

Desigualdad educativa en medio de una pandemia: El papel inclusivo y exclusivo de los medios sociales según el profesorado

Laura Joana Papanikolopoulou Arco¹

Recibido: 27 de agosto de 2021 / Aceptado: 18 de marzo de 2022 [Open peer reviews](#)

Resumen. En marzo de 2020 la emergencia sanitaria producida por COVID-19 obligó a las autoridades estatales y autonómicas a decretar el confinamiento. Como medida de protección los centros educativos fueron obligados a continuar con la formación del alumnado a distancia, utilizando distintos medios tecnológicos que se convirtieron en su herramienta principal de trabajo. No obstante, el uso exclusivo de estos medios dificultó la continuidad formativa. El objetivo de este estudio es conocer las opiniones del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre los efectos de la enseñanza digital en la inclusión y exclusión social del alumnado. La metodología empleada se basa en la recopilación de datos mediante un cuestionario de carácter autoadministrado que fue distribuido a los centros de educación secundaria en el País Vasco y la comunidad Foral de Navarra mediante correo electrónico. Los resultados muestran que una educación plenamente digital presenta ventajas y desventajas tanto para el alumnado como para el profesorado. El artículo concluye que los medios sociales podrían promover la inclusión social en entornos ideales, pero que no pueden lograrlo en las situaciones actuales.

Palabras clave: COVID-19; educadores; exclusión social; inclusión social; medios sociales.

[en] Educational inequality in the midst of a pandemic: Teachers' views on the role of social media in social inclusion and exclusion

Abstract. In March 2020 the COVID-19 health emergency obliged national and regional authorities to take protective measures, which included a national lockdown. Education centers had to continue with distance learning using various technological media as their main working tools. However, the exclusive use of these media made the continuity of education difficult. The aim of this study was to establish teachers' opinions on secondary education in the context of digital teaching and the effects on social inclusion and exclusion of students. The study employed a quantitative methodology using a self-administered online questionnaire that was distributed by e-mail to secondary education centers in the Basque Country and Navarre. The results show that fully digital education presents advantages and disadvantages for both students and teachers. The article concludes that social media can promote social inclusion in ideal environments, but that education is not yet in such a position.

Keywords: COVID-19; educators; social exclusion; social inclusion; social media.

Sumario. 1. De la educación analógica a la digital en pandemia 2. Diseño metodológico. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias.

Cómo citar: Papanikolopoulou Arco, L. J. (2022). Desigualdad educativa en medio de una pandemia: El papel inclusivo y exclusivo de los medios sociales según el profesorado. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 189-196. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77712>

¹ Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (España)
E-mail: lpapanikolopoulou001@ehu.eus; <https://orcid.org/0000-0001-9248-7909>

1. De la educación analógica a la digital en pandemia

En marzo de 2020, en pleno año académico, se irrumpió la normalidad de la comunidad global debido a la llegada del virus SarS-CoV-2 que se extendió rápidamente. En consecuencia, la enfermedad de la COVID-19 fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (McKibbin y Fernando, 2020; OMS, 2020; Walker et al., 2020). La OMS, las autoridades estatales y las autoridades locales recomendaron y ordenaron a los centros educativos permanecer cerrados, siendo reconocidos como puntos de contagio (BOE, 2020; Viner et al., 2020). En el caso del estado español, los centros educativos permanecieron clausurados durante el último trimestre del año académico 2019-2020 (Legido-Quigley et al., 2020; UNESCO News, 2020; Zubillaga y Gortazar, 2020). La suspensión de las clases presenciales dificultó la continuidad de la educación, así como la labor del profesorado, afectando profundamente al alumnado (Villafuerte, 2020). Tal suceso generó una crisis educativa que potenció las desigualdades entre el alumnado, especialmente en los casos donde el cierre de los centros superó los tres meses (Alcántara, 2020; Ceresuela, 2020).

