

COVID-19

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA TELEEDUCACIÓN

Coordinadores

Ricardo Moreno-Rodríguez, Antonio Tejada y Miriam Díaz-Vega



GRUPO DE INCLUSIÓN SOCIAL
CIUDAD ACCESIBLE

ACTIVISMO | EMPRENDIMIENTO | INNOVACIÓN



habitable

FUNDACIÓN DE LA CIUDAD ACCESIBLE

COVID-19. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA TELEEDUCACIÓN

Colección 'iAccessibility' volumen vigesimotercero

Sección 'Educación Inclusiva' número cinco



GRUPO DE INCLUSIÓN SOCIAL
CIUDAD ACCESIBLE
ACTIVISMO | EMPRENDIMIENTO | INNOVACIÓN
www.ciudadaccesible.es

QUEDA PROHIBIDA SU VENTA. SE RUEGA LA MÁXIMA DIFUSIÓN GRATUITA
Documento pdf accesible según el programa Adobe Acrobat X Pro

Este libro debería ser indexado con los siguientes términos: COVID-19, discapacidad, docentes, educación inclusiva, teleeducación.

La cita bibliográfica sugerida es: Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) et al. (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. Colección iAccessibility Vol. 23. La Ciudad Accesible

Coordinación:

Ricardo Moreno Rodríguez / Universidad Rey Juan Carlos
Antonio Tejada Cruz / La Ciudad Accesible
Miriam Díaz-Vega / Universidad Rey Juan Carlos

Autores:

Vicente Alcañiz Miñano / Prof. FP Comunidad de Madrid	Rosa M ^a Espada Chavarría / Universidad Rey Juan Carlos
Ismael Sanz Labrador / Universidad Rey Juan Carlos	Mariela Fernández-Bermejo / La Arquitecta de las Personas
Juan José Rienda Gómez / Universidad Rey Juan Carlos	Luis M. Martínez Domínguez / Universidad Rey Juan Carlos
Pablo Ruiz Boj / Alaya Difundiendo Infancia	Antonio Tejada Cruz / La Ciudad Accesible
José Luis López Bastías / Universidad Rey Juan Carlos	Soraya Rodríguez Oronoz / Universidad Rey Juan Carlos
José M. Bautista-Vallejo / Universidad de Huelva	Mireia Cabañes Clemente / Universidad Rey Juan Carlos
Ignacio Vieira Fernández / Universidad de Sevilla	Rayco H. González-Montesino / Universidad Rey Juan Carlos
Leticia Porto Pedrosa / Universidad Rey Juan Carlos	Rafael M. Hernández-Carrera / Universidad Internacional de la Rioja

Equipo editorial de La Ciudad Accesible:

Antonio Tejada Cruz, Antonio Espínola Jiménez, Mariela Fernández-Bermejo

Para información sobre este libro y las actividades de LA CIUDAD ACCESIBLE:

www.laciudadaccesible.com

<https://www.facebook.com/laciudadaccesible>

<https://twitter.com/LaAccesibilidad>

<https://www.youtube.com/user/laciudadaccesible>

Primera edición: Junio 2020

Portada: Rubén Buendía (Wit Creativo)

Edición, diseño, maquetación y conversión a PDF accesible: La entidad ASOCIACIÓN ACCESIBILIDAD PARA TODOS LA CIUDAD ACCESIBLE ha realizado estos trabajos de forma gratuita y sin financiación externa.

Depósito Legal (versión digital): GR 989-2020

Depósito Legal (versión impresa): GR 988-2020



La Ciudad Accesible

Accesibilidad Universal, Usabilidad y Diseño para Todos

Promueve: La Ciudad Accesible

Colabora: Universidad Rey Juan Carlos



Universidad
Rey Juan Carlos

Nota: La Ciudad Accesible distribuye esta publicación bajo su filosofía de 'Accesibilidad de Código Abierto', por lo que no se comercializa. Por tanto, no es necesario incluir el ISBN, cumplimiento así con recogido en la 'Disposición derogatoria única a)' del 'Real Decreto 2063/2008, de 12 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas en lo relativo al ISBN' que deroga la obligatoriedad de consignar el ISBN en las publicaciones.

La presente publicación pertenece la Asociación Accesibilidad para Todos LA CIUDAD ACCESIBLE y está bajo una licencia Reconocimiento-No Comercial 3.0 España de Creative Commons, y por ello está permitido compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento: El contenido de este libro se puede reproducir total o parcialmente por terceros, citando su procedencia y haciendo referencia expresa tanto sus autores como a LA CIUDAD ACCESIBLE como a su sitio web: www.laciudadaccesible.com. Dicho reconocimiento no podrá sugerir en ningún caso que los propios autores o LA CIUDAD ACCESIBLE prestan apoyo a dicho tercero o apoya el uso que hace de su obra. Si se quieren adaptar los trabajos aquí publicados (remezclar, transformar y crear a partir del material), se deben citar siempre la fuente original, sus autores y LA CIUDAD ACCESIBLE.

Uso no comercial: El material original y los trabajos derivados pueden ser distribuidos, copiados y exhibidos mientras su uso no tenga fines comerciales.

Al reutilizar o distribuir la obra, es preciso que estos términos de la licencia sean claros. Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso de LA CIUDAD ACCESIBLE como titular de los derechos de autor. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales de LA CIUDAD ACCESIBLE.

Texto completo de la licencia:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>

Prólogo

Se abren nuevos tiempos para la educación, para el aprendizaje, para las metodologías y herramientas educativas. A las puertas del inicio de un nuevo curso escolar, tal vez con más incertidumbres que certezas, es necesario volver la vista atrás para analizar qué hemos hecho, cómo y cuándo lo hemos hecho y, tal vez más importante, cómo lo vamos a hacer. Es indistinta la edad del aprendiz, tan solo tenemos la certeza de que las repercusiones de la pandemia provocada por la COVID-19 ha sacudido la vida de todos nuestros estudiantes, ha agitado sus aprendizajes y ha convulsionado nuestro sistema educativo que, con un esfuerzo ímprobo, se ha ajustado en un tiempo récord a una situación que podía superarlo. Si este esfuerzo ha sido coordinado, conjunto o resultado de los compromisos individuales puestos en común es otro análisis que debiéramos hacer, tal vez, en otro documento.

Decía el maestro Yoda que “cuando el camino inseguro es, mejor esperar debemos”. Pero no parece que dispongamos de suficiente tiempo para esperar y, ante las repercusiones que ha supuesto para el colectivo de personas con discapacidad (estudiantes de todos los niveles, desde infantil hasta la etapa universitaria), precisamos una reflexión profunda sobre qué papel vamos a adoptar. Porque una cosa es segura y es que, todos estos estudiantes han necesitado Maestros durante el confinamiento y, sin duda, los precisarán en este nuevo curso.

Maestros con mayúsculas, de aquellos que inspiran, que impulsan, que promueven, que son líderes. De los que afirman que “imposible nada es, aunque difíciles muchas cosas son”. De los que ayudan a desaprender lo que se ha aprendido y, como los Jedi, muestran el compromiso más profundo. Porque el nuevo curso lectivo no es diferente, tan solo es diferente en nuestras mentes y el enfoque del Maestro determinará su realidad, aunque el futuro sea incierto.

No podemos prever si la recién estrenada nueva normalidad nos llevará a un nuevo confinamiento que, nuevamente, interrumpa el desempeño habitual de nuestros estudiantes y, ahora que hemos superado el peor de los escenarios educativos, “dejado atrás nadie será”. Los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, han atravesado un último trimestre del curso 2019-2020 en el que se ha perdido el contacto social, se ha dificultado la elaboración y aplicación de

adaptaciones curriculares, la inclusión educativa se ha difuminado, se ha hecho casi imposible la aplicación de parámetros de diseño universal del aprendizaje/instrucción, se ha tecnologizado tanto la educación que se han olvidado los parámetros de accesibilidad (cognitiva y a la información), la lengua de signos española no parecía llegar a todos, y se han perdido soportes vitales en el aula para muchos casos. Aunque ahora “en un lugar oscuro nos encontramos y un poco más de conocimiento ilumina nuestro camino”, los Maestros con mayúsculas no pueden intentarlo. Deben hacerlo, o no hacerlo, pero no intentarlo. Y para ello se genera este manual en el que se abordan algunos de los elementos que han marcado las tendencias del cambio educativo postpandemia tras las crisis sanitaria, social, educativa y económica generada a partir de la COVID-19.

Es cierto que la teleeducación ha abierto gran cantidad de puertas que, bien utilizadas, pueden ayudar a incrementar las posibilidades de acceso a la educación y, por ello, el conjunto de reflexiones que se abordan en esta obra se centran sobre ese ámbito. Para llamar la atención acerca de la necesidad de una mayor inmersión en las TIC por parte de maestros, educadores y pedagogos, así como para reclamar una mayor cercanía a las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

La teleeducación, con estas herramientas de su lado, puede ayudar a romper la brecha generada por la pandemia en cuanto al acceso a contenidos educativos y al desarrollo de aprendizajes (que debería ser abordada al inicio del nuevo curso para compensar el desfase existente), así como la brecha que puede generarse como consecuencia de la “nueva normalidad” en las aulas (bien sean presenciales o a distancia). Son las herramientas que nos apoyarán para conseguir nuestro fin como educadores: guiar a nuestros estudiantes a ser mejores personas, virtuosas, conquistadoras de aprendizajes significativos.

Y ese aprendizaje significativo lo conseguirán, en gran medida, por la orientación que sepamos dar a este nuevo escenario en el que debemos movernos. Los maestros y maestras deberán asumir el papel que, como líderes, deben desempeñar y actuar como guías e inspiradores de sus estudiantes, muchos de los cuales comenzarán su educación en un escenario postpandémico con claras repercusiones sociales, familiares y culturales, con un miedo cierto a la repercusión sobre el estado de la salud individual y colectiva, siendo este un factor a tener especialmente en cuenta en los procesos de adaptación al cambio y en los procesos de aprendizaje que desarrollarán en este primer curso.

No podemos volver al ayer, porque somos personas diferentes. El cambio es posible, aunque difícil. Y gran parte de ese cambio pasa por conocernos mejor a nosotros mismos como docentes y reflexionar sobre lo que hemos vivido, porque en esta nueva etapa encontraremos lo que llevemos con nosotros como principal apoyo para iniciar el camino.

Debemos creer en el cambio. Porque nuestros estudiantes mucho que aprender todavía tienen y nosotros mucho que enseñar. Porque “si creer no puedes, fallarás”.



Prof. Dr. Ricardo Moreno Rodríguez.

Coordinador del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad Rey Juan Carlos). Director del Grupo de Investigación DIVERSIA (Educación Inclusiva, Accesibilidad y Personas con Discapacidad). Coordinador del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Director de la Cátedra DAI sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Ha sido creador y Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde 2005 a 2019.

Introducción

La crisis sanitaria producida como consecuencia de la COVID-19, ha tambaleado las bases sobre las que se sustenta el sistema educativo español, desde la educación inicial hasta la universitaria. En este nuevo contexto, precedido por la suspensión temporal de la docencia presencial, se nos ha hecho creer (a través de eslóganes de lo más variopintos) que las nuevas cartas de juego podían sustituir perfectamente a las anteriores y que la adaptación a un nuevo modelo de enseñanza podía hacerse con relativa normalidad, de un día para el siguiente.

Sin embargo, la realidad ha sido otra bien diferente. Familias afectadas de primera mano por el virus o con seres queridos ingresados, aislados, y con el pensamiento puesto en la incertidumbre de no saber cómo evolucionaría la situación se ha sumado a la preocupación laboral y económica de otras tantas sometidas a un Expediente de Regulación Temporal de Empleo. En este contexto, en el mejor de los casos, el teletrabajo ha sido la fórmula que ha permitido mantener la esfera productiva a flote. Ahora bien, conceptos como “horario laboral” o “conciliación laboral”, se han visto desdibujados y, en algunos casos, reducidos a su mínima expresión.

Con todo esto, y aun siendo totalmente necesaria, no podemos pasar por alto que la situación de confinamiento no ha formado parte de ningún “experimento sociológico” al que la población se haya inscrito de manera voluntaria. La situación sanitaria y laboral antes mencionada, sumada al cambio repentino en las rutinas y roles que conforman nuestra identidad y que dan sentido a nuestro quehacer diario, pueden haber tenido consecuencias a nivel físico, social, psicológico y, sobre todo, emocional, independientemente del momento del ciclo vital en el que nos encontremos.

En este sentido, la adaptación de la docencia a una modalidad online, remota o a distancia, ha supuesto un esfuerzo ímprobo para todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, pero sobre todo para los docentes, el alumnado y la familia.

