunciar.

4.1.2. Según edad

En cuanto a la edad, la media son mujeres comprendidas entre los 22 y los 36 años. Así como el perfil mayoritario entre los años 2015 y 2018 era mujeres nigerianas muy jóvenes, incluso algunas menores, en el caso de las mujeres latinoamericanas son mujeres de mayor edad: entre 30 y 40 años. En cuanto a posibles víctimas menores de edad, no se tiene datos en Euskadi sobre menores posibles víctimas de trata. Las entidades si han atendido en ocasiones a mujeres jóvenes que decían tener más de 18 años, pero en realidad eran menores de edad.

4.1.3. Según nivel de estudios

El nivel educativo es variado, sin embargo, es destacable que en el caso de mujeres latinoamericanas el nivel de estudios es mayor y algunas cuentan con estudios universitarios.

4.1.4. Según número hijos/as a cargo

La mayoría de las mujeres atendidas tienen criaturas a su cuidado en sus países de origen y es reseñable cómo en los últimos años ha aumentado el número de mujeres víctimas de trata identificadas con hijos/as.

4.1.5. Según identidad sexual

Mayoritariamente son mujeres cisgénero. No obstante, los cuerpos policiales refieren que también han identificado un caso de una mujer transexual como víctima de trata con fines de explotación sexual en el 2019 y hombres explotados sexualmente para ejercer prostitución homosexual. No existen en el País Vasco recursos específicos para estas personas por lo que suelen ser derivados a otras Comunidades Autónomas. En el caso de las mujeres transexuales que ejercen prostitución en calle, aunque es un perfil que siempre se ha atendido, las entidades sociales remarcan que en los últimos años empieza a ser más visible y destacan su situación de alta vulnerabilidad como un factor de riesgo para poder ser posibles víctimas de trata con fines de explotación sexual.

4.1.6. Según el espacio y vía de explotación

En los últimos años ha habido un cambio significativo en cuanto al formato y los espacios donde se ejerce la prostitución. Ya antes de la pandemia se estaba reduciendo la prostitución en calle y aumentando la utilización de pisos y habitaciones alquiladas. El contacto además se realiza a través de páginas de internet. Esta dinámica de contacto vía online y de pisos se ha recrudecido durante la pandemia provocando una mayor invisibilidad y ocultamiento de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual.

5. EFECTOS DE LA COVID-19

A lo largo de este apartado, se desarrollará el impacto que ha tenido la situación de emergencia sanitaria causada por el COVID-19 en las trayectorias vitales de las mujeres víctimas de trata. Por otro lado, se explorará cómo ha condicionado la pandemia en la forma de intervención de las entidades y los equipos profesionales.

5.1. IMPACTO DE LA COVID-19 EN LAS MUJERES

Dentro de este primer eje de análisis se desarrollará el impacto que ha tenido la pandemia a nivel relacional, económico, digital, así como a nivel emocional y psicológico en las vidas de las mujeres víctimas de trata.

5.1.1. Mayor invisibilidad y circuitos más ocultos

En cuanto a la actividad laboral y económica durante el contexto de pandemia y confinamiento, es necesario realizar una distinción dependiendo de la situación de las mujeres atendidas por las entidades sociales.

En primer lugar, y atendiendo a las mujeres que ejercen la prostitución fuera de la red de trata, cabe destacar que, en los últimos años, el ejercicio ha quedado relegado a los pisos, bajando el número de mujeres presentes en calle y clubs. La COVID-19 ha provocado un parón de la actividad relativo ya que muchas de ellas han continuado ejerciendo, agudizando las situaciones de invisibilidad y precariedad previas a la pandemia. Además, como señalan las entidades sociales, muchas mujeres quedaron enclaustradas en casas de clientes y en clubs cuando se decretó el estado de alarma.

“Las agentes comunitarias sí que han visto que cada vez es más difícil llegar, que las condiciones son cada vez más invisibles. Porque por un lado la gente se ha dispersado de los clubs, se ha ido metiendo en pisos, entonces ahí sí que hay más dificultades de acceso. Sí que hemos visto que ahí, va a haber mayor invisibilización. El COVID está provocando una mayor invisibilidad de las mujeres.” Askabide.