El cierre de los centros educativos afectó a educadoras, educandos, madres y padres limitando las posibilidades de la educación presencial y, por lo tanto, la formación del alumnado. Para mantener derecho a la educación, la única posibilidad de continuar con las labores formativas y salvaguardar los procesos de enseñanza e inclusión social del alumnado fue a través de los medios digitales y otros canales que pertenecen a las TIC, por lo que las autoridades promovieron su uso (Chang y Yano, 2020; Cornok, 2020). Esta decisión se debe, en parte, al lugar que los propios medios sociales ocupan en las costumbres actuales de la población, puesto que la mayoría de los habitantes, especialmente los más jóvenes, están habituados al uso de las TIC y tienen en su disposición los dispositivos adecuados (Mumtaz et al., 2019). Los centros escolares utilizaron medios sociales de uso público o plataformas propias para llegar al alumnado y crear un vínculo de interacción. El alumnado de muchos centros educativos acudía a clases virtuales y, mediante la plataforma propia del centro, *mail* u otro canal hacían llegar sus dudas y deberes al profesorado.

Una educación a distancia presenta beneficios, posibilidades y ventajas frente a la educación presencial tratadas por expertos incluso antes de la llegada de esta pandemia (García-Aretio, 2017). No obstante, la implantación de las TIC en el plan de respuesta ante la pandemia debería de haberse implementado considerando distintos aspectos. Por ejemplo, debería haber contemplado la brecha digital del alumnado, establecido un enfoque centrado en experiencias y no en contenidos teóricos, o haber estimulado una relación de confianza y sinceridad entre el alumnado y el profesorado, todas ellas bases para prevenir problemas relacionados con la desigualdad educativa entre el alumnado (Buckingham, 2008).

La falta de una vía de contacto entre profesorado y alumnado ajena a las TIC pone en cuestionamiento

la calidad formativa y el potencial de estos medios en los procesos de inclusión social del alumnado. En este artículo se define la inclusión social como el acceso y participación en los procesos de enseñanza (UNESCO, 2005). La repentina transición al nuevo proceso formativo enteramente virtual alteró los procedimientos de enseñanza y no garantizó una igualdad de oportunidades necesarias para lograr la inclusión social del alumnado (Alcántara, 2020; García-Gómez, 2018; Hodges et al., 2020; UNESCO News, 2020). Es importante destacar, sin embargo, que las aptitudes académicas y el género no son variables que condicionen significativamente la alfabetización digital de este colectivo (Livingstone et al., 2017; van Deursen y van Dijk, 2014).

Este cambio en el entorno educativo es fuente de problemas funcionales que incrementan la desigualdad entre los interesados. Educadores, educandas, centros educativos, madres y padres se enfrentan a una desigualdad digital debido a la falta de dispositivos tecnológicos, acceso a Internet de alta velocidad y alfabetización digital que fomentan la exclusión social, considerando como exclusión social la dificultad al acceso y participación de la totalidad del alumnado en los procesos de enseñanza (Altavista, 2020; Ceresulea, 2020; Fernández Enguita, 2020; INEGI, 2020; Morgan, 2020; Rogero-García, 2020; Toledo, 2020). Además, la realidad de cada hogar es diferente y la forma en la que afrontan las dificultades derivadas al uso de Internet pueden variar (Scheerder et al., 2019). Estas dificultades se originan en el hecho que las herramientas digitales y los usuarios no estaban preparados para afrontar un cambio tan repentino y no siempre se pudieron cubrir las necesidades de una educación plenamente digital y a distancia (Peyravi et al., 2020). Además, las desigualdades entre el alumnado incrementaron, siendo los usuarios de mayor capacidad intelectual los que mejor organizaron el material y la información digital (van Deursen y van Dijk, 2021).

Es importante mencionar que la totalidad del profesorado no dispone de una formación adecuada para impartir clases a distancia (Alcántara, 2020; Wajdi et al., 2020). De hecho, la falta de alfabetización digital imposibilitó a muchos educadores continuar con sus labores sin el apoyo de sus compañeros/as. Además, las clases tuvieron que ser rediseñadas y adaptadas al nuevo medio teniendo en cuenta que la educación presencial y la virtual presentan distintas necesidades respecto al formato de los materiales didácticos. Mientras en la educación presencial el profesorado puede utilizar distintas vías de divulgación (verbal, pizarra, audiovisual...), en la virtual todos los recursos tienen que ser accesibles mediante un mismo dispositivo digital. En este sentido muchas educadoras adaptaron el material didáctico del que disponían a las necesidades de la situación, transformando el plan de estudios y su forma de trabajar (Baptista et al., 2020). Tal necesidad incrementó la complejidad de impartir clases y la brecha entre las personas que tenían un mayor manejo las nuevas tecnologías y las que no, puesto que, a pesar de presencia de las TIC en la vida diaria, muchas personas todavía no las utilizaban con facilidad para fines labo-