No obstante, este reto se ha visto acentuado todavía más en aquellos agentes que ya contaban con una desventaja de base, como ha podido ser el caso de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. La ausencia de recursos, así como las barreras para el acceso a la información, a los contenidos y a los materiales han sido los principales lastres en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplos de ello pueden haber sido la dificultad para contar con intérpretes de lengua de signos por parte del alumnado sordo o la imposibilidad de incluir esta figura dentro de los entornos virtuales y de comunicación diseñados para la docencia. De forma similar los estudiantes con discapacidad pueden haber limitado su participación como resultado de las barreras en los entornos web. En las etapas educativas más tempranas, por las que se hace necesaria la experimentación a través de los sentidos, en un modelo online, y predominantemente visual puede que tampoco hayan tenido la oportunidad de aprovechar, con garantías de calidad, los recursos diseñados por el docente.

Por lo que respecta al estudiante con discapacidad física, me pregunto si, por ejemplo, han podido contar con los productos de apoyo que le permitieran interactuar con el Hardware dentro de un entorno virtual. De manera generalizada, sin precisar ningún estudiante en concreto, me cuestiono si se han tenido en cuenta los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

Por lo que tiene que ver con el profesorado ¿Ha tenido la formación suficiente para adaptar, en tiempo record, toda su programación de una manera accesible y tomando en consideración a los colectivos más vulnerables? En resumidas cuentas... ¿Se ha contado con un modelo de aprendizaje basado en la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todas las Personas? La respuesta es clara, no.

Eran ya diversas las barreras que surgían a la hora de plantear un sistema educativo accesible en la práctica de la "antigua normalidad". Sin embargo, no quiero ser pesimista en estas primeras páginas y dejar al lector con mal sabor de boca apenas a comenzado a leer este nuevo volumen. Intentemos no interpretar el concepto de "nueva normalidad" como un caballo de Troya y utilicémoslo como una forma de tratar de superar problemáticas del pasado, convirtiéndolo en una nueva esperanza para construir sobre unos cimientos que favorezcan, no la adaptación de los aspectos que a duras penas funcionaban con anterioridad, sino la creación de nuevas formas de enseñar y de aprender, un nuevo modelo en el que todas las personas se sientan más acogidas y valoradas todavía.

En sintonía con esto, el presente volumen tiene precisamente como fin el de aunar y compartir diferentes estudios y propuestas que acerquen la mejora de la educación tras la crisis vivida por la COVID-19. Porque, recurriendo a la expresión latina que se conforma como lema de la universidad en la que desempeño mi labor profesional, *Non nova sed nove*. Sigamos manteniendo el empeño por mejorar la educación (inclusiva) pero hagámoslo de una forma novedosa que nos permita salir airoso de los desafíos del presente.

El Prof. Dr. Ricardo Moreno-Rodríguez es el coordinador junto a Antonio Tejada y Miriam Díaz de esta publicación científica donde participan un elenco de profesores e investigadores expertos en educación, accesibilidad universal, tecnología e inclusión, con la finalidad de proponer soluciones y medidas eficientes en la 'teleformación', las enseñanzas virtuales y la educación a distancia en la era post Coronavirus ya que ha quedado demostrado las carencias existentes en estas materias.

Sin duda, la repercusión sobre el ámbito educativo de la pandemia provocada por el COVID-19 también ha tenido una clara repercusión sobre la inclusión educativa y sobre la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles académicos. Ha puesto a prueba a docentes, familias y estudiantes, suponiendo, en muchos casos, un conjunto de dificultades añadidas al proceso de garantizar la equidad y la inclusión en la educación, afectando tanto a las relaciones sociales como a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta obra pretende, desde una perspectiva multidisciplinar, analizar los efectos, las buenas prácticas y los roles desempeñados, desde una perspectiva inclusiva y pedagógica.

Justificación

Para entender este libro de investigación con el que se pretende aportar conocimiento y marcar algunas directrices a la Administración Pública y a la comunidad educativa a nivel transversal para no dejar a ningún alumnado atrás en el nuevo escenario generado en los últimos meses, hay que tener presente la situación actual vivida de confinamiento a consecuencia de la crisis sanitaria derivada del Coronavirus SARS-CoV-2 a nivel mundial.

En España, durante los días 11 y 13 de marzo de 2020 se clausuraron todos los centros educativos con el principal objetivo de frenar la rápida propagación de la COVID-19. Es una realidad que ha tocado vivir a los casi 10 millones de estudiantes españoles en los diferentes niveles de enseñanza que han tenido que digitalizar sus procesos como nunca antes se había producido y siquiera imaginado, haciendo de la teleeducación y teleformación, una nueva forma de interacción entre profesorado y estudiantado.

Es muy importante con este panorama tan nuevo para todos los actores implicados, garantizar que los alumnos con cualquier tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sean personas con Altas Capacidades, con Discapacidad, etc., tengan garantizada una educación de calidad, inclusiva y donde la conocida como "Brecha digital" sea minimizada al máximo para no excluir y aislar a esta parte de la población. También como se va a implementar esa desescalada y vuelta a las aulas de los colegios, institutos y universidades, donde se tienen que implementar con seguridad todas aquellas acciones y recomendaciones que garanticen el distanciamiento social necesario y una higiene óptima que contenga al máximo riesgo de contagio de esta todavía amenaza de la COVID-19.

Aquí es precisamente donde la accesibilidad universal y la usabilidad, juegan un papel muy importante, ya que cada vez hay más indicadores que demuestran que un entorno accesible es un entorno más seguro, saludable y confortable, tanto por la tecnología aplicada al escenario virtual, como por la concepción de los propios espacios físicos, su uso, la deambulación por los mismos, etc. No dejar a nadie atrás, debe ser una máxima.

Es importante saber a nivel estadístico que a nivel internacional, según la UNESCO, a primeros de abril de 2020, había 188 países afectados por el cierre de las escuelas, involucrando a más de 1.570 millones de estudiantes en todo el mundo (el 92% de la población estudiantil global). Según el Informe 2020 de Monitoreo de la Educación Global (GEM), publicado por la UNESCO, de forma global, se ha agravado la exclusión

en la educación, especialmente en los países más empobrecidos. Dicho informe estima que en torno al 40% de los países de ingresos bajos y medios no han podido apoyar a los alumnos más desfavorecidos durante el cierre temporal de las escuelas.

Sin apenas espacio, tiempo y recursos para la planificación y diseño de la metodología de enseñanza-aprendizaje que requiere una verdadera educación online, la pandemia ha provocado que de un día para otro se tuviera que poner en marcha un proceso de reorganización metodológica que afectaba a la enseñanza, a la comunicación con estudiantes y familias, al mantenimiento de vínculos sociales, o al desarrollo de aprendizajes significativos que hasta ahora no se había planteado. Sirva como ejemplo, el caso de Francia que, entre un 5 y un 8% de alumnos han perdido el contacto con la escuela y no siguen las clases en Internet ni las instrucciones de los docentes. Esto supone un impacto negativo sobre el aprendizaje de todos los alumnos debido a varios factores:

- La lentitud de los procesos y la adaptación a la nueva realidad.
- La carencia de recursos electrónicos e informáticos en muchos hogares.
- La dificultad de la conciliación de la vida laboral (a distancia) con la vida familiar.
- Sobrecarga académica.
- Falta de coordinación entre profesores, centros, etc.
- Pérdida en la calidad educativa.
- Incertidumbre.
- Todo ello también agrava el problema del abandono escolar ante un sistema educativo incapaz de atender y orientar individualizadamente las necesidades y potenciar las capacidades de cada estudiante.

Por otro lado, conviene hacer referencia al documento elaborado por UNICEF llamado 'La Educación ante el COVID-19 - Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia', en el que se realizan una serie de medidas para paliar el efecto de la COVID-19 en el sistema educativo y para utilizar la educación como elemento clave para superar la crisis. Dichas medidas que deberían haberse implantado ya son las siguientes:

- Prevención: Acciones encaminadas a evitar el impacto de una crisis.
 - Programa de apoyo y orientación a las transiciones educativas.
 - Desarrollar contenidos específicos de educación en salud.
 - Programa de seguimiento educativo para niños tutelados.
- Mitigación. Acciones para limitar o reducir el impacto negativo de una crisis.
 - Lucha contra el absentismo.
 - No repetición del curso.
 - Dejar sin constancia la calificación en esta evaluación.
 - Reanudar las actividades de educación 0-3.
- Preparación. Desarrollo de capacidades para prever, responder y recuperarse de manera efectiva de la crisis.
 - Desarrollo de plataformas digitales de enseñanza.

- Programa de enseñanza a distancia de emergencia.
- Planes de actuación de emergencia frente al COVID-19.
- Respuesta. Acciones que se llevan a cabo inmediatamente después de ser declarada una emergencia, encaminadas a reducir el impacto de la crisis.
 - Programa de apoyo escolar durante el verano.
 - Campaña institucional dirigida a la infancia.
 - Figura de coordinador de protección y bienestar infantil.
 - El centro educativo como centro de recursos comunitario.
 - Fomento de la participación ciudadana.
- Recuperación. Acciones Encaminadas a la vuelta a la normalidad de la población. Se puede mejorar el punto desde el que se partía antes de la emergencia.
 - Programa de apoyo escolar.
 - Programas de desarrollo de competencias TIC.
 - Desarrollo de la sociedad del conocimiento.

En el caso de los alumnos con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales (NEE) la situación es aún más grave ya que, además de las dificultades de aprendizaje que solían tener antes de la crisis, se añaden las ocasionadas por la no presencialidad en las clases y las dificultades ocasionadas por la implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta única de enseñanza, lo que les ha impedido acceder a una educación inclusiva y de calidad por falta de accesibilidad o por falta de disponibilidad. Las estrategias desarrolladas desde el Gobierno Central y, en muchos casos Autonómicos, no atendieron suficientemente a los parámetros de accesibilidad que afectaban a la escolarización obligatoria, quedando estas adaptaciones sujetas a la capacidad de improvisación de los centros o de los propios maestros. Se vieron interrumpidos los sistemas de prestación de apoyo a estudiantes con discapacidad psíquica o con trastornos del espectro del autismo, las aulas de refuerzo o los servicios de acompañamiento. En estas circunstancias, proseguir con una educación normalizada se tornó poco menos que imposible.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, reconocía en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades y por tanto, un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. No obstante, este derecho se ha visto mermado por la COVID-19, ya que muchos alumnos con discapacidad o cualquier tipo de necesidad no han podido seguir el ritmo de docencia online. En España hay más de 722.000 estudiantes con NEE y que, por tanto, presentan problemas acceder a la educación online. Algunas de estas dificultades son:

- Falta de acceso a recursos tecnológicos e internet.
- Carencias de accesibilidad de las herramientas y programas empleados.
- Falta de apoyo específico hacia el alumnado por parte de los docentes.
- Inexperiencia del profesorado en la enseñanza online.
- Falta de formación del profesorado en materia de educación inclusiva.

Además, el confinamiento ha supuesto para estas personas un aislamiento adicional, por lo que también supone un riesgo psicosocial añadido para los mismos. Por todo ello, es importante que se aborde cuanto antes la plena inclusión del colectivo creando todos los recursos y adaptaciones necesarias que garanticen una educación inclusiva y de calidad. Y para ello es precisa la planificación, la reflexión y la toma de decisiones atendiendo al criterio sanitario que supone la pandemia, en lugar de al político-económico que puede suponer el confinamiento.

Por otro lado, los sistemas educativos han necesitado mantener a docentes comprometidos y trabajando durante la crisis de la COVID-19 para garantizar la continuidad de los servicios educativos. No obstante, al igual que los alumnos, los profesores tampoco disponen de los recursos, herramientas y conocimientos necesarios en el uso de las nuevas tecnologías para que este proceso de enseñanza hubiese sido lo más eficaz y efectivo posible. Esto, sumado a las necesidades y apoyos en teleformación que necesitan los alumnos con NEE, ha supuesto un retroceso en la formación de los mismos.

Para evitar este retroceso, la Red de Educación Inclusiva de Down España, ha elaborado un documento de recomendaciones fundamentales a seguir por parte de los profesionales educativos para garantizar una educación de calidad. Estas abogan por personalizar la enseñanza, empoderar a las familias, reducir la brecha digital, disminuir la ratio de alumnos, integrar la accesibilidad en todos los procesos, personalizar la evaluación, abordar las necesidades emocionales de los alumnos, compartir el aprendizaje con el resto de alumnos, facilitar el trabajo conjunto con la asociaciones y, la más importante: formar al profesorado en el diseño de tareas accesibles e inclusivas a distancia.

Se prevé -al menos para el curso de 2020/2021-, un escenario con un modelo educativo mixto online y presencial clases por turnos de mañana y tarde, o en días o semanas alternos, y trabajo en casa la otra parte del tiempo—y con 15 alumnos por aula, prácticamente la mitad, para garantizar la distancia física. La teleeducación como apoyo a la educación presencial con diferentes tipos de plataformas educativas se va a ir reforzando poco a poco como un complemento cada vez más protagonista del aprendizaje. Éstas darán mayor autonomía a los alumnos y los padres para reforzar o encausar aspectos curriculares de los que disientan o quieran reforzar, siempre y cuando se garantice un modelo educativo para todas las personas y que no excluya a nadie por razones económicas, de discapacidad o de cualquier otra índole.