“La pandemia impactó terriblemente a las mujeres y hombres que ejercían la prostitución porque no podían ejercer. Además, se quedaron encerradas en casas de clientes... se dieron circunstancias terribles para muchas, por mucho que no se podía echar a nadie de los alquileres”. Comisión Antisida de Bizkaia.

En segundo lugar, y atendiendo a las mujeres en situación de trata con fines de explotación sexual, se observa que no ha existido un parón de la explotación; es decir, según señalan desde Cruz roja, las estructuras de la red han seguido manteniendo la actividad a través de la activación de circuitos más ocultos.

“Nosotras nos hemos quedado alucinadas de que estaban trabajando y se utilizaba el taxi para hacer los servicios a domicilio. Es impresionante. Nos contaban cómo había todo un circuito montado si la policía por ejemplo paraba al taxista, ya sabían que tenían que decir, que le llevo al hospital. Tenían salvoconductos preparados”. Cruz Roja.

Además, las condiciones del ejercicio de la prostitución se han visto mucho más afectadas que las de las mujeres que ejercen sin una red de trata detrás. Como explica Cruz Roja, las mujeres en situación de explotación han sido obligadas a tener que ejercer durante días sin descanso y a tener que consumir drogas para poder hacer frente a esta situación; teniendo un impacto directo en las condiciones de salud de las mujeres.

“Servicios de 24-48 horas sin parar, además una de las mujeres nos describía que acabó de color verde, enferma. Obligadas a consumir (drogas) para poder aguantar (...) nos han contado unas condiciones muy deplorables. Sufren más esas condiciones las que están explotadas. Se está exponiendo su vida. Sin ningún tipo de protección en plena pandemia (...) Una mujer que ejerce en un club, en confinamiento al menos ha podido cuidar su salud”. Cruz Roja.

En esta misma línea, el último informe europeo GRETA (2020) sobre impacto de la COVID-19 en víctimas de trata advierte del aumento en España durante la pandemia de la utilización de plataformas de alquiler de pisos turísticos donde tiene lugar la explotación sexual.

En tercer y último lugar y atendiendo a las mujeres supervivientes de trata que se encuentran en procesos de incorporación social y laboral, cabe destacar el alto nivel de desempleo que ha generado la situación de pandemia. Una vez entró en vigor el estado de alarma y debido a la situación de confinamiento general, las mujeres perdieron sus puestos de trabajo debido, en gran medida, a los tipos de empleo que tenían, todos ellos feminizados y precarios en el área de los cuidados, la limpieza y la hostelería.

“Algunas de las mujeres que ya habían empezado a trabajar, había 12 en concreto, que se quedaron sin trabajo: en hostelería, servicios, empleada de hogar... hay como dos situaciones: de las mujeres que ejercían, pero también las que ya habían dejado y trabajan en otros sectores. Y se para todo.” Oblatas.

5.1.2. Solicitud de prestaciones económicas de urgencia

El nivel de ingresos de las mujeres durante la pandemia se ha visto afectado de manera muy significativa, derivando en una pérdida total de recursos económicos y en un aumento de la precariedad. Esta situación ha dificultado la cobertura de necesidades básicas, tales como el pago de la tarjeta de teléfono, el alquiler o la alimentación.

Las entidades explican, cómo la prestación económica del Programa “Azken Sareak Indartzen”⁸⁹, ha sido la única alternativa que han podido encontrar muchas mujeres para cubrir necesidades básicas y paliar así situaciones de alta precariedad y vulnerabilidad.

“Se sacó la prestación de Azken Sareak Indartzen que se gestionó a través de diferentes entidades, que cubría pago de habitación y necesidades básicas pues ha habido muchas mujeres que se tuvieron que acoger y pudieron entrar a esa prestación para cubrir mínimamente para alquiler y comida”. Oblatas

Otra de las cuestiones que las entidades han manifestado en torno a las prestaciones económicas disponibles para cubrir necesidades básicas durante la pandemia, ha sido lo relativo al Ingreso Mínimo Vital (IMV). Según lo explicado, a pesar de que la prestación ha sido solicitada para las mujeres víctimas de trata, las resoluciones aún no han llegado un año más tarde.