rales y de formación (Cortes et al., 2020; Pérez, 2012). Esta dificultad aumenta especialmente en asignaturas que requieren elaboración de experimentos, ejemplos prácticos y, en ocasiones, del acceso a un laboratorio o taller (Wajdi et al., 2020). A pesar de las limitaciones en aspectos materiales, tanto el profesorado como el alumnado presentaron una capacidad de adaptación a la nueva situación y a las nuevas condiciones (Almazán et al., 2020). Este uso forzoso de las TIC y la capacidad de adaptación a esta nueva realidad por parte del alumnado posibilitaron la reducción de la brecha digital futura, ya que, tras esta experiencia, incrementaron sus conocimientos digitales (Helsper, 2017).

Además, muchos no tienen conocimientos de uso de las herramientas digitales y tampoco disponen de estas, por lo que acuden a los centros educativos para cubrir esta falta. Respecto al acceso a Internet, el profesorado podía impartir las clases desde sus hogares o desde el centro educativo que disponía de conexión a Internet. Estos inconvenientes en el proceso de digitalización de la educación exigieron una mayor dedicación del profesorado incrementando su horario laboral y la desigualdad entre el propio colectivo debido a la falta, en algunos casos, de una adecuada alfabetización digital (Fagell, 2020).

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

Aparte de estas dificultades prácticas existen otros problemas que complican los procesos de formación (Lizarazo y Andión, 2013). La falta de clases presenciales incrementó la desigualdad entre los involucrados, disminuyendo así las capacidades de inclusión social del alumnado, sobre todo en los casos donde se presentan necesidades especiales de aprendizaje y socialización (Helsper y Smahel, 2020; Hueso, 2020; García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015; Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2014; Morgan, 2020).

En las aulas el alumnado aprende a convivir y socializar. Durante el confinamiento se sustituyó la interacción presencial humana por el contacto digital. La

falta de actividad física, la propia docencia *online*, las emociones negativas de un entorno no cambiante junto con la falta de una rutina, alteraron asimismo el estado psicológico, la actitud, la calidad del sueño, el peso y el rendimiento del alumnado (Morgan, 2020; Orgilés et al., 2020; Rodríguez-Rey et al., 2020; Rundle et al., 2020). Además, las clases a distancia y *online* requerían un mayor esfuerzo que conducía al agotamiento psicológico de las involucradas. El alumnado necesitaba prestar una mayor atención y esfuerzo para ser comprendidos por sus compañeras y profesores (Mendiola, 2020). A ello se une las desigualdades entre el alumnado que tienen un buen manejo de la tecnología y se sienten cómodos en un ambiente virtual y los que tienen dificultades con el uso de los dispositivos tecnológicos.

En este artículo intentamos comprender los aspectos de inclusión y exclusión social y educativa vinculados al uso exclusivo de los medios sociales en la educación secundaria obligatoria en las comunidades del País Vasco y Navarra durante el confinamiento desde la perspectiva del profesorado. Considerando como medios sociales todas las plataformas de comunicación en línea donde el contenido es creado por los usuarios, en este caso por el profesorado, y facilitan el intercambio de información.

2. Diseño metodológico

2.1. Objetivo

El objetivo de este trabajo es conocer las opiniones del profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) sobre los efectos de la enseñanza digital en la inclusión social del alumnado. Los meses de confinamiento supusieron una situación ideal para evaluar las capacidades y dificultades que muestran los medios digitales como herramientas únicas de formación y socialización. Esta repentina experiencia muestra las posibilidades de inclusión y el riesgo de exclusión social que presentan los medios sociales debido al uso exclusivo de estas herramientas en la educación del alumnado.