Con el objetivo de proporcionar información, experiencias y métodos de trabajo, se publica este Manual titulado 'COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación' para que sea tenido en cuenta por profesionales y poder abordar así cuanto antes una teleeducación inclusiva de calidad.



Prof. Investig. Antonio Tejada Cruz.

Dir. de Human Diversity Lab. Fundador de La Ciudad Accesible y Emprendedores con Discapacidad.

Bibliografía utilizada para la redacción del marco justificativo de esta publicación:

- Alasuutari, H. (2020). Abordando la desigualdad en la educación durante y después del COVID-19. Los retos de la educación inclusiva. Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/education/abordando-la-desigualdad-en-la-educacion-durante-y-despues-del-covid-19-los-retos-de-la>

- Cantían Serrano, F. (2020). ¿A qué modelo educativo lleva la Covid-19? Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20200404/48283729781/debate-modelo-educativo-presencial-a-distancia-virtual-pandemia-covid-19.html>
- Casanova, M.A. (2020). La educación inclusiva (más allá de la discapacidad) se complica en tiempos de virus. Disponible en: <https://theconversation.com/la-educacion-inclusiva-mas-alla-de-la-discapacidad-se-complica-en-tiempos-de-virus-133708>
- COTEC. (2020). COVID-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. Disponible en: https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf
- Down España. (2020). Claves para una educación inclusiva de calidad en tiempos de COVID-19. Disponible en: <https://www.sindromedown.net/noticia/claves-para-una-educacion-inclusiva-de-calidad-en-tiempos-de-covid-19/>
- Frente de estudiantes. (2020). El sistema educativo en la crisis del COVID-19.
- Informe GEM. (2020). ¿Cómo afecta el coronavirus a los alumnos con discapacidades? Disponible en: <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/31/como-afecta-el-coronavirus-a-los-alumnos-con-discapacidades/>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 21 de abril de 2008, núm. 96.
- La Vanguardia. (2020). nFamma exige un plan que facilite la vuelta a clase de niños con discapacidad. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/politica/20200625/481947684416/famma-exige-un-plan-que-facilite-la-vuelta-a-clase-de-ninos-con-discapacidad.html>
- OVIBCN. (2020). Proteger los derechos de las personas con discapacidad ante el COVID-19. Disponible en: <https://ovibcn.org/proteger-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ante-el-covid-19/>
- Plena Inclusión. (2020). El derecho a la educación durante el COVID19. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf
- Rodríguez, E. (2020). La exclusión educativa ha repuntado durante la pandemia de COVID-19, según la UNESCO. Disponible en: <https://www.agenciasinc.es/Noticias/La-exclusion-educativa-ha-repuntado-durante-la-pandemia-de-COVID-19-segun-la-UNESCO>
- Serrano Fernández, L. (2020). Educación Especial en tiempos de coronavirus. Disponible en: <https://www.down21.org/revista-virtual/1776-revista-virtual-sindrome-de-down-2020/revista-virtual-junio-2020-n-229/3452-educacion-especial-en-tiempos-de-coronavirus.html>
- Serrano, L. (2020). El 'efecto covid' impacta de lleno en la educación. Disponible en: <https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2020/05/24/el-efecto-covid-impacta-de-lleño-en-la-educacion-1376369.html>
- UNESCO. (2020). Incluir a los educandos con discapacidades en las respuestas educativas al COVID-19. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/incluir-educandos-discapacidades-respuestas-educativas-al-covid-19>
- UNESCO. (2020). Impacto de la COVID-19 en la educación. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. (2020). La Educación ante el COVID-19 - Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia.

Sobre el ISBN

Bajo la filosofía de 'Accesibilidad de Código Abierto' acuñada por los fundadores de La Ciudad Accesible hace ya casi una década, todo el conocimiento, proyectos y trabajo que desde esta organización se realiza, está a disposición de todos los usuarios, técnicos e investigadores para su uso, distribución, divulgación y mejora, siempre que se cite la fuente y origen de la misma. Así, su Servicio Editorial opera altruistamente en este campo.

Con esta distribución gratuita queda prohibida la venta y comercialización, de ahí que no se incluya el ISBN de la obra. Se da así cumplimiento al Real Decreto 2063/2008 del Ministerio de Cultura sobre el ISBN, publicado en el BOE número 10, del 12 de enero de 2009, en su "Disposición derogatoria única a)", que deroga la obligatoriedad de consignar el ISBN en las publicaciones, fijada por Decreto 2984/1972.

Conviene recordar que el ISBN:

- No es obligatorio para solicitar el Depósito legal de un libro.
- No tiene como misión valorar la calidad de las publicaciones.
- No protege los derechos de propiedad intelectual. Los derechos de autor quedan protegidos por la propia publicación de la obra o por su inscripción en el Registro de la Propiedad Intelectual.

El propósito del sistema internacional del ISBN es facilitar la comercialización de las publicaciones a través de los canales de venta. En este sentido, la Agencia Española del ISBN indica textualmente que "No tiene sentido solicitar un ISBN si la publicación no va a ser puesta a la venta". La web de la Agencia señala, además, que el ISBN no es un indicador de calidad, así como tampoco protege los derechos literarios o de autor, ya que lo que los protege es la propia publicación (de lo cual da fe el Depósito Legal) o la inscripción en el Registro de la Propiedad Intelectual.

De esta manera, el ISBN se convierte, exclusivamente, en un número pensado para favorecer el comercio de las publicaciones y si no van a ser puestas a la venta no precisan un ISBN. Habida cuenta que el propósito de 'La Ciudad Accesible' es facilitar la información de manera libre, gratuita y abierta, no tiene sentido dotar de ISBN a las obras que se publican, puesto que no están sujetas a comercialización. El único fin de esta organización cuyo laboratorio de investigación tiene carácter internacional, es crear y divulgar conocimiento para ponerlo al servicio de la comunidad científica y profesional.

Coordinadores



Ricardo Moreno-Rodríguez

Terapeuta Ocupacional, Máster Universitario en Estudio y Tratamiento del Dolor y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos. Innovador social y docente a tiempo completo, con más de 20 años de experiencia en el sector de las personas con discapacidad.

Creador de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos y director de la misma desde 2005 hasta 2019. Coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y es Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Dirige la Cátedra Institucional sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Es Responsable funcional del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Coordinador del Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA sobre educación inclusiva, personas con discapacidad y accesibilidad.

Siendo uno de los diez mejores docentes universitarios de España en los Premios EDUCA Abanca 2018, compagina la investigación con su docencia en los niveles de Grado y Máster, donde es responsable de diferentes asignaturas como "Implicaciones de la discapacidad en la vida autónoma", etc. Ha liderado la creación del Máster en Educación Inclusiva y Diseño Universal del Aprendizaje y es responsable de la materia de formación obligatoria "Accesibilidad Universal, diseño para todos y principios de igualdad de oportunidades". Director de más de 80 trabajos fin de máster y trabajos fin de grado y de diversas tesis doctorales, todas ellas relacionadas con la inclusión educativa.

Codirector de la Revista Científica sobre Accesibilidad Universal 'La Ciudad Accesible' y de las líneas editoriales sobre Educación Inclusiva y LSE y Comunidad Sorda en la colección "Democratizando la accesibilidad". Ha dirigido, igualmente, la 'Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el fomento del emprendimiento de las personas con discapacidad' de la Universidad Rey Juan Carlos y en la actualidad dirige la "Cátedra Institucional DAI: personas con discapacidad, accesibilidad e inclusión". Es miembro de ASEPAU (Asociación Española de Profesionales de la Accesibilidad Universal), miembro del a Sociedad Española de Reumatología y de OPENREUMA, y socio de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Forma parte de 'La Ciudad Accesible', dirigiendo la Vocalía sobre Universidad, Investigación y Desarrollo (I+D+i).



Antonio Tejada Cruz

"Maestro que educa en equidad. Periodista que denuncia injusticia social y visibiliza minorías. Investigador que demuestra otra realidad".

Profesor investigador de la URJC. Actual Embajador de la 'Cátedra Institucional de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión (DAI)' de la Universidad Rey Juan Carlos y Embajador de la 'Cátedra de Investigación Fundación Konecta - URJC para el Fomento del Emprendimiento de las Personas con Discapacidad' desde 2014 hasta su extinción en 2019. *Political Marketing Consultant & Policy Making*. Urbanista, Experto en Diversidad de Usuario y Funcionalidad Humana. Presidente de 'La Ciudad Accesible', creador de 'Política e Inclusión' y fundador del movimiento de 'Emprendedores con Discapacidad' en España e Iberoamérica. Director de Granada Paralímpica.

Diplomado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Física, posee la Declaración Eclesiástica de Idoneidad (DEI). Es Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Granada y Doctorando por esta misma institución universitaria. Máster en Información y Comunicación Científica (UGR), Máster en Marketing Político de Estrategias Electorales y Comunicación Política (UAB-UGR-USC), Máster en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos (UJA), Máster en Marketing y Dirección Comercial (Escuela de Negocios de Andalucía), Experto Universitario en Comunicación (UGR), Experto Universitario sobre Discapacidad (UGR) y Experto Universitario sobre Accesibilidad y Entorno Físico (UGR). También posee un doble Programa de Consolidación de Empresas (EOI Escuela de Negocios) y un Máster en Relaciones Públicas y Protocolo (DDF).

Codirector de la Revista Científica sobre Accesibilidad Universal 'La Ciudad Accesible' y miembro del Grupo de Investigación DIVERSIA, dirige el Human Diversity Lab del Grupo de Inclusión Social 'Ciudad Accesible' ubicado en el Centro de Empresas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad de Granada (CETIC-UGR), pionero Laboratorio-Observatorio de investigación y acción permanente a nivel internacional sobre diversidad humana e igualdad de oportunidades a través del diseño, donde la persona es el verdadero protagonista en los procesos donde participa e interacciona en su día a día, ya sea en entornos, bienes, servicios o productos, con especial atención a los colectivos más vulnerables como son las personas con discapacidad, personas mayores, personas en situación de dependencia, etc. Divulgador científico y activista social.



Miriam Díaz-Vega

Técnica en Integración Social y Terapeuta Ocupacional por la Universidad Rey Juan Carlos. Máster Oficial en Prevención de Riesgos Laborales en las tres especialidades.

En 2007 se incorporó como terapeuta ocupacional de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, donde se mantendría hasta 2019. Simultáneamente planificó lo que sería el primer Programa de Voluntariado de la Universidad. Ha prestado atención a más de 500 estudiantes, a 21 profesores y a 10 compañeros del personal de administración y servicios, todos ellos con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales.

Ha participado en la creación y aprobación de todas las normativas y procedimientos actualmente en vigor en la URJC. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la inclusión en el ámbito universitario. Pertenece al Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA y a la Cátedra DAI sobre personas con discapacidad, accesibilidad e inclusión. Es profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esta universidad madrileña, impartiendo docencia en "Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas" del Grado en Educación Primaria y "Accesibilidad Universal, Diseño para todas las personas y prevención de riesgos laborales" en el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Cuenta con numerosos artículos científicos en revistas indexadas, capítulos de libro y libros en autoría.

Su trabajo ha supuesto la transversalización de la inclusión en todos los niveles universitarios. Apostó por la garantía de la igualdad de oportunidades, lo que supuso que los Grados que contaban con estudiantes con discapacidad implementaran medidas de diseño universal para la instrucción desde la acción docente individual. Profesora del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en educación infantil y primaria e impulsora y desarrolladora del Máster en Educación Inclusiva y Diseño Universal del Aprendizaje. Ha formado parte de diferentes cursos, jornadas y congresos dirigidos a mejorar la formación del profesional de la educación (los más recientes fueron el II Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera, o el II Congreso Internacional de Educación Inclusiva OASIS 2019). Forma parte de 'La Ciudad Accesible', siendo responsable de la Vocalía del Servicio Editorial de esta organización referente a nivel internacional.

Autores



Vicente Alcañiz Miñano

Licenciado en Economía y en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid. Profesor de Enseñanza Secundaria desde 2002. Jefe de Estudios, coordinador Erasmus+ y coordinador de prácticas formativas en empresas (FCT) de 2008 a 2012. Jefe de Área de Evaluación Permanente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de 2012 a 2015. Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación (2015-2016). Subdirector General de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid (2016-2019).



Ismael Sanz Labrador

Doctor en Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Premio Extraordinario de Tesis Doctoral 2007 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor Titular del Departamento de Economía Aplicada I de la Universidad Rey Juan Carlos. Director General de Innovación, Becas y Ayudas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2015-2019). Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012-2015). Chair del Strategic Development Group de PISA de OCDE (2014-2015). Autor de artículos en revistas de investigación extranjeras como Economic Journal, Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Scandinavian Journal of Economics, Canadian Journal of Economics, European Journal of Political Economy, Public Choice o IZA Journal of Labour Studies.