“Lo del IMV, nada. Nosotras por lo que sabemos, que hemos ayudado y acompañado en el proceso de solicitud a mujeres desde junio que se abrió hasta ahora no hay respuesta de ninguna. Cuando se ha llamado a Seguridad Social la respuesta es que está todo paralizándolo y son muchos meses sin respuesta. ¿El silencio administrativo es positivo o negativo? Tendría que haber habido una respuesta al menos para decir que no”. Oblatas.

⁸⁹ El Programa AZKEN SAREA INDARTZEN' es un programa del Gobierno Vasco que se diseñó desde el fondo "Covid Inor Atzean Utzi Gabe" para paliar los efectos más extremos de la pandemia en el ámbito social dando cobertura de necesidades básicas a personas que no pueden solicitar las AES (Ayudas de Emergencia Social) ni la RGI (Renta de Garantía de Ingresos).

5.1.3. Agudización de la brecha digital

El hecho de que la situación de COVID-19 haya reducido los espacios presenciales y las gestiones a nivel virtual y digital hayan tomado un gran protagonismo, las entidades afirman haber visto agudizada la brecha digital existente entre las mujeres víctimas de trata. De esta manera, una de las funciones principales que han desempeñado los equipos profesionales ha sido la de ayudar a las mujeres en la tramitación online de las ayudas sociales:

“Nos estamos dando cuenta que no podían, que, para pedir una cita, que para acceder a descargarse un documento y adjuntarlo vía mail o página web, hemos visto que ahí había muchísimas carencias en las mujeres, y hemos estado ahí apoyándolo en la medida que podíamos presencialmente y sino por teléfono. La brecha digital en nuestras mujeres se ha visto muy claramente”. Askabide.

Un estudio reciente realizado por Cruz Roja sobre el impacto de la COVID-19 en la población que atiende a través del Plan RESPONDE realizado en el 2021, estiman que en el 63,8% de los hogares no se dispone de ordenador y en el 46,6% no tienen contratado ningún servicio de Internet en el hogar. La digitalización de muchos procesos y servicios, acelerada por la pandemia, añade dificultades a las personas en situación de vulnerabilidad, impidiendo su acceso a determinados servicios, acrecentando su fragilidad y multiplicando su aislamiento.

5.1.4. Aislamiento, soledad e incertidumbre.

Otra de las cuestiones que más se han visto afectadas por la situación de pandemia, ha sido el área emocional, relacional y psicológico. Las entidades afirman que la situación de incertidumbre y la ansiedad por el futuro han derivado en problemáticas de sueño y ansiedad. La preocupación por las relaciones familiares con origen, así como con sus hijas/os y la sensación de soledad, han tenido como consecuencia una mayor demanda de acompañamiento psicológico por parte de las mujeres.

“Todo lo que se había avanzado también a nivel psicológico, se cae. Y muchas mujeres que no habían precisado ya durante ese tiempo una terapia, cuando empieza la pandemia demandan otra vez. La mayoría por cuestiones de preocupación, por ellas y sus familias en origen, que

derivaba en no poder dormir, esa ansiedad y preocupación... una sensación de ahogo total. Preocupación e incertidumbre por el futuro”. Oblatas.

A nivel más relacional, las vivencias de las mujeres durante la situación de pandemia han estado marcadas por el aislamiento y la soledad. Numerosas mujeres se han quedado aisladas, muchas de ellas sin los recursos suficientes como para poder recargar la tarjeta del teléfono móvil, lo que ha generado situaciones de vulnerabilidad muy alta, sin opción a contar con dispositivos electrónicos con conexión a internet.