2.2. Diseño y procedimiento

Durante el último trimestre del año académico 2020-2021 se administró un cuestionario autoadministrado al profesorado de la ESO, sin concretar los cursos, siguiendo las directrices de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales para salvaguardar el anonimato tanto del profesorado como de los centros educativos. Los cuestionarios se realizaron con la ayuda de la herramienta Google Forms. La encuesta fue enviada a los centros educativos a través de correo electrónico. Los participantes tuvieron un plazo temporal de treinta días para contestar a las preguntas. En un principio se intentó realizar un estudio multivariado, tomando en cuenta las diferencias presentadas dependiendo de la provincia, el género y la edad del profesorado. No obstante, esto no fue posible debido a la similitud de los datos extraídos de los distintos grupos.

2.3. Participantes

La encuesta fue completada por un total de 160 participantes, siendo todas ellas educadoras en los centros educativos de las comunidades autónomas de Navarra y el País Vasco que ejercieron durante los meses de confinamiento. La selección de los educadores se realizó por muestreo no probabilístico por conveniencia de los centros que se mostraron dispuestos a participar respetando el anonimato de todas las participantes. Los centros educativos seleccionados fueron todos ellos de ESO sin distinguir entre los centros públicos, privados o concertados. En concreto, se contactó con los 332 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma Vasca presentes en el portal de centros Ikasgunea y los 105 centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Foral de Navarra presentes en el portal del Departamento de Educación². De estos centros se recibió respuesta de aceptación de 150 centros del País Vasco y 63 centros de Navarra.

2.4. Herramienta

Los datos utilizados para el presente estudio fueron extraídos mediante el cuestionario rellenado por parte del profesorado de la ESO. El cuestionario consta de quince preguntas, todas de respuesta obligatoria, divididas en tres bloques. El primer bloque contiene preguntas de información general (genero, provincia, edad). El segundo bloque contiene preguntas relacionadas con la disponibilidad de recursos (dispositivos y material didáctico adecuado). El tercer bloque incluye preguntas centradas en aspectos relacionados con el impacto del confinamiento en el profesorado y en el rendimiento académico y la socialización del alumnado, según el propio profesorado. Todas las preguntas son cerradas para poder obtener datos precisos y para facilitar a los participantes la cumplimentación del cuestionario. No obstante, para salvaguardar la calidad del estudio y dar la posibilidad al profesorado de concretar alguna respuesta o añadir algo relevante, la batería de preguntas está acompañada de un apartado de observaciones.

2.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza en formato de tablas. En la Tabla 1 se presentan los datos que muestran las opiniones de los agentes educativos sobre la aportación de los medios sociales en la inclusión social del alumnado. En la Tabla 2 se incluyen los datos que reflejan las características de estas herramientas que fomentan la exclusión social del alumnado según los educadores de las comunidades autonómicas incluidas en el estudio.

3. Resultados

La transformación del entorno educativo de analógico y presencial a digital generó numerosas dificultades y retos para los involucrados (profesorado, alumnado, madres y padres). Tal cambio, diseñado en un principio para quince días laborales, acabó alargándose hasta el final del trimestre, acelerando la transformación digital que hasta el momento se visualizaba con diversas velocidades en cada centro educativo. Este repentino suceso irrumpió en las clases sin que centros, profesorado, alumnado, madres y padres estuviesen preparados para ello.

La encuesta fue contestada por un total de 160 participantes el 29.6% de los cuales eran hombres y el 70.4% mujeres. Los participantes son personas que ejercen la docencia en el ámbito de la ESO en las comunidades autonómicas de Navarra y País Vasco. La distribución de participación por comunidades fue la siguiente: Gipuzkoa con 23.1%, Bizkaia, 43.6%, Álava 8.3% y Navarra, 25%.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta. Acto seguido, se incluye el análisis de los datos y de la información extraída de las preguntas, mostrando una imagen más amplia sobre los aspectos de inclusión y exclusión de los medios sociales como herramientas de aprendizaje.

La Tabla 1 incluye las respuestas del profesorado que consideran los medios sociales como herramientas positivas para responder ante la nueva realidad.

Tabla 1. Aspectos que contribuyen a la inclusión social del alumnado. Fuente: elaboración propia

Ítem	Porcentaje
Uso de los medios sociales	96.8%
Continuación con las labores	76.4%
Satisfacción de las posibilidades	52.6%
Posibilidad de realizar labores de tutor y conversaciones de apoyo emocional	58.1%

En el pasado, el cierre obligatorio de los centros educativos siempre supuso la suspensión absoluta de la formación académica del alumnado (Cornock, 2020). En este sentido, la simple existencia de los medios so-

ciales y de las aplicaciones tecnológicas contribuyeron a la continuidad del aprendizaje y la socialización del alumnado.