Mariela Fernández-Bermejo

Fundadora de La Arquitecta de las Personas, La Ciudad Accesible y Habitable. Investigadora y especialista en accesibilidad, marketing ciudad, 'Smart City', planificación y estrategia urbana. Comprometida con las personas a través de la arquitectura y el diseño. Doctoranda en Patrimonio de la Humanidad. Máster en Urbanismo y Ordenación del Territorio (UGR), Máster en Urbanismo, Planeamiento y Gestión Urbanística por el Colegio Oficial de Arquitectos de Granada, Master en Accesibilidad Universal (UJA) y Experto Universitario en Accesibilidad y Entorno Físico (UGR).



Pablo Ruiz Boj

Profesional del aprendizaje en la infancia con 16 años de experiencia en el diseño e implementación de contextos donde las criaturas establecen diálogos entre los distintos elementos. Aprendiendo cómo aprenden los niños. Padre y Maestro. A nivel académico, es Diplomado en Educación Infantil e Inglés, Grado en Magisterio Infantil y Primaria y Máster en Pedagogía Sistémica CUDEC. Es formador en activo en la "Escuela de Docentes" (www.escueladedocentes.es). Actualmente trabaja como Tutor en 2º Ciclo de Educación Infantil en el Colegio Diocesano Cristo de la Guía de Madrid. Cofundador de Alaya - Difundiendo infancia (www.alaya.es), una asociación sin ánimo de lucro que impulsa y desarrolla propuestas educativas, sociales y culturales que mejoren el desarrollo y crecimiento de la Infancia. Ha publicado artículos en revistas del sector como "Aula de infantil" o "Revista de infancia".



José Luis López Bastías

Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos. Docente en la URJC, es parte del equipo de coordinación del Grado en Educación Primaria, siendo responsable de la titulación en su modalidad semipresencial. Imparte docencia en asignaturas como Atención a la Diversidad e inclusión Educativa: Implicaciones Didácticas; Historia de la Discapacidad y de la Lengua de Signos Española; y Accesibilidad Universal, Diseño para Todas las Personas y Prevención de Riesgos Laborales. Su área de interés se centra en las personas con discapacidad y en la educación inclusiva, concretamente en la atención a las necesidades educativas especiales y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Miembro del Grupo de Investigación DIVERSIA y de la Cátedra DAI, sobre personas con discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Es coautor de diferentes artículos, publicados en revistas indexadas, sobre estas materias del conocimiento.



Rafael M. Hernández-Carrera

Doctor Europeo en Educación y Sociedad por la Universidad de Sevilla. Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Internacional de la Rioja, donde imparte docencia en los Grados de Maestro en Educación Primaria, Infantil, Pedagogía y en el Máster en Liderazgo, Dirección y Gestión de Centros Educativos. Profesor Asociado de la Universidad Pablo de Olavide, con docencia en los Grados en Educación Social y Trabajo Social. Director Regional en Andalucía de la multinacional japonesa del sector educativo Kumon.



José Manuel Bautista-Vallejo

Doctor Europeo en Psicopedagogía y Premio Extraordinario de Doctorado. También es Doctor Honoris Causa por la Universidad Iberoamericana (Paraguay). Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva y profesor en el Programa de Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Ha sido Profesor Visitante en la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y en la "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia (Rumanía). Autor de más de 25 libros en solitario o en coautoría y múltiples artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Sus áreas de interés son innovación educativa y curricular, reforma educativa, mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otras.



Ignacio Vieira-Fernández

Doctorando en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Graduado en Filosofía por esta misma Universidad. Miembro del equipo de investigación interuniversitario, Universidad de Sevilla (España). Ha sido becario de colaboración en el departamento de Metafísica y corrientes actuales de la filosofía, ética y filosofía política en la Facultad de Filosofía (Universidad de Sevilla). Sus áreas de interés e investigación son teoría de la educación, filosofía de la educación e innovación educativa, fenomenología, hermenéutica, corrientes actuales de la filosofía y filosofía política.



Rosa Mª Espada Chavarría

Doctora por la Universidad de Salamanca, Licenciada en Ciencias de la Educación, Graduada en Educación Primaria (Educación Especial). Docente e investigadora en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Área MIDE. Actualmente es Vicecoordinadora del Grado en Educación Primaria de la URJC y codirectora del máster en atención a necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. Forma parte de Cátedra Institucional de Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión (DAI) y del Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA en Educación Inclusiva, Discapacidad y Accesibilidad Universal. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de competencias transversales y su didáctica en educación superior, practicas curriculares y empleabilidad, alumnado con discapacidad, educación inclusiva y DUA.



Juan José Rienda Gómez

Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Carlos III de Madrid, especialidad en Economía Cuantitativa. Máster en Economía Cuantitativa y Análisis Económico por la Universidad Complutense de Madrid. Doctor "cum laude" en Métodos Cuantitativos Estadísticos y Matemáticos por la Universidad Complutense de Madrid. Docente en la Universidad Rey Juan Carlos en las áreas de Econometría, Métodos Matemáticos de Decisión, Estadística Aplicada y Metodología de la Investigación. Actualmente, coordinador del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Miembro del Consejo Europeo de Altas Capacidades. Las líneas actuales de investigación abarcan un amplio abanico en el campo de las Ciencias Sociales, como investigador en estudios estadísticos aplicados en Turismo, Neuromarketing, Empresa, Psicología y Educación.



Luis Manuel Martínez Domínguez

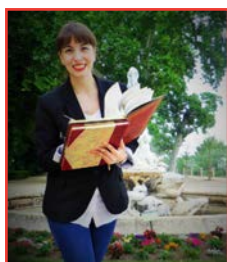
Doctor en Pedagogía y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor e investigador de URJC donde imparte Teoría de la Educación en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Profesor del Máster de Formación del Profesorado (Sociedad, Familia y Educación) y del Máster de Competencias Docentes Avanzadas (Liderazgo educativo y marca personal docente). Coordinador del grupo de investigación sobre Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa (FERSE). Director del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa. Más de 10 años de experiencia en centros educativos como orientador de Centro, maestro de Primaria y profesor de ESO en colegios de Sevilla, Las Palmas y Madrid. Más de 20 años trabajando como educador de tiempo libre, con las familias y sus hijos, en diversas agrupaciones de Cooperación Internacional ONG. Autor de más de 30 artículos, libros y capítulos en libros científicos.



Leticia Porto Pedrosa

Doctora Europea en Ciencias de la Comunicación y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Rey Juan Carlos. Coordinadora del Grado de Educación Infantil (desde marzo 2019). Profesora Máster de Formación del Profesorado de la asignatura Sociedad, Familia y Educación (desde 2016-actualidad).

Profesora acreditada por la ANECA, investigadora y periodista. Las líneas principales de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación, abordan la socialización de los medios de comunicación y la infancia, la educación emocional, la responsabilidad social educativa y la comunicación social.



Soraya Rodríguez Oronoz

Profesora asociada en el Departamento de Educación de la URJC y coordinadora de prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos. Investiga sobre cuestiones vinculadas al desarrollo moral, a la ética y a la Educación en Valores y patrimonial. Docente de vocación y profesión, en niveles educativos de Educación Infantil, Formación Profesional y en el ámbito universitario. Titulada como Educadora y maestra de Educación Infantil, Máster en Formación del Profesorado y como Educadora e Intérprete Medio Ambiental entre otras titulaciones, ha conectado siempre la teoría con la práctica en el aula, velando por una educación que traspase las barreras mentales de la alteridad y ayude a una convivencia plena entre todos los congéneres de este planeta a través de un modelo educativo para el "nosotros global".



Mireia Cabañes Clemente

Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla. Máster en Creación y Gestión de Contenidos Audiovisuales de la Universidad Europea de Madrid en colaboración con el Grupo Mediaset. Máster de Emprendedores de la Universidad Rey Juan Carlos. Premio DigitalJove Valencia en Accesibilidad. Experta en Comunicación Social y marketing inclusivo. Forma parte de la

Asociación Española de Emprendedores y de 'La Ciudad Accesible' donde es responsable de la Vocalía sobre de Formación, Empleo y Emprendimiento, Discapacidad.



Rayco H. González-Montesino

Docente e investigador en la Universidad Rey Juan Carlos en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinador Erasmus-Munde para el Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de esta universidad española ubicada en Madrid. Pertenece a la Cátedra Institucional Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión (DAI-URJC) y al Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA en Educación Inclusiva, Personas con Discapacidad y Accesibilidad Universal. Doctor "cum laude" en Lingüística Aplicada por la Universidad de Vigo. Licenciado en Antropología Social y Cultural (UNED) y Diplomado en Logopedia (Universidad de La Laguna). En esta última también cursó el Máster Universitario Educar en la Diversidad y el Máster Universitario en Interpretación de Lengua de Signos Española. Es responsable directo de materias relacionadas con las técnicas de Interpretación en Lengua de Signos de la URJC.

Índice

- 27** Adaptaciones de los ACNEES en los tiempos de la COVID-19: el caso particular de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid
*Alcañiz Miñano, Vicente
Sanz Labrador, Ismael*
- 43** La influencia de la arquitectura y el diseño del espacio en la enseñanza post COVID-19
Fernández-Bermejo, Mariela
- 55** El impacto de la COVID19 en la educación de personas con discapacidad. Acompañar a la familia desde un enfoque inclusivo
Ruiz Boj, Pablo
- 65** El Diseño Universal del Aprendizaje en el entorno online. Un marco para la participación en la Educación Superior
López Bastías, José Luis
- 81** El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19
*Hernández-Carrera, Rafael M.
Bautista-Vallejo, José M.
Vieira Fernández, Ignacio*
- 93** Prácticas curriculares del grado en educación primaria y cierre de centros educativos por COVID-19: adaptación del itinerario formativo y análisis de la participación de centros
*Espada Chavarría, Rosa M^a
Rienda Gómez, Juan José
López Bastías, José Luis*
- 111** Docentes auxiliares voluntarios (DAV) para apoyar a tutores y docentes en periodos de emergencia educativa
*Martínez Domínguez, Luis M.
Porto Pedrosa, Leticia*
- 123** Educación en Valores: respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un “nosotros global”
Rodríguez Oronoz, Soraya
- 137** Reingeniería de procesos en el sector de la educación
Cabañes Clemente, Mireia

**145 Barreras en la enseñanza
universitaria virtual durante el
confinamiento por la COVID-19:
el caso del alumnado sordo**

González-Montesino, Rayco H.

Index

- 27 Adaptations of Students with Special Educational Needs in the times of COVID-19: the case of Vocational Training in the Region of Madrid**
*Alcañiz Miñano, Vicente
Sanz Labrador, Ismael*
- 43 The influence of architecture and space design on post-COVID-19 teaching**
Fernández-Bermejo, Mariela
- 55 The impact of COVID-19 on the education of people with disability. Accompany the family from an inclusive approach**
Ruiz Boj, Pablo
- 65 Universal Design for learning in on-line environments. A way for participation in Higher Studies**
López Bastías, José Luis
- 81 Teachers as leaders in crisis situations: the case of the COVID-19 pandemic**
*Hernández-Carrera, Rafael M.
Bautista-Vallejo, José M.
Vieira Fernández, Ignacio*
- 93 Curricular internships of the degree in primary education and closure of educational centers by COVID-19: adaptation of the formative itinerary and analysis of the participation of centers**
*Espada Chavarría, Rosa M^a
Rienda Gómez, Juan José
López Bastías, José Luis*
- 111 Volunteer teacher assistant (VTA) to release tutors and support teachers in educational emergency periods**
*Martínez Domínguez, Luis M.
Porto Pedrosa, Leticia*
- 123 Values Education: respect for diversity. The incidence of COVID-19 in the development of minimum standards of coexistence in relation to inclusive education for the construction of a "global us"**
Rodríguez Oronoz, Soraya
- 137 Business process re-engineering in the education sector**
Cabañes Clemente, Mireia

**145 Barriers in university e-learning
during COVID-19 confinement:
the case of Deaf students**

González-Montesino, Rayco H.



Adaptaciones de los ACNEES en los tiempos de la COVID-19: el caso particular de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid

Alcañiz Miñano, Vicente

Prof. Formación Profesional de la Comunidad de Madrid

Sanz Labrador, Ismael

Prof. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Una parte muy importante del alumnado con necesidades educativas especiales, el 82,4%, está integrado en centros ordinarios, aunque hay variabilidad en el porcentaje de integración en las distintas comunidades autónomas, observándose que en la mayoría se supera el 80% de alumnado integrado, destacando Galicia y Navarra con más del 90%. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de integración corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 98,0%, discapacidad auditiva, 94,9%, y visual, 94,7%. En este artículo se muestra que el porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales sobre el total de estudiantes de FP de Grado Medio ha ido creciendo de forma importante en los últimos años. En el curso 2011-12 sólo el 0,7% de los alumnos de FP de Grado Medio en España eran alumnos con necesidades educativas especiales. Esa proporción ha ido creciendo constantemente hasta doblarse en el curso 2016-17 (1,5%) y estar ya en el curso 2018-19 (1,9%)

Palabras clave

Integración en educación, Formación Profesional, Abandono Educativo, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, COVID-19, Educación en Comunidad de Madrid.

Title

Adaptations of Students with Special Educational Needs in the times of COVID-19: the case of Vocational Training in the Region of Madrid.