“El teléfono es una herramienta y las nuevas tecnologías suponen una herramienta de inclusión o de evitar la exclusión social y el aislamiento. Y si no tienes internet, te aíslas todavía muchísimo más, en una habitación, buhardilla sin comunicarte con nadie para pedir dinero y comida... eran situaciones realmente angustiantes. Empezamos a dar bonos de 20 euros para que tuvieran saldo en el teléfono, no podían hablar con nadie, ni con el médico”. Comisión Antisida.

Por otro lado, desde Oblatas han resaltado las estrategias de apoyo mutuo que han desarrollado las mujeres para ayudarse entre ellas a cubrir las necesidades básicas mientras duró el estado de alarma y la situación de confinamiento.

“Si parece importante que resaltemos la red de solidaridad entre ellas que esto es muy importante. Ha sido precioso, la pandemia no solo ha traído aspectos negativos, sino que ha traído uno positivo. Si yo hoy cobro desde el aplicativo que tengo en el teléfono hoy comemos las dos o las tres. Y cuando a ti te metan en la app el dinero entonces compartimos.” Oblatas.

5.2. IMPACTO DE LA COVID- 19 EN LA INTERVENCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

Una de las consecuencias más relevante que ha generado la pandemia, ha sido la adaptación y un cambio en los modos de intervención de los equipos profesionales. Las entidades destacan seis aspectos: un descenso del número de mujeres atendidas, la priorización de un modelo asistencialista, el papel de las entidades como mediadoras en la gestión de ayudas sociales, el aumento de las intervenciones telefónicas, un incremento de la heterogeneidad y la complejidad de los perfiles y

relacionado con esto último, un aumento de la trata con fines de explotación laboral y de matrimonio forzado.

5.2.1. Descenso del número de mujeres atendidas

La consecuencia principal que ha generado la situación de pandemia ha sido la alta limitación de movilidad a nivel mundial. Por eso, las entidades afirman haber notado una reducción de mujeres procedentes de África Subsahariana y América Latina, debido al cierre de fronteras. Por otro lado, explican cómo el propio confinamiento ha generado procesos de invisibilización a la hora de la detección, identificación y acompañamiento a mujeres víctimas de trata.

“Y luego todo ha estado más tapado, más invisibilizado... eso dificulta también para las FCSE... que no han estado accediendo porque las mujeres no estaban porque estaba cerrado... Y luego en los pisos pues igual, no ha habido intervenciones policiales en los pisos. En calle nada, hasta ahora que empieza un poquito otra vez. Con el tema del estado de alarma, los horarios...eso también ha sido un factor que ha influido a la hora de que los agentes que pudieran trabajar en detección se hayan paralizado”. Askabide.

5.2.2. Priorización del modelo asistencialista

El impacto principal que ha traído el COVID-19 en la intervención y acompañamiento de los equipos profesionales y entidades ha sido gestionar un cambio de planteamiento frente a esta nueva realidad. Durante el periodo de confinamiento, las entidades han vuelto al modelo tradicional asistencialista. Este cambio ha sido imprescindible para la adaptación a la nueva situación y poder dar respuesta a las necesidades que las mujeres demandaban con mayor urgencia, como la cobertura de necesidades básicas.

“El impacto a nivel de nuestro propio planteamiento ante la realidad, a nosotras también nos ha afectado, porque nosotras nunca queríamos ser asistencialistas y hemos tenido que entrar a hacer asistencia. Y esto nos ha supuesto toda una reflexión (...) pero la realidad es que no podemos hablarles de empoderamiento si no tienen compresas”. Oblatas.

5.2.3. Mediación y facilitación de prestaciones sociales y económicas

Continuando con el replanteamiento de los equipos profesionales en torno a la manera de intervenir y acompañar a las mujeres en situación de pandemia, y teniendo que priorizar un modelo asistencialista, las entidades explican cómo han tenido que hacer de mediadoras y facilitadoras de la solicitud y gestión de prestaciones económicas y sociales, con el fin de que las mujeres hayan podido recibir los recursos económicos suficientes para poder cubrir las necesidades básicas.