En el confinamiento vivido, durante el cierre de los centros educativos y la suspensión de las clases presenciales, el 96.8% del alumnado tuvo acceso a medios digitales para continuar con su formación. Según las

² <https://ikasgunea.euskadi.eus> y <https://educacion.navarra.es> respectivamente.

respuestas del profesorado, estos dispositivos provenían de las posibilidades del propio alumnado y, en los casos que el alumnado no disponía de los mismos, los centros educativos les ofrecían los medios necesarios. La ausencia de otros medios convirtió a estos dispositivos en el único enlace entre los involucrados, posibilitando al profesorado continuar con sus labores educativas y de tutorías. De esta forma, el profesorado pudo mantener el contacto con el alumnado ofreciendo el apoyo necesario para afrontar la inédita situación. El 58.1% indica haber mantenido el contacto con el alumnado más allá de las labores docentes, realizando tutorías de apoyo emocional, tareas que incrementaron sus horas de dedicación laboral. En este sentido, el 58.1% pudo continuar con sus labores de tutor. Esta posibilidad ayudó, según los comentarios del profesorado, a prevenir situaciones de aislamiento extremo del alumnado y de la evolución de emociones intensamente negativas. En concreto, muchas educadoras (el 30% de las opiniones recibidas) añaden que, tras motivar al alumnado a continuar el contacto con sus compañeros mediante videollamadas, el alumnado se mostraba más optimista durante las mismas cuando se dedicaban a la formación y las tutorías.

Respecto a la formación académica del alumnado, según el profesorado, el 76.4% de estos pudieron entregar los deberes y conectarse a las clases con dispositivos. No obstante, la entrega de deberes se realizaba muchas ve-

ces fuera de los horarios exigidos por culpa del colapso de las plataformas. La saturación de las aplicaciones y la lentitud de la conexión a Internet eran los problemas más frecuentes. El 76.4% del alumnado podía continuar con su formación académica y mantener el contacto con el resto del alumnado y el profesorado. No obstante, esto deja a un 23.6% del alumnado fuera de esas posibilidades. Además, dentro de dicho porcentaje se encuentra alumnado que, aunque podía conectarse a las clases y entregar los deberes, los dispositivos que utilizan no eran los más adecuados. Muchos alumnos se conectaban vía móvil, mientras sus madres, padres, hermanos o hermanas utilizaban los otros dispositivos de la familia.

Para concluir con esta Tabla, teniendo en cuenta la complicada situación vivida, el 52.6% del profesorado se sintió satisfecho con las posibilidades de inclusión social y educativa que presentaron los medios sociales. En concreto, el 56% del profesorado encuestado declara su satisfacción con la pregunta «¿Estas satisfecha con las posibilidades de inclusión social y educativa para el alumnado que presentaron los medios sociales durante los meses de confinamiento?».

La Tabla 2 incluye las respuestas en las que el profesorado plantea que los medios sociales son herramientas inadecuadas para ser utilizadas de forma exclusiva en los procesos de formación, puesto que perjudican la educación del alumnado además de fomentar la exclusión social.

Tabla 2. Aspectos que contribuyen a la exclusión social del alumnado. Fuente: elaboración propia

Ítem	Porcentaje
Alumnado que no tenía dispositivos	23.6%
Sin acceso a Internet de alta velocidad	87.4%
Educandos que no adquirieron los conocimientos necesarios	98.1%
Educandos que no disponían de un sitio adecuado en sus hogares	29.7%
No disponían de material adecuado	46.8%
Incremento de estrés laboral debido al uso de herramientas digitales	67.9%

A pesar de que el 23.6% del alumnado no tenía dispositivos tecnológicos para continuar con sus tareas formativas y mantener el contacto con sus compañeros y profesoras, el mayor problema no estaba relacionado con la falta de dispositivos, sino con la mala calidad de la conexión. Con la nueva realidad, el incremento del teletrabajo y la formación a distancia afectó la calidad y velocidad de Internet. Como consecuencia, el 87.4% del alumnado no disponía de una conexión de alta velocidad. Por lo tanto, gran parte del alumnado tuvo dificultades para continuar su desarrollo académico y mantener el ya frágil contacto con sus compañeros. Este problema incrementó la desigualdad entre los que disponían de una conexión de calidad y los que no.