Abstract

A very important part of the students with special educational needs, 82.4%, are integrated in ordinary schools, although there is variability in the percentage of integration in the different autonomous communities, observing that in the majority it exceeds 80% of integrated students, with Galicia and Navarra as leaders with more than 90%. Considering the type of disability, the highest integration percentages correspond to serious conduct / personality disorders, 98.0%, hearing impairment, 94.9%, and visual impairment, 94.7%. This article shows that the percentage of students with Special Educational Needs over the total number of Secondary Vocational Education Training students has been growing significantly in recent years. In the 2011-12 academic year, only 0.7% of Secondary VET students in Spain were students with special educational needs. This proportion has been growing steadily until doubling in the 2016-17 academic year (1.5%) and being already 1.9% in the 2018-19 academic year.

Keywords

Integrates education, Vocational Training, Early leavers from education and training, Children with special educational needs, COVID-19, Madrid.

1. Introducción

El título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), aborda los grupos de estudiantes que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y fija como objetivo lograr su plena inclusión. Se establece un tratamiento educativo diferenciado para aquellos estudiantes que requieren apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas. También precisan un tratamiento específico aquellos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español. La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión. La atención a la diversidad abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos.

De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, los objetivos de mejora en los niveles de educación deben dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Dentro de los principios del sistema educativo español (artículo primero de la LOE), se ha de destacar el principio de equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación,

la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Igualmente, recoge el principio de la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de los alumnos.

También es relevante tener en cuenta los fines a los que se orienta el sistema educativo español (artículo segundo de la LOE), en concreto, la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

2. La Inclusión educativa en la LOE y la LOMCE y su adaptación en la Comunidad de Madrid

En relación con los principios pedagógicos establecidos en la LOE para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional se indica la posibilidad de incluir medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tienen en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

La Formación Profesional tiene como objetivo fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas. Las Administraciones educativas establecen una reserva de plazas en las enseñanzas de

formación profesional para el alumnado con discapacidad. También se establece que los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad.

Hay que tener también en cuenta el artículo 71.2 LOE que indica que las Administraciones Educativas han de asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Entre los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, se incluyen los alumnos que presentan necesidades educativas especiales definiéndolos, en el artículo 73 LOE, como aquellos que requieren, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. De igual forma, el artículo 74.2 LOE dispone que la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos se realizarán lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones Educativas.

Las Administraciones educativas deben promover programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los deben de dotar de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación

y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos (artículo 110 LOE).

En la Comunidad de Madrid destacan una serie de referencias normativas que regulan la atención a la diversidad:

- Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria.
- Circular de 27 de julio de 2012 de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de Educación Infantil y Primaria y en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Instrucciones conjuntas, del 12 de diciembre de 2014, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Instrucciones de las Viceconsejerías

de Política Educativa y de Organización Educativa, de 9 de julio de 2020, sobre comienzo del curso escolar 2020/2021 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.

En la Comunidad de Madrid, rigen los principios de normalización e inclusión educativa y la atención a la diversidad de los alumnos escolarizados en un centro educativo es responsabilidad del conjunto del equipo docente destinado en dicho centro. El equipo docente, en el marco de su autonomía y de la normativa vigente, adopta decisiones en materia organizativa (apoyos, desdobles, grupos flexibles, etc.) que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Cobra especial importancia en relación con la evaluación y promoción del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, que especifica los siguientes aspectos a resaltar:

- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo ha de ser continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo. En todo caso, ha de tener carácter informativo, formativo y orientador del proceso de aprendizaje.
- La evaluación será realizada por el equipo docente, integrado por todos los maestros que atienden a cada alumno, coordinados por el maestro tutor del grupo al que pertenece.
- La identificación inicial de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno será realizada por el maestro tutor y por el equipo docente del mismo.
- Los centros establecen todas las medidas organizativas y curriculares necesarias para garantizar la adecuada atención educativa a las necesidades de estos alumnos tan pronto como estas sean detectadas. Los padres o tutores legales de los alumnos serán informados previamente a su aplicación, de las medidas organizativas y curriculares y

de los recursos que se adopten para su atención.

- La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa y para tomar decisiones relativas a su escolarización y promoción. Dicha evaluación psicopedagógica será revisada al final de cada etapa y, a petición del centro, al finalizar el tercer curso de E. Primaria. Las conclusiones se recogerán en el informe psicopedagógico.
- El responsable de la realización de la evaluación psicopedagógica será un profesor de la especialidad de orientación educativa del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, el orientador del centro de educación especial o quien asuma las funciones de orientación educativa. Las familias colaborarán en el proceso y facilitarán los datos relevantes que les solicite el centro.
- Las adaptaciones curriculares significativas se consideran una medida de carácter excepcional. Se realizarán, previa evaluación psicopedagógica, en el segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Enseñanza Básica Obligatoria, e irán dirigidas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Una adaptación curricular es significativa cuando la modificación de los elementos del currículo afecta al grado de consecución de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Estas adaptaciones se realizan buscando el máximo desarrollo posible de las capacidades personales, y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
- Cada maestro elaborará y desarrollará

la adaptación curricular significativa correspondiente al área o ámbito que imparta con el apoyo del resto de profesionales que prestan atención al alumno, teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica y las indicaciones del orientador del centro.

- El Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) contendrá los datos de identificación del alumno, la adaptación significativa del currículo y las propuestas que se hayan realizado para facilitar su acceso a dicho currículo, las medidas de apoyo y los criterios de promoción. Dicho documento se adjuntará, en todo caso, al expediente académico del alumno.

- Los resultados de la evaluación de las áreas o ámbitos que hayan sido objeto de adaptación curricular significativa se expresan en los mismos términos y utilizan las mismas escalas que se establecen en la normativa que regula la evaluación de cada una de las etapas educativas excepto en la Enseñanza Básica Obligatoria, en la que las calificaciones tendrán carácter cualitativo, consta en ellas la referencia a la etapa o etapas a las que corresponden y se consignan en los siguientes términos: C (conseguido), EP (en proceso) y NC (no conseguido).

- La jefatura de estudios de los centros educativos coordina el desarrollo del proceso de organización de la atención a los alumnos con adaptaciones curriculares significativas, con el visto bueno del director del centro. El Servicio de Inspección Educativa asesora y supervisa dicho proceso.

- La Dirección de Área Territorial que corresponda puede autorizar, con carácter excepcional, la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil, siempre que no hayan agotado esta vía en el primer ciclo y se considere beneficioso para alcanzar los objetivos de la etapa así como para su aprendizaje y su integración social y educativa.

- Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en la etapa, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en Primaria podrá prolongarse un año más siempre que ello favorezca su aprendizaje y su integración social y educativa. Es una decisión que ha de tomarse de manera excepcional al finalizar la etapa.

- Los alumnos escolarizados en centros de E. Especial y en aulas de E. Especial en centros ordinarios tendrán reconocidas automáticamente las mismas prórrogas de escolaridad que las establecidas en la enseñanza ordinaria. La permanencia un año más en el mismo ciclo o curso se realizará siempre a la finalización del mismo.

3. Apoyos específicos a los alumnos con necesidades educativas especiales tras la pandemia del Coronavirus en la Comunidad de Madrid

Las Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, de 9 de julio de 2020, sobre comienzo del curso escolar 2020/2021 en centros docentes públicos no universitarios de la C. de Madrid, donde se indica que la organización de los apoyos específicos que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales fuera del aula de referencia, se realizará, con carácter general, en grupos de al menos tres alumnos, en función de la competencia curricular y del tipo de dificultades de aprendizaje que presenten, y serán atendidos por los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. El horario para estos grupos de apoyo no coincidirá con el de aquellas áreas en las que los alumnos se encuentren más integrados por ser capaces de realizar las actividades que en ellas se desarrollan. El agrupamiento del alumnado se realizará, en función de su competencia curricular y del tipo de dificultades de aprendizaje que presenten.

Los grupos de alumnos que, en su caso, requieran apoyo en Audición y

Lenguaje, se organizan teniendo en cuenta sus dificultades relacionadas con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la posibilidad de establecer grupos homogéneos y los recursos disponibles. Los equipos directivos de los centros de escolarización preferente para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo favorecen la puesta en marcha y seguimiento del programa, facilitando la creación de espacios y tiempos de coordinación entre las familias y los distintos profesionales implicados en el desarrollo del mismo, así como del centro en su totalidad. La jefatura de estudios ha de coordinar el desarrollo del proceso de organización del apoyo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, con el visto bueno del director.

Como consecuencia de la COVID-19, desde la semana del 10 de marzo de 2020 se prescribió el cierre de los centros educativos en España y surgió la necesidad de articular una respuesta y un seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera no presencial, a distancia. Además, se hizo hincapié en la necesidad de incluir al alumnado con discapacidad en las respuestas educativas a la COVID-19, aplicando estrategias y utilizando recursos para atenuar el impacto del cierre de los centros educativos en los estudiantes discapacitados.

Tras el cierre de las escuelas debido a la COVID-19, se recurrió a la enseñanza en línea para garantizar el proceso educativo y la continuidad pedagógica, pero esto ha hecho que muchos estudiantes discapacitados hayan quedado rezagados. La clave ha sido diseñar planes de aprendizaje individualizados y adaptados, con estrategias no sólo tecnológicas, sino pedagógicas y didácticas en las que se ha intentado garantizar el apoyo al alumnado, tanto en lo académico, como en lo social y emocional, manteniéndose una cercanía y contacto que buscaba no dejar a nadie atrás, que ningún alumno perdiera el hilo del aprendizaje accesible. Para lograr el éxito de la respuesta, se considera esencial proporcionar a los

docentes orientación y recursos basados en evidencia sobre cómo impartir lecciones en entornos remotos y en línea en educación especial.

Hay que tener en cuenta el hecho de que los estudiantes con discapacidades experimentan una serie de barreras para el acceso a la educación de forma remota. Por ejemplo, se requiere más dedicación de los docentes y más recursos para que los estudiantes con discapacidades participen activamente en el aprendizaje (pensar en los equipamientos, acceso a internet y materiales y asistencia especialmente diseñados).

Para vencer las barreras al acceso a la educación en remoto, se considera fundamental la comunicación de los docentes con los estudiantes discapacitados y sus familias, para articular una respuesta contextualizada y diferente según la situación concreta y necesidades del alumno, flexibilizando al máximo los tiempos y el uso de materiales, simplificando y facilitando el seguimiento del proceso educativo, asegurándose de que todos los alumnos entienden como realizar las actividades y tareas. Los estudiantes con discapacidades aprenden más mediante el uso de la investigación y el análisis desarrollando un proyecto. El aprendizaje basado en proyectos también mejora su autoestima y promueve un vínculo positivo.

La Comunidad de Madrid a través de la Resolución de 21 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictaron instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final de curso 19/20, estableció para los alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje o con necesidades de compensación educativa la modificación, adaptación y seguimiento de las adaptaciones significativas o de los planes de apoyo y refuerzo. Asimismo, para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se estableció la intensificación del uso de los instrumentos y herramientas que facilitaran el acceso

al aprendizaje. Una vez finalizado el curso se ha procedido a valorar el trabajo realizado por estos alumnos y, en caso de no haberse superado las adaptaciones y planes propuestos, se tomarán como punto de partida para la elaboración de las adaptaciones y planes específicos personalizados de apoyo y refuerzo educativo de cara al curso 2020-2021.

4. La inclusión educativa con datos. Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Para contar con una visión precisa del tema que se aborda, hay que tener en cuenta las últimas estadísticas de las enseñanzas no universitarias publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), del curso 18/19, donde se señala que el total de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 707.405 estudiantes, lo que supone el 8,8% del total de alumnado. De esa cifra, 212.807

(30,1%) la recibieron por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave; 35.494 (5,0%) por altas capacidades intelectuales; 31.605 (4,5%) por integración tardía en el sistema educativo y 427.499 (60,4%) por otras necesidades de apoyo educativo.

Como se puede observar en los datos de la Tabla 1, el alumnado en cada una de las categorías consideradas está concentrado mayoritariamente en la enseñanza básica (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, e incluida la Educación Especial específica). En concreto, en la categoría de necesidades educativas especiales, el 81,61% del alumnado está matriculado en la enseñanza básica (Educación Primaria el 37,90%, ESO el 26,09% y Educación Especial el 17,62%).

Respecto al peso del alumnado que recibe apoyo educativo supone un 8,8% del total, sin embargo, se eleva al 11,7% para la E. Primaria y al 10,8% en la ESO, y es muy significativo en FP Básica y Otros programas formativos, con un 12,6% y un

	TOTAL	E. Especial	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bach.	FP Básica	FP G. Medio	FP G. Sup.	Otros progr. formativos	Otros progr. formativos E. Especial
Total	707.405	37.499	66.417	343.995	214.070	13.785	9.336	12.318	3.717	2.076	4.192
Necesidades educativas especiales	212.807	37.499	17.874	80.647	55.530	4.348	4.417	5.892	1.866	542	4.192
Altas capacidades intelectuales	35.494	.	222	17.265	13.573	4.095	24	129	186	.	.
Integración tardía en sistema educativo	31.605	.	.	17.447	14.158
Otras categorías de necesidades	427.499	.	48.321	228.636	130.809	5.342	4.895	6.297	1.665	1.534	.