“Hacer de mediadoras con Cáritas o con la trabajadora social de los Servicios Sociales de Base, bien las que estaban empadronadas contactar apoyo y asesoramiento para contactar con ellas. Las que no estaban empadronadas que había también mujeres, apoyar la intermediación con Cáritas para el apoyo y pago de alquiler de la habitación”. Askabide

5.2.4. Nuevas estrategias de intervención y acompañamiento psicológico

Una vez decretado el estado de alarma, los equipos profesionales han tenido que desarrollar nuevas estrategias para seguir atendiendo y acompañando a las mujeres en contexto de pandemia que, como se ha observado, ha generado situaciones de alta vulnerabilidad. De esta manera, las entidades explican la importancia de las intervenciones telefónicas para acompañar a las mujeres de una manera más cercana y personal.

“Hemos trabajado mucho más el contacto telefónico. Haciendo un seguimiento simplemente para saber cómo estaban, no con el objetivo de una demanda concreta para cubrirla, sino más bien hablar, qué tal estás, como te encuentras. Una intervención sin estar necesariamente enfocada a materializar algo concreto, un contacto. Que sepas que estamos aquí, hablamos de mujeres muy solas.” Askabide.

5.2.5. Heterogeneidad de perfiles y cruce de múltiples violencias

Las entidades destacan que los perfiles de las mujeres que atienden cada vez son más heterogéneos donde se cruzan diferentes violencias siendo la trata con fines de explotación sexual una más. Se trata de mujeres que han podido ser víctimas de trata con fines de explotación sexual en

otros países, incluso en otras comunidades autónomas y que llegan a las entidades por alguna demanda de apoyo puntual como por ejemplo: ayuda para el registro o la escolarización de un hijo/a, o regularización de sus papeles, pero que al establecer una intervención más continua con las mujeres aparece que han sido víctimas de trata con fines de explotación sexual, a veces en otros países, pero que en su momento no realizaron ninguna denuncia. Son mujeres que pueden llevar años aquí, sin haber regularizado su situación administrativa y con alto riesgo de vulnerabilidad social y de incluso volver a ser captadas por redes de trata con fines de explotación sexual.

5.2.6. Aumento de la trata con otros fines de explotación

Tanto las entidades sociales como los cuerpos policiales destacan un aumento de perfiles de trata con otros fines de explotación: mayoritariamente laboral pero también matrimonio forzado. En el caso de víctimas de explotación laboral, en su mayoría son hombres, concretamente en el 2020 se detectaron 3 hombres pakistaníes, 1 de Nigeria y 1 de Senegal. Los casos de mujeres víctimas de explotación laboral son en el sector de trabajadoras internas y el sector de hostelería, y mayoritariamente son de Latinoamérica.

6. CONCLUSIONES Y RETOS

Presentamos a continuación las principales conclusiones y retos que se derivan del presente capítulo.

En primer lugar, el impacto de la COVID 19, ha invisibilizado aún más el fenómeno de la trata a través de circuitos más ocultos y ha colocado a las víctimas en una situación de aislamiento y soledad. Esto ha ocasionado que muchas de ellas se vean expuestas a un mayor riesgo de desprotección y violencia. En segundo lugar, la pandemia ha derivado en una pérdida de ingresos económicos y un aumento de la precariedad de las supervivientes de trata; generando necesidades básicas de cobertura como el pago del alquiler, la tarjeta de teléfono o la alimentación diaria. Por último, la digitalización de los procedimientos de acceso a los servicios básicos de ayuda, acelerada a partir de la pandemia, impide a muchas víctimas y supervivientes acceder a ayudas sociales o a

derechos básicos como el padrón, abocándolas a situaciones de grave exclusión social.