Niños, adolescentes y universitarias se vieron alejados de sus compañeros en una edad donde las aptitudes sociales se encuentran todavía en proceso de desarrollo. Además, esta nueva realidad distanció aún más a los menos favorecidos que no contaban con disposi-

tivos digitales y/o conexión a Internet aumentando su aislamiento. A estas dificultades, se añade la cuestión de los espacios de trabajo y estudio. Como se mencionó anteriormente en esta nueva realidad, gran parte de la población desarrolló sus obligaciones laborales desde el hogar creando la necesidad de múltiples espacios de trabajo en la vivienda. Las dimensiones de los hogares actuales y su distribución no siempre permiten que cada individuo disponga de un lugar independiente para apartarse y trabajar. Incluso muchos convivientes, aparte de las parejas, comparten cuarto dificultando aún más esta realidad. En concreto, en las comunidades autónomas de Navarra y del País Vasco el profesorado afirma que el 29.7% del alumnado no disponía de un sitio adecuado para realizar sus clases online. La falta de un lugar adecuado no solo dificulta el seguimiento del alumnado a las materias, sino que también incrementa la desigualdad de oportunidades académicas y sociales de los individuos.

Respecto al material didáctico, muchos profesores y alumnos pudieron beneficiarse de que el material utilizado hasta el momento era digital o se podría adaptar con facilidad. No obstante, el 46.8% del profesorado afirma que el material proporcionado no era adecuado para las clases virtuales. En este aspecto, más que una desigualdad entre compañeros del mismo aula y centro académico, se observa una desigualdad entre los distintos centros. La lenta adaptación digital de algunos centros educativos provoca que el 52.9% del profesorado no utilice en sus labores diarias material apto para dispositivos digitales. Muchos centros proporcionaron material apto para cubrir las necesidades de sus docentes y alumnos, pero otros simplemente trasladaron esta tarea a los educadores incrementando sus horas de trabajo. El 80.3% del profesorado afirmó que incrementaron sus horas laborales y que las condiciones eran más estresantes que antes de la pandemia.

Al estrés debido al incremento de horas laborales y a las condiciones de trabajo distintas se une a la dificultad de uso de las herramientas digitales. La mayoría del profesorado realiza un uso diario de los dispositivos tecnológicos, pero aun así dista de ser su herramienta principal de trabajo. Además, un 67.9% del profesorado afirma que el uso exclusivo de estos dispositivos para realizar su labor de educador incrementó su nivel de estrés.

En esta línea, el 93.7% del profesorado considera que una educación plenamente digital y a distancia disminuye la inclusión social del alumnado y fomenta la desigualdad entre estos. Las distintas posibilidades, tanto de las familias como de los centros educativos, aumentan las desigualdades entre los individuos, mientras que estos ven que las relaciones con sus amigos se limitan al contacto a través de una pantalla. Durante estos meses, el profesorado observó cómo sus alumnos se encerraban cada vez más en ellas mismas dificultando el acercamiento emocional con ellas. En este sentido, el 68.6% del profesorado señala la dificultad de detectar la situación emocional de sus alumnas y brindar ayuda. Aclararon que la participación en clase del alumnado fue disminuyendo, mostrando una pérdida de interés y que la intervención en cuestiones sociales fue cada vez menor.

4. Conclusiones

Los medios sociales constituyeron el único canal de contacto entre alumnado y profesorado durante la pandemia provocada por la enfermedad del COVID-19. Anteriores situaciones con impactos similares imposibilitaron la continuación con el proceso de formación y socialización del alumnado. En este caso, sin embargo, la continuación de la formación fue posible gracias a la aportación de la tecnología. Además, el alumnado pudo mantener el contacto con sus amistades y compañeros de clase. De esta manera, aunque se alteró la forma de contacto, no se produjo una pérdida total del mismo.