Tabla 1. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por necesidad y enseñanza. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

	TOTAL	Educación Especial	Total alumnado integrado	E. Infantil, alumnado integrado	E. Primaria, alumnado integrado	ESO, alumnado integrado	Bachillerato, alumnado integrado	FP Básica, alumnado integrado	FP Grado Medio, alumnado integrado	FP Grado Superior, alumnado integrado	Otros programas formativos alumnado integrado	Otros programas formativos E. Especial
CENTROS PÚBLICOS												
TOTAL	2,8	100,0	2,4	1,3	3,2	3,0	0,7	5,4	1,8	0,5	6,0	100,0
CENTROS CONCERTADOS												
TOTAL	2,7	100,0	2,0	0,8	2,0	2,7	0,8	7,8	2,1	0,6	7,0	100,0
CENTROS PRIVADOS												
TOTAL	0,6	100,0	0,6	0,2	0,8	0,9	0,7	9,3	1,5	0,5	.	.

Tabla 2. Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad y enseñanza. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

	Total	E. Especial	Total alumnado integrado	E. Infantil, alumnado integrado	E. Primaria, alumnado integrado	ESO, alumnado integrado	Bachillerato, alumnado integrado	FP Básica, alumnado integrado	FP Grado Medio, alumnado integrado	FP Grado Superior, alumnado integrado	Otros programas formativos, alumnado integrado	Otros programas formativos E. Especial
Ambos sexos												
Total	2,6	100,0	2,2	1,0	2,7	2,8	0,7	6,0	1,9	0,5	6,3	100,0
Hombres												
Total	3,5	100,0	3,0	1,4	3,8	3,8	1,0	6,2	2,2	0,7	5,9	100,0
Mujeres												
Total	1,7	100,0	1,4	0,6	1,7	1,8	0,4	5,5	1,4	0,4	7,2	100,0

Tabla 3. Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo y enseñanza. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

	AMBOS SEXOS								
	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastornos graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia	No distribuido por discapacidad
TODOS LOS CENTROS									
Total	37.499	473	1.632	15.309	197	8.162	1.024	8.722	1.980
01 ANDALUCÍA	7.762	245	1.170	3.539	157	1.710	158	0	783
02 ARAGÓN	966	58	26	362	0	174	46	300	0
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	643	0	8	196	0	194	6	239	0
04 BALEARS, ILLES	840	21	50	412	2	268	30	50	7
05 CANARIAS	2.071	2	1	896	0	625	23	435	89
06 CANTABRIA	438	0	30	160	2	63	14	169	0
07 CASTILLA Y LEÓN	1.321	1	34	519	2	213	5	547	0
08 CASTILLA-LA MANCHA	1.436	3	2	595	5	262	58	511	0
09 CATALUÑA	6.053	37	61	2.155	3	1.492	226	1.728	351
10 COMUNITAT VALENCIANA	4.419	0	0	1.571	0	794	51	1.287	716
11 EXTREMADURA	673	7	24	361	2	133	9	137	0
12 GALICIA	1.188	10	29	346	4	306	99	394	0
13 MADRID, COMUNIDAD DE	5.444	48	0	2.511	6	945	174	1.760	0
14 MURCIA, REGIÓN DE	1.657	11	29	629	1	480	29	478	0
15 NAVARRA	674	1	6	306	1	44	0	316	0
16 PAÍS VASCO	1.465	29	160	591	12	381	55	203	34
17 RIOJA, LA	215	0	2	64	0	37	24	88	0
18 CEUTA	130	0	0	40	0	27	17	46	0
19 MELILLA	104	0	0	56	0	14	0	34	0

Tabla 4. Alumnado matriculado en Educación Especial por CCAA y discapacidad. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

24,0% respectivamente.

El porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que recibe apoyo supone el 2,6% del total del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias. Los mayores porcentajes se presentan en los centros públicos y en los centros concertados, 2,8% y 2,7% del total de alumnado, respectivamente, siendo muy reducido en los centros privados no concertados (0,6%), tal y como se pone de manifiesto en la Tabla 2. El porcentaje de hombres (3,5%) con necesidades educativas especiales duplica al de mujeres (1,7%).

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales, incluye las siguientes categorías: discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad

intelectual, discapacidad visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad y plurideficiencia.

Las discapacidades más frecuentes en el alumnado con necesidades educativas especiales son la intelectual (29,9%), los trastornos graves de conducta/personalidad (23,8%) y los trastornos generalizados del desarrollo (23,2%).

Una parte muy importante del alumnado con necesidades educativas especiales, el 82,4%, está integrado en centros ordinarios, aunque hay variabilidad en el porcentaje de integración en las distintas comunidades autónomas, observándose que en la mayoría se supera el 80% de alumnado integrado, destacando Galicia y Navarra con más del 90%. Teniendo en

	TOTAL	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastornos graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia
TOTAL	82,4	94,9	88,5	75,9	94,7	83,5	98,0	36,5
Andalucía	83,5	88,3	71,8	75,0	83,5	76,9	98,9	..
Aragón	75,7	81,6	92,8	75,3	100,0	83,0	86,0	25,9
Asturias, Principado de	86,2	100,0	98,2	86,6	100,0	89,1	98,5	30,5
Baleares, Illes	84,3	93,9	87,4	81,4	98,3	82,6	95,6	16,7
Canarias	78,5	99,4	99,7	63,0	100,0	73,1	99,3	14,0
Cantabria	82,8	100,0	86,4	68,1	95,2	78,3	98,7	52,1
Castilla y León	86,0	99,7	96,8	77,9	98,7	82,5	99,9	28,7
Castilla-La Mancha	83,5	99,0	99,7	84,7	97,2	87,5	90,9	45,1
Cataluña	78,5	97,3	95,8	76,0	99,5	84,3	93,3	31,9
Comunitat Valenciana	67,1	100,0	100,0	35,5	100,0	84,9	77,9	3,1
Extremadura	75,3	96,0	87,4	75,8	97,0	73,1	92,3	29,4
Galicia	93,0	97,9	97,0	83,3	98,5	89,3	98,9	71,4
Madrid, Comunidad de	80,2	96,1	100,0	72,9	98,9	84,1	97,3	28,1
Murcia, Región de	86,6	97,2	95,8	89,4	99,4	87,7	95,3	31,8
Navarra	90,6	99,5	97,8	71,1	98,5	85,6	100,0	74,2
Pais Vasco	85,8	93,3	85,7	75,0	95,3	87,6	98,0	36,2
Rioja, La	85,4	100,0	98,0	92,7	100,0	82,5	73,6	18,5
Ceuta	83,7	100,0	100,0	92,0	100,0	72,7	77,9	34,3
Melilla	79,8	100,0	100,0	78,1	100,0	85,7	100,0	39,3

Tabla 5. Alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado, por CCAA y discapacidad. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

cuenta el tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de integración corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 98,0%, discapacidad auditiva, 94,9%, y visual, 94,7%.

En el apartado de alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo se recogen las siguientes categorías:

- Retraso madurativo. Alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil. Por lo tanto se excluye esta categoría de las etapas educativas posteriores.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. La definición se establece de acuerdo a las aportadas en las Clasificaciones DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) y CIE-F80 (Clasificación

internacional de enfermedades) e incluye: trastornos del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológicos y de la comunicación no especificado.

- Trastornos del aprendizaje. Se basa en la definición aportada en las Clasificaciones DSM y CIE (F81) e incluye los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar de la lectura, la expresión escrita, el cálculo y otros trastornos no especificados. Se incluyen, entre otros, los siguientes trastornos: dislexia, disortografía y discalculia.
- Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción. El escolarizado dentro de las etapas obligatorias y no considerado dentro de la incorporación tardía y que recibe un apoyo educativo complementario.
- Alumnado en situación de desventaja socio-educativa. El escolarizado en las

etapas obligatorias que presenta un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, o por dificultades de inserción educativa.

El porcentaje de alumnado de la categoría que agrupa las otras necesidades de apoyo educativo supone un 5,3% del total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias.

De los 427.499 alumnos que reciben apoyo por "otras categorías", el 39,9% lo hace por trastornos del aprendizaje, el 17,2% por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, el 27,5% por problemáticas derivadas de situaciones de desventaja socioeducativa, y el 7,2% a desconocimiento grave de la lengua de enseñanza existiendo un colectivo de un 3,8% sin asociar a una categoría concreta. El retraso madurativo, al estar limitado a la E. Infantil sólo representa el

4,3% del alumnado total con necesidades específicas, pero el 37,8% dentro del citado nivel educativo.

Los niveles educativos con mayores cifras de este alumnado corresponden a enseñanzas obligatorias, con 228.636 en Primaria y 130.809 en ESO. En las enseñanzas postobligatorias son cifras reducidas y se concentran especialmente en alumnado con trastornos de aprendizaje.

En relación con la asignación de este alumnado por sexo, se observa una diferencia significativa, ya que el 59,9% son hombres y el 40,1% mujeres, siendo la categoría de retraso madurativo la que está más desnivelada (72,8% hombres y 27,2% mujeres).

Las más equilibradas son desventaja socioeducativa y desconocimiento grave de la lengua de instrucción con 52,7% y 47,3% de hombres y mujeres, respectivamente. El 78,2% de este alumnado está escolarizado en centros públicos y el 20,6% en enseñanza privada concertada.

	TOTAL		
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
TOTAL	427.499	256.235	171.264
Retraso madurativo	18.305	13.328	4.977
Trastornos desarrollo lenguaje y comunicación	73.707	50.881	22.826
Trastornos del aprendizaje	170.605	103.754	66.851
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	30.790	17.044	13.746
Situación de desventaja socio-educativa	117.674	62.067	55.607
Sin distribuir por categoría	16.418	9.161	7.257

Tabla 6. Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por tipo de necesidad y sexo. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

	TOTAL	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje	Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	Situación de desventaja socio-educativa	Sin distribuir por categoría
CENTROS PÚBLICOS						
Total E. Primaria	184.676	109.711	74.965	41.757	28.911	12.846
Total E.S.O.	96.167	55.990	40.177	5.199	3.611	1.588
CENTROS CONCERTADOS						
Total E. Primaria	42.198	24.752	17.446	7.912	5.502	2.410
Total E.S.O.	33.316	19.220	14.096	1.584	1.040	544
CENTROS PRIVADOS						
Total E. Primaria	1.358	849	509	271	182	89
Total E.S.O.	1.241	811	430	84	60	24

Tabla 7. Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad, etapas y tipos de necesidad. / Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. S. G. de Estadística y Estudios. M. de Educación y Formación Profesional.

5. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en FP Básica y FP Media: una vía con mucho margen para reducir el Abandono Temprano Educativo

Pues bien, en la Tabla 8 se puede observar que el porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales sobre el total de estudiantes de FP de Grado Medio ha ido creciendo de forma importante en los últimos años en España. En el curso 2011-12 sólo el 0,7% de los alumnos de FP de Grado Medio en España eran alumnos con necesidades educativas especiales.

Esa proporción ha ido creciendo

constantemente hasta doblarse en el curso 2016-17 (1,5%) y estar ya en el curso 2018-19 (1,9%) camino de triplicarse con respecto el año inicial de la serie de 2011-12. En esos años, los diagnósticos de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación española en general han crecido a mucho menor ritmo (han pasado del 1,5% en 2011-12 al 2,2 de 2018-19), lo que indica que la mayor inclusión de la FP Media en los últimos años es una característica propia de este nivel educativo.

En la Comunidad de Madrid también se ha incrementado de forma notable el porcentaje de alumnos de FP Media con

Curso	FP Grado Medio España	FP Grado Medio Comunidad de Madrid
2018-19	1,9	0,8
2017-18	1,6	0,7
2016-17	1,5	0,6
2015-16	1,2	0,6
2014-15	1,0	0,5
2013-14	0,9	0,5
2012-13	0,9	0,4
2011-12	0,7	0,3

Tabla 8. Alumnado con necesidades educativas especiales en FP de Grado Medio en España y la Comunidad de Madrid. / Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. <http://www.educacionyfp.gob.es/eu/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/>

necesidades educativas especiales. En el curso 2011-12 había un 0,3% de ACNEEs en FP de Grado Medio en esta Región mientras que en el curso 2018-19 hay un 0,8%. Es decir, que aunque la Comunidad de Madrid parta de niveles más bajos que el conjunto de España, la integración de alumnos en FP Media se ha multiplicado casi por tres también entre los cursos 2011-12 y 2018-19.

La FP de Grado Medio es el nivel educativo clave para reducir la tasa de abandono educativa en España, un objetivo para el que los apoyos y los refuerzos son necesarios (García e Hidalgo, 2017).

A pesar de la disminución en el abandono educativo en España en los últimos años, hay un porcentaje aun de jóvenes importante que ni siquiera finalizan los estudios obligatorios en los centros educativo y a los que es mucho más difícil recuperar para el sistema educativo después si se desengancha del sistema educativo (Serrano y Soler, 2014).