En cuanto al impacto en la intervención y acompañamiento, las entidades sociales señalan las dificultades para poder acceder a las víctimas debido a las restricciones de movilidad durante la pandemia y al mayor aislamiento en el que se encontraban. El trabajo de identificación de cuerpos policiales también se ha visto reducido, así como las inspecciones administrativas claves para la detección de posibles víctimas. En cuanto a la atención e intervención, las entidades destacan una vuelta al modelo asistencialista de cobertura de necesidades básicas y un aumento de su papel de mediadores a la hora de acceder a prestaciones sociales y económicas. Por último, es reseñable la búsqueda y adaptación a nuevas estrategias de acompañamiento por medio del uso del teléfono y las redes sociales, lo cual, a pesar de la no presencialidad física, ha posibilitado un seguimiento y una intervención cercana e individualizada.

En cuanto a los retos, el perfil de las víctimas y supervivientes de trata nos habla cada vez más de la heterogeneidad y complejidad del fenómeno. Por ello, es necesario ampliar la mirada existente sobre la trata, entendiendo que no es estanco, sino que es un fenómeno cambiante y muy heterogéneo. Eso implica, romper con los estereotipos victimistas y apostar por intervenciones que remarquen la singularidad y potencien la autonomía y la capacidad de decisión de las mujeres. Por último, se torna clave ampliar la mirada de la trata a otros fines de explotación. En muchas ocasiones, las distintas formas de explotación convergen o se superponen. En ese sentido, urge empezar a dar visibilidad a estas múltiples realidades.

7. REFERENCIAS

Amnistía Internacional. (2020). Cadenas invisibles: identificación de víctimas de trata en España. Amnistía Internacional.

Cruz Roja. (2021). El impacto de la COVID-19 en la población atendida por Cruz Roja a través del Plan RESPONDE. Boletín sobre vulnerabilidad social (20). Cruz Roja Española.<https://www2.cruzroja.es/documents/5640665/13549052/Boleti>

%CC%8ln_CruzRoja_Vuln_20+Interactivo.pdf/dc6e95b1-73f5-d3e7-9c9f-880ca6ed1a15?t=1615450117735

- EUROPOL (2020). Exploiting isolation: Offenders and victims of online child sexual abuse during the COVID-19 pandemic.
https://www.europol.europa.eu/cms/sites/default/files/documents/europol_covid_report-cse_jun2020v.3_0.pdf
- Gandarias, Urrutikoetxea y Navarro (2019). Claves para la atención y el acompañamiento a víctimas y supervivientes de trata. Deusto Social Impact Briefings: Universidad de Deusto, 4, 141-187. Universidad de Deusto. DOI: 10.18543/dsib-4(2020)-pp141-185.pdf.
- García Vázquez, O., & Meneses Falcón, M. C. (2021). Los efectos del COVID-19 en situaciones de trata o prostitución de adultos y menores. Repositorio Comillas: Universidad Pontificia de Comillas.
- GRETA: Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings (2020). 10th GENERAL REPORT ON GRETA'S ACTIVITIES. Council of Europe.
- Iñiguez-Rueda L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Atención Primaria, 23 (8): 496-502.
- Lobasz, J. K. (2009). Beyond border security: Feminist approaches to human trafficking. Security Studies, 18(2), 319-344.
- López Ruiz, J. A., & Cabrera Cabrera, P. J. (2021). La desigualdad y la pobreza en tiempos de la COVID-19.
- Maqueda, M.L. (2001). El tráfico de personas con fines de explotación sexual. Jueces para la Democracia, (38), 25-29.
- Nuño Gómez, L. (2017). La trata de seres humanos con fines de explotación sexual: propuestas para un cambio de paradigma en la orientación de las políticas públicas. Revista de derecho político, 98, 159-187.
- Sandel, M. (2013). Lo que el dinero no puede comprar. Madrid, Debate.
- Sassen, S. (2000), «Women's burden: Counter-geographies of globalization and the feminization of survival». Journal of International Affairs, vol. 53, 503-524.
- ONU MUJERES (2020). Guía para abordar las tendencias emergentes de la trata de personas y sus consecuencias por la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.osce.org/files/f/documents/1/e/467712.pdf>
- United Nations office on Drugs and Crime. (2019). Global report on trafficking in persons in 2018. United Nations. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/2018/GLOTiP_2018_BOOK_web_small.pdf