A pesar de la inestimable aportación de estos medios, los resultados de los datos de la encuesta analizada muestran las grandes dificultades que afrontaron el profesorado y el alumnado durante los meses de confinamiento. La

realidad de la totalidad del alumnado no es la misma y el uso de los medios sociales como canal único del desarrollo académico incrementó la desigualdad entre el alumnado. Muchos estudiantes no disponían de los medios adecuados para continuar su formación. La falta de dispositivos, de Internet con alta velocidad y de un sitio adecuado para estudiar fueron las principales dificultades y desigualdades que afrontó el alumnado. Educadoras y educandos se vieron obligados a continuar con sus labores sin tener el tiempo necesario para prepararse para tal transformación. Por lo tanto, se generó una brecha entre los que tenían cubiertas estas necesidades y los que no. El material proporcionado a los educadores no siempre se podía adaptar a las exigencias de unas clases a distancia. El profesorado tuvo que modificar el material que tenían para que fuera apto para su uso virtual, contando con un tiempo limitado. Esta obligación incrementó la carga laboral del profesorado que tuvo que digitalizar el material generando una desigualdad tanto entre alumnado como entre profesorado. En la misma línea, la desigualdad entre los involucrados se puede percibir en las diferentes posibilidades entre el alumnado y los centros educativos. La brecha digital incrementa la desigualdad y fomentan la exclusión social del alumnado.

No obstante, los problemas prácticos no son los únicos generados durante la pandemia en el sistema educativo. A estos se unen las cuestiones emocionales y sociales. La mayoría del alumnado muestra una disminución en sus intervenciones en las clases virtuales mostrando un aislamiento de los estudiantes de sus compañeros. La mala conexión, la falta de un sitio adecuado y el uso de dispositivos poco adecuados o incómodos para usos didácticos contribuyen a este aislamiento que aumenta la desigualdad de posibilidades de los involucrados.

En este sentido, el profesorado, debido a la falta de presencialidad y a las complicadas condiciones de ejercer sus labores, se enfrentó a dificultades para detectar el estado emocional de sus alumnas. Ello derivó en una desigualdad de atención ante alumnos que pueden sentirse más cómodos en sus interacciones mediante los canales virtuales y los que se esconden detrás de una pantalla. La ampliación de esta situación por un largo periodo temporal afectó el desarrollo social de las alumnas, convirtiéndolas, en ocasiones, en personas antisociales, tímidas y con falta de autoestima. En las clases presenciales, el profesorado puede percibir con mayor facilidad el cambio emocional y de actitud del alumnado pudiendo de esta forma prevenir muchas de estas situaciones.

Para concluir, desde el punto de vista del profesorado de los centros educativos en la zona de Navarra y del País Vasco, los medios sociales como canal único formativo en la ESO se muestran como una fuente de desigualdad y exclusión educativa. Aunque la falta de estos medios durante el confinamiento hubiera empeorado la situación de los involucrados, su uso exclusivo dificulta la labor del profesorado. Por lo tanto, reconociendo el valor e importancia de estos canales, se llega a la conclusión de que son unas herramientas de apoyo y acompañamiento, pero no pueden responder, sin el contacto presencial, a las necesidades de socialización e inclusión del alumnado.