6. Discusión y conclusiones de la evolución de ACNEEs en la FP de Grado Medio

El abandono educativo temprano se define como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (Bachillerato, FP Media o FP Básica) y no sigue ningún tipo de estudio o formación en las cuatro semanas anteriores. España es el país de la UE con una mayor tasa de abandono con el 17,3% de 2019, por un promedio comunitario del 10,3%. Este es el gran problema del sistema educativo español pues las personas que no finalizan, al menos, FP de Grado Medio o Bachillerato tendrán después problemas de inserción laboral y social que lastrarán sus oportunidades de disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de la sociedad a lo largo de su vida y necesitarán en mayor medida de la ayuda del Estado de Bienestar. El nivel educativo de FP de Grado Medio es clave en el objetivo de disminuir el abandono, por cuenta que es una etapa educativa de

transición entre los estudios obligatorios de la ESO y los superiores de FP de Grado Superior. Un 30,2% de los jóvenes españoles en 2019 entre 25 y 34 años sólo han finalizado la ESO, sin continuar con estudios posteriores. FP de Grado Medio es el nivel educativo que puede hacer que ese porcentaje de jóvenes tan elevado abandone sus estudios con sólo la enseñanza obligatoria de la ESO, y en ocasiones con ni siquiera haber titulado la propia ESO.

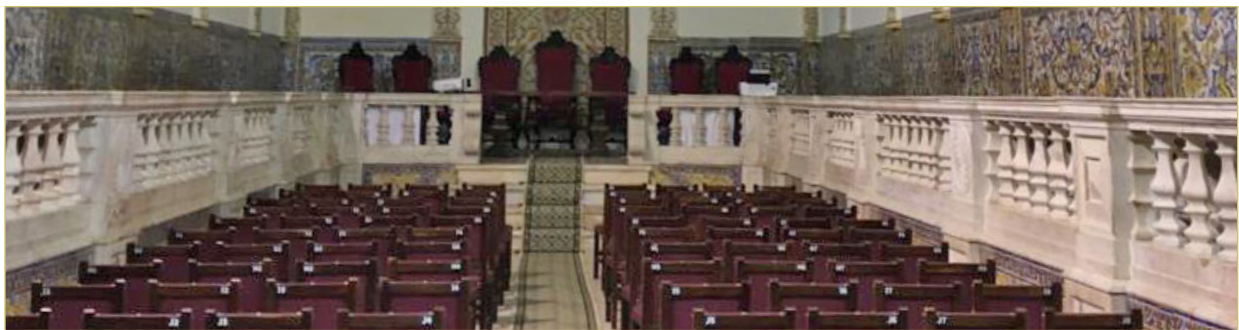
En el curso 2011-12 sólo el 0,7% de los alumnos de FP de Grado Medio en España eran alumnos con necesidades educativas especiales. Esa proporción ha ido creciendo constantemente hasta doblarse en el curso 2016-17 (1,5%) y estar ya en el curso 2018-19 (1,9%) camino de triplicarse con respecto el año inicial de la serie de 2011-12. La Comunidad de Madrid también está próxima a triplicar el porcentaje de alumnos de FP Media con apoyos educativos especiales, una buena trayectoria hacia el objetivo de una educación integradora. La mayor inclusión de la FP Media en los últimos años es una característica propia de este nivel educativo. Y es una buena noticia por cuánto que permitirá a alumnos con necesidades de apoyo y refuerzo continuar sus estudios al finalizar la ESO.

La actual crisis del Coronavirus y el cierre de los centros educativos puede provocar un retroceso en el aprendizaje de los alumnos, particularmente en los alumnos cuya vinculación al sistema educativo es más frágil, como los que se encuentran en FP Básica y, en menor medida, FP Media. Estudiantes que podrían desengancharse y no retomar sus estudios cuando los centros educativos vuelvan a abrir sus puertas. Pischke (2007), por ejemplo, analiza los efectos del cambio de calendario escolar en algunos estados de Alemania Federal en el curso 1966-67 y 1967-68 con el objetivo de adecuarlo al resto de países europeos y que supuso la pérdida de dos tercios de instrucción en esos dos años. Las tasas de repetición aumentaron entre 0,9 y 1,1 puntos porcentuales, un impacto considerable pues antes de la reforma se

encontraban en el rango de entre el 2% y los 5%. Otros factores podrían influir en sentido contrapuesto. El esperable incremento en el desempleo reducirá el coste de oportunidad de continuar estudiando, al disminuir el atractivo de posibles alternativas laborales inmediatas. Ese factor puede hacer que, después del efecto negativo inicial, a medio plazo muchos jóvenes continúen sus estudios. Esa fue la experiencia de los alumnos de Nueva Orleans desplazados después del Huracán Katrina en 2005. Después de un impacto inicial de un -10% de la desviación estándar en el aprendizaje en matemáticas, al tercer año recuperaron todo el terreno perdido y terminaron incluso mejor (Sacerdote, 2012).

7. Bibliografía

- GARCÍA-PÉREZ, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2017). No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60, 97-111.
- PISCHKE, J.S. (2007): The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence From the German Short School Years, *Economic Journal* 117, (523), 1216-1242 http://econ.lse.ac.uk/staff/spischke/ksj_EJ_final.pdf
- SACERDOTE, B. (2012): When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita, *American Economic Journal: Applied Economics* 2012, 4(1): 109–135. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.4.1.109>
- SERRANO, L. Y SOLER, A. (2014): Evaluación del Programa de Cooperación Territorial para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación, Informe para Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Evaluación de los Programas de Cooperación Territorial.



La influencia de la arquitectura y el diseño del espacio en la enseñanza post COVID-19

Fernández-Bermejo, Mariela

La Arquitecta de las Personas y Habitable

Resumen

En el presente artículo se hace un breve recorrido por la influencia de la arquitectura y el diseño de los espacios en la era post COVID-19 en el sector educativo.

Además de analizar las medidas de seguridad previstas y recomendadas, antes de la incorporación a las aulas en el nuevo curso 2020/2021, se exponen una serie de recomendaciones, recogidas en diferentes documentos legales y administrativos, así como los derivados de la investigación realizada en esta materia, que garantizan la seguridad del alumnado y evita la propagación del virus.

Por último, se recoge una serie de acciones y perspectivas de futuro, entre las que destacan la profesionalización y formación de técnicos (arquitectos, arquitectos técnicos, ingenieros de caminos, etc.) en el diseño de espacios seguros frente al virus, así como ciertas medidas específicas que permitan el distanciamiento social.

Palabras clave

Arquitectura, COVID-19, edificación, educación, urbanismo.

Title

The influence of architecture and space design on post-COVID-19 teaching.

Abstract

This article makes a brief overview of the influence of architecture and space design in the post-COVID-19 era in the educational sector.

In addition to analyzing the foreseen and recommended security measures, before joining the classrooms in the new academic year 2020/2021, a series of recommendations are set out, included in different legal and administrative documents, as well as those derived from research carried out in this material, which guarantees the safety of the students and prevents the spread of the virus.

Finally, a series of actions and future perspectives are included, among which the professionalization and training of technicians (architects, technical architects, road engineers, etc.) in the design of safe spaces against the virus, as well as certain specific measures that allow social distancing.

Keywords

Architecture, COVID-19, building, education, urban planning.

1. La arquitectura en la era post COVID

En muy pocas ocasiones la humanidad se ha visto obligada a confinarse durante meses en sus viviendas. El COVID-19 ha obligado a la reclusión y a la readaptación de la vida personal y profesional y ha puesto más valor los siguientes aspectos:

- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Medidas de limpieza y descontaminación.
- Los espacios interiores y exteriores de los edificios.

Ha sido en este momento de confinamiento cuando hemos valorado el papel fundamental de la arquitectura y el diseño en nuestras vidas, de modo que hemos descubierto si nuestro 'hogar' realmente era un sitio cómodo y preparado para diferentes actividades que antes no realizábamos en casa, desde el trabajo, pasando por el ejercicio físico, la cocina... y por supuesto la educación y asistencia a clases de modo 'on line'.

En el caso del diseño de los espacios interiores y exteriores de los edificios, los técnicos juegan un papel muy importante, ya que se enfrentan a nuevos retos de diseño para garantizar la seguridad en los espacios públicos y privados de modo que cumplan con las máximas condiciones de seguridad, accesibilidad y salubridad.

Esto obligará, en cierta medida, a diseñar ciudades con espacios más amplios, con más espacios verdes, viviendas más grandes y con terrazas, etc. Por tanto, la versatilidad de la arquitectura juega un rol muy relevante dentro de la pandemia actual, ya que puede transformar de forma radical la vida de los ciudadanos.

En este artículo vamos a centrarnos en centros educativos y docentes ya que han visto su realidad paralizada, se han cerrado y el espacio docente se ha convertido en un espacio o aula virtual.

Pero, ¿qué ocurre de cara al inicio de nuevo curso escolar? las modificaciones actuales que se están llevando a cabo a nivel de suspensión de la docencia, reducción de aforos, mantenimiento de la distancia social y la implantación de la docencia online están ocasionando una situación sin precedentes que está siendo difícil de abordar y que, sin duda alguna, cambiará mucho el sistema educativo y el modelo de centros docentes a los que estamos acostumbrados.

La presencia creciente de actividades docentes y formativas 'on line', era una realidad creciente antes de la pandemia, pero con los meses de confinamiento nos hemos visto obligados a que toda la formación y educación en todas las edades se haya tenido que realizar obligatoriamente a distancia con medios informáticos, esto ha puesto de manifiesto que aún no estábamos preparados para ello, no tanto los más jóvenes que ya han nacido en la era digital, pero si los docentes y padres que se han tenido que encargar de habilitar sus viviendas para una actividad que no se había realizado anteriormente en el seno del hogar.

Esto ha provocado cambios en la estructura de las habitaciones de las viviendas, siendo en muchos casos el salón el lugar multifuncional para todas estas cuestiones, o las propias habitaciones de los niños los que han funcionado como espacios de aprendizaje, descanso, juegos y deporte. Esta realidad nos hace pensar que debemos trabajar en generar modelos de vivienda más versátiles, más adecuados a una sociedad cada vez más tecnológica, que durante un tiempo va a realizar muchas de sus actividades cotidianas en su vivienda, viviendas que hasta el momento no estaban preparadas para asumir todas estas actividades.

Nos enfrentamos además al reto de habilitar los espacios físicos para la docencia, aulas, escuelas, colegios, universidades, para el inicio del nuevo curso escolar, y estas cuestiones son las que desarrollamos en el punto siguiente.

2. Protocolos previstos en la adaptación de las aulas y clases

Tras la realización de un profundo análisis y búsqueda en las diferentes administraciones autonómicas competentes en la educación en el territorio nacional, en el ámbito docente, las medidas a acometer para la incorporación a las aulas son variadas y de diversa índole, algunas de las cuales desarrollamos en este apartado:

- **Aumento del número de profesores**, por ejemplo en la Comunidad Valenciana se incrementará un 7% la planta de maestros y profesores.
- **Reducción de alumnos por clase**, barajando un máximo de 20 alumnos por clase.
- **Adaptación de jornadas lectivas**. Para algunos cursos se plantea la presencialidad al 100% y para otros que asistan en días alternos (especialmente en Secundaria).
- **Docencia semipresencial**. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Granada, hay titulaciones que han implantado un sistema de 4 días presenciales y 10 días virtuales.
- **Adaptación de programaciones didácticas y guías docentes**.
- **Planes de apoyo y seguimiento** para el alumnado con discapacidad o cualquier tipo de necesidad.
- **Protocolos de limpieza**, aumento de personal, etc.
- **Mayor responsabilidad** a los centros y docentes. Por ejemplo la Viceconsejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía ha dictado unas Instrucciones destinadas a organizar los centros ante el escenario de un nuevo curso escolar, otorgándole a cada centro la elaboración de su propio protocolo de medidas. Todo ello supone algunas dificultades debido al desconocimiento de la totalidad de las medidas a aplicar por parte del personal y al propio diseño de los centros:

disponibilidad de accesos de entrada y salida, faltas de espacios, inexistencia de recorridos adaptados, colapso en servicios o aseos, etc.

Estas medidas están siendo diseñadas y adaptadas por los diferentes equipos de las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas y además se están realizando diferentes estudios para mejorar la calidad docente en la teleformación.

Pero ¿Qué cambios nos trae esto en la arquitectura de los centros educativos? Desde el punto de vista arquitectónico debemos dividir las acciones en dos líneas diferenciadas, por un lado las acciones que deben llevar a cabo los colegios y centros docentes para su adaptación a la 'Nueva Normalidad' y por otro lado las mejoras que muchas personas deben realizar en sus viviendas para adecuar sus espacios de residencia a la posibilidad de que exista una parte de la docencia que se desarrolle de modo digital, en este artículo nos centramos únicamente en la adecuación de las aulas y espacios de uso común, ya que suponen un mayor riesgo de contagio.