5. Referencias

- Almazán, Z., Loeza, A. y López, V. (2020). Aprender e Innovar en la pandemia. *Revista El Mundo De La Educación*, 17, 54-58. <https://bit.ly/3uvDKQJ>
- Altavista, C. (2020, 26 de abril). La pandemia que desnudó en toda su dimensión la desigualdad educativa. *Periódico El Día*. <https://www.eldia.com/nota/2020-4-26-2-11-3-la-pandemia-que-desnudo-en-toda-su-dimension-la-desigualdad-educativa-la-ciudad>
- Aretio, L. G. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- BOE-Real Decreto 463/2020, de 11 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, 25390-25400. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ediciones Manantial.
- Ceresulea, M. (2020, 25 de abril). Perder el año escolar, expertos responden. *Periódico La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/perder-el-ano-escolar-4-expertos-responden/OB6PAPUKCZB35IF62KVRVCV44/>
- Chang, G. C. y Yano, S. (2022, 1 de febrero). *How are countries addressing the COVID-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. World Educ. Blog. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Cornock, M. (2020). *Scaling up online learning during the coronavirus (COVID-19) pandemic*. Matt Cornock Online Learning <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavirus-covid-19-pandemic/>
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J. y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>
- Fagell, P. L. (2020). Career Confidential: Teacher wonders how to help students during coronavirus shutdown. *Phi Delta Kappan*, 101(8), 67-68. <https://doi.org/10.1177/0031721720923799>
- Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Cuaderno de Campo. <https://bit.ly/2VT3kzU>
- García Gomez, T. (2018). Bases of the right to the education: The social justice and the democracy. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 159-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks201516119144>
- Helsper, E. J. (2017). The social relativity of digital exclusion: Applying relative deprivation theory to digital inequalities. *Communication Theory*, 27(3), 223-242. <https://doi.org/10.1111/comt.12110>
- Helsper, E. J. y Smahel, D. (2020). Excessive internet use by young Europeans: psychological vulnerability and digital literacy? *Information, communication & society*, 23(9), 1255-1273. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1563203>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, 21. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Tecnologías de la información y comunicaciones TIC's en hogares*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Legido-Quigley, H., Mateos-García, J. T., Campos, V. R., Gea-Sánchez, M., Muntaner, C. y McKee, M. (2020). The resilience of the Spanish health system against the COVID-19 pandemic. *The Lancet Public Health*, 5(5), 251-252. [https://www.doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30060-8](https://www.doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30060-8)
- Livingstone, S., Burton, P., Cabello, P., Helsper, E., Kanchev, P., Kardefelt-Winther, D., Perovic, J., Stoilova, M. y Ssu-Han, Y. (2017). *Media and information literacy among children on three continents: insights into the measurement and mediation of well-being*. UNESCO. http://eprints.lse.ac.uk/107508/1/Livingstone_media_and_information_literacy_among_children_accepted.pdf
- Lizarazo, D. y Andión, M. (2013). *Símbolos digitales: Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lucio, P. B., Zimerman, A. A., Altamirano, C. A. L., Alcaraz, V. A. L. y Domínguez, J. L. C. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- McKibbin, W. J. y Fernando, R. (2020). The global macroeconomic impacts of Covid-19: Seven scenarios. *Centre for Applied Macroeconomic Analysis*, 19, 1-43. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>
- Mendiola, J. (2020, 2 de marzo). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Meyer, K. A. y Wilson, J. L. (2011). The role of online learning in the emergency plans of flagship institutions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1). <https://www.learntechlib.org/p/52628/>
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Mumtaz, T., Karamat, K. y Iqbal, A. (2019). A comparative study of traditional and social media consumption patterns among youth. *Journal of Media Studies*, 30(2). <http://111.68.103.26/journals/index.php/jms/article/viewFile/2011/780>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. OMS. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Peyravi, M., Marzaleh, M. A., Shampour, N. y Soltani, A. (2020). Public education and electronic awareness of the new Coronavirus (COVID-19): Experiences from Iran. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 14(3), 5-6. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.94>
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H. y Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550. <https://doi.org/10.1037/tra0000943>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Rundle, A. G., Park y Herbstman, J. B., Kinsey, E. W. y Wang, Y. C. (2020). COVID-19 related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 28(6), 1008. <https://doi.org/10.1002/oby.22813>
- Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf
- Scheerder, A. J., van Deursen, A. J. y van Dijk, J. A. (2019). Negative outcomes of Internet use: A qualitative analysis in the homes of families with different educational backgrounds. *The Information Society*, 35(5), 286-298. <https://doi.org/10.1080/01972243.2019.1649774>
- Toledo, P. A. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3) 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. UNESCO.
- UNESCO News (2020). *1.37 billion students now home as COVID-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning continuity*. UNESCO.
- van Deursen, A. J. y van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Deursen, A. J. y van Dijk, J. A. (2021). IQ and digital inequality: An empirical investigation. *New Media & Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/14614448211024012>
- Villafuerte, P. (2020, marzo). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wajdi, M. B. N., Kuswandi, I., Al Faruq, U., Zulhijra, Z., Khairudin, K. y Khoiriyah, K. (2020). Education policy overcome coronavirus, a study of Indonesians. *EDUTECH: Journal of Education and Technology*, 3(2), 96-106. <https://doi.org/10.29062/edu.v3i2.42>
- Zillien, N. y Hargittai, E. (2009). Digital distinction: Status specific types of internet usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291. <http://www.jstor.org/stable/42940587>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>