En este sentido está claro que se deben plantear nuevos modelos de colegios y de aulas, porque los espacios para la educación presencial sean seguros, ya que además en edades infantiles el colegio no solo realiza una labor de educación y enseñanza de materias, sino que también es un lugar en el que los más jóvenes aprenden a relacionarse y socializar.

Como ejemplo comentamos que se han empezado a desarrollar experimentos de transición para esta nueva era post COVID-19 con una escuela de pabellones abiertos y efímeros, que resulta bastante interesante, con una premisa, eliminar barreras arquitectónicas como los espacios de circulación convirtiéndolos en espacios comunes al aire libre que favorecen las condiciones de estos para esta nueva época post-pandemia.

También cabe destacar la publicación

sobre 'Recomendaciones municipales de movilidad ante la desescalada por COVID-19' en el que se desarrollaban conceptos como el 'Espacio Seguro Recomendado' y la necesidad de recalcular aforos en todos los espacios públicos y privados de acuerdo a las diferentes modos de propagación del virus y al movimiento y actividad que esté realizando la personas.

En este artículo y tras un trabajo de análisis detallado se desglosan algunos conceptos y acciones que se deberían implantar de cara al inicio del curso escolar:

2.1. Espacio Seguro Recomendado (ESR)

Iniciamos esta serie de recomendaciones con la definición de Espacio Seguro Recomendado (ESR) un concepto con el llevamos trabajando desde el inicio de la pandemia y que nos permite realizar una serie de cálculos de aforos, de recorridos y de acciones siempre del lado de la seguridad y con una fuerte base científica que se encuentra desarrollado en el Manual de 'Recomendaciones municipales de movilidad ante la desescalada por COVID-19' y establece un Espacio Seguro Recomendado (ESR) en función de la edad de las personas, la velocidad, el tipo de actividad, la condición física y la distancia lateral y longitudinal.

Teniendo en cuenta que en el interior de las aulas y las zonas exteriores como patios, zonas de recreo, etc., la distancia mínima ha de ser de 1,50 metros en cualquier dirección, se podría considerar que se deben diseñar los espacios para que dispongan de un ESR por persona de 9 m² como mínimo.

Este ESR se va viendo incrementado en función de las diferentes actividades que realicen las personas, como caminar, correr o realizar ejercicio físico y se trata de un concepto muy importante a la hora de tener en cuenta la organización y el nuevo aforo de los espacios.

2.2. Distancia de seguridad

Aunque en un principio el Gobierno no consideraba necesaria la distancia de seguridad en los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, un estudio de la Universidad de Granada calcula que meter a 20 niños en un aula supone 808 contactos cruzados en dos días.

Por tanto, se recomienda establecer la distancia de seguridad de al menos 1,5 metros entre personas y entre pupitres. Para ello es necesario optimizar y habilitar adecuadamente los espacios, utilizando comedores, gimnasios, salones o bibliotecas para recibir clase, incluso recurrir a instalaciones ajenas.

En cualquier caso, se deben abordar medidas tales como: entrada y salida escalonada del centro educativo, recreos por turnos.

Se debe tener en cuenta también para calcular la distancia de seguridad si los alumnos se encontraran en los diferentes espacios en movimiento o en situación estática, ya que las distancias de seguridad son diferentes en cada caso.

2.3. Aforo

Se debe tener en cuenta que la implantación de la distancia de seguridad y el ESR conllevaría una considerable reducción en el aforo de las aulas.

El recálculo del aforo es fundamenta para mantener la seguridad en las aulas y se debe recalcularse de modo que se permita la actividad a realizar, marcando en el suelo la posición de las mesas y diseñando a ser posible la dirección y sentido de los posibles desplazamientos que se puedan producir en el aula.

En aquellas que cuenten con espacio suficiente no supondrán problema alguno, pero las de menor tamaño se deberán reubicar en otros espacios, como se ha indicado anteriormente o reducir el aforo de las mismas. La reducción del aforo nos obligará a tomar otra serie de medidas ya que si el nuevo aforo no permite que todos los alumnos que hay en la clase

puedan asistir de modo simultaneo se deberán tomar medidas de turnos o asistencia presencial y on line.

2.4. Señalización e información

Además de las recomendaciones de señalización e información del Gobierno, sobre el uso de mascarillas, distancias de seguridad, normas de convivencia en determinados espacios, etc., es conveniente tener en cuenta otros aspectos específicos en las aulas, como lo son: enumerar las mesas y las sillas, señalar distancias en espacios en patios, pasillos, aulas, etc.

2.5. Condiciones de limpieza, iluminación y ventilación

Se debe extremar la limpieza y tareas de ventilación. En lo que respecta a la limpieza, se recomienda que sea al menos una vez al día, reforzándola en aquellos espacios que lo precisen en función de la intensidad de uso. En los aseos, tres veces al día.

En cuanto a la ventilación, supondría “realizar tareas de ventilación frecuente en las instalaciones, y por espacio de al menos cinco minutos (mejor 10 minutos si la sala estaba ocupada de antemano)

al inicio de la jornada, al finalizar y entre clases, siempre que sea posible. Cuando las condiciones meteorológicas y el edificio lo permitan, mantener las ventanas abiertas el mayor tiempo posible”.

Estas tareas de ventilación podrían comprometer el confort térmico del centro, así como el cambio de los niveles de iluminación en función de las características de cada espacio.

Es por ello que se debe estudiar cada situación concreta para que la limpieza, ventilación e iluminación del aula sea lo más adecuada posible.

2.6. Accesibilidad universal

Desde hace años el trabajo en accesibilidad universal ha ido cambiando la realidad física y tecnológica de nuestros entornos para propiciar la igualdad de oportunidades entre las personas, y en este momento de pandemia, se ha demostrado que la implantación de la accesibilidad universal y el diseño para todos no es algo que beneficia a unas pocas personas, es decir, a las personas con discapacidad, sino que beneficia a toda la población.

En el caso de los centros docentes, las



Figura 1. Adaptación colegios coronavirus./ Antonio Cruz. La Razón.

medidas que se vienen reclamando y que son obligatorias implantar según establece el RD 1/2013 y el Código Técnico de la Edificación son muchas y de diversa índole. Con la presencia de la COVID-19, se ha recurrido "sin quererlo" a estas medidas de accesibilidad para prevenir el contagio.

A continuación se exponen algunas de ellas y como se puede observar con una gran relación entre accesibilidad y prevención post COVID-19: instalación de puertas automáticas evitan que toquemos muchas personas las superficies, puertas con manivela alargada, que pueden ser manipuladas con el codo, grifería de palanca alargada, inodoros con sistema de autodescarga, dispensadores automáticos de jabón y de gel hidroalcohólico, recorridos y pasillos con ancho suficiente para mantener la distancia de seguridad, señalización adecuada de medidas de seguridad y recorridos en los espacios, accesibilidad web, accesibilidad en los equipos informáticos, etc.

De cara al inicio del nuevo curso escolar que parece que será en parte presencial y en parte a distancia, se debe promover e incentivar la implantación de este tipo de medidas que están vinculadas a la accesibilidad pero que han demostrado que son medidas seguras frente a la

COVID-19 y que mejoran la calidad y la seguridad de los espacios en los que se implantan.

2.7. Otros espacios para dar clase presencial

Son muchos los colegios e institutos que se están planteando habilitar comedores, gimnasios, salones de actos o bibliotecas para dar clase, incluso recurrir a instalaciones ajenas o clases prefabricadas, precisamente para poder cumplir los aforos y dar clase a todos sus alumnos.

La gran mayoría de estos espacios no estarían disponibles para las funciones para las que fueron diseñados y además, no contarían con las adecuadas condiciones de temperatura, iluminación, etc. para impartir clase. Por tanto, se deben tener en cuenta estos inconvenientes para garantizar una adecuada habitabilidad en las "aulas".

3. Acciones y perspectivas de futuro

Sin duda alguna, esta crisis ha servido para repensar el diseño de los entornos urbanos y edificados y la necesidad de que estos cumplan con una serie de requisitos mínimos de accesibilidad, seguridad, salubridad y habitabilidad.



Figura 2. Profesora y alumnos con mascarilla y distancia de seguridad en un centro escolar donostiarra. / USOZ. Diario Vasco.

Para cumplir con todos estos requerimientos se consideran importantes dos aspectos:

- **Formar a profesionales del diseño en la materia.** Todos los profesionales de la rama del diseño como delineantes, arquitectos, arquitectos técnicos, ingenieros civiles, ingenieros de caminos, etc. deben estar capacitados y formados en esta materia, de modo que apliquen de forma correcta las medidas adecuadas en un espacio urbano y edificado. Será de interés en los próximos años formación relacionada con la arquitectura y planificación que aborden la salud urbana y la habitabilidad.
- **Formar a los docentes.** Es importante formar a los diseñadores para esta nueva realidad, pero también es fundamental formar a los docentes en nuevos sistemas de enseñanza en la habilitación de competencias digitales para la 'teleformación' y en la creación de rutinas y trabajos que permitan una adecuada docencia tanto presencial como a distancia.
- **Basarse en estudios científicos.** Se recomienda no basarse solo en las recomendaciones del Gobierno para el diseño de los entornos, sino que es conveniente investigar y apoyarse en estudios científicos que avalen el correcto diseño de un espacio. Un ejemplo de ellos es el Manual de 'recomendaciones municipales de movilidad ante la desescalada por COVID-19' publicado por el Servicio Editorial de La Ciudad Accesible, siendo el volumen vigésimo de la Colección Científica 'iAccessibility'.
- **Generar espacios para la docencia a distancia.** Se debe trabajar también para habilitar en los espacios docentes, aulas para impartir docencia virtual, de modo que los docentes puedan contar con todas las medidas de seguridad y con todas las medidas tecnológicas para impartir la clase a distancia a los alumnos.
- **Exigir el cumplimiento de las medidas.** Se debe establecer un marco

normativo al respecto que tenga una mayor vigencia para los próximos años. La normativa actual en materia de accesibilidad universal podría ser un punto de partida.

4. Conclusiones

Sin lugar a dudas nos encontramos en una situación compleja, novedosa y que nos marca retos inmediatos y de futuro. No es la primera vez que la arquitectura se enfrenta a estas situaciones y retos y mediante estudios científicos y razonados se ha llegado a soluciones que han contribuido a frenar la extensión de otras pandemias sufridas por la humanidad. Ocurrió en su momento con la tuberculosis, en la que el diseño de los espacios de modo adecuado y en colaboración con expertos sanitarios ayudó a seguir realizando una vida normal y frenar el contagio.

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, el papel de la arquitectura tiene gran influencia en el diseño de los espacios urbanos y edificados. Concretamente, en los centros de enseñanza, las medidas de seguridad y prevención frente al COVID-19 deben ser muy eficaces para evitar la gran propagación del mismo. En este sentido es muy importante contar en el rediseño de los espacios, el recálculo de aforos y el diseño de las nuevas circulaciones y movimiento en los espacios con profesionales de arquitectura que sepan leer la nueva realidad y adaptar los entornos a las nuevas necesidades que nos han sobrevenido con la pandemia.

En este sentido, los técnicos que diseñan los espacios juegan un papel importantísimo para que los mismos sean inclusivos, seguros y confortables frente a cualquier virus o a las necesidades de cualquier usuario en un momento o espacio determinado. Es por ello que es muy importante la cualificación profesional que permita implantar las medidas de forma eficaz.

Los retos de la educación en estos momentos son muchos para poder llegar

a todas las personas en igualdad de condiciones y que los alumnos no vean afectado su rendimiento y el papel de arquitectura en estos momentos debe ser el de colaborar con el resto de áreas del diseño, de la educación y de la sanidad para conseguir que tras esta pandemia nuestros colegios, universidades y centros de formación sean más seguros y puedan seguir dando un servicio de calidad.

No debemos tampoco olvidar que también tenemos que hacer frente al reto de la teleformación, ya que es una realidad que ha venido para quedarse y en esta adaptación de espacios docentes deberá tener cada vez mayor presencia la existencia de espacios específicos para impartir formación a distancia y también la posibilidad de tener lugares para que los alumnos puedan también recibir esta formación a distancia con todas las garantías de calidad.

5. Bibliografía.

- Allam, Z, Siew, G. y Felix F. (2020). ¿La pandemia de COVID-19 reestructurará la educación arquitectónica? Disponible en: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/940795/la-pandemia-de-covid-19-reestructurara-la-educacion-arquitectonica>
- Arroyo, J. (2020). Expertos de la Universidad de Granada calculan que meter a 20 niños en un aula supone 808 contactos cruzados en dos días. Disponible en: <https://elpais.com/educacion/2020-06-17/expertos-de-la-universidad-de-granada-calculan-que-meter-a-20-ninos-en-un-aula-supone-808-contactos-cruzados-en-dos-dias.html>
- Defensor del Pueblo Andaluz. (2020). Actuación de oficio del Defensor del Pueblo Andaluz formulada en el expediente 20/0310 dirigida a Consejería de Educación y Deporte. Disponible en: <https://www.defensordelpuebloandaluz.es/investigamos-las-medidas-adoptadas-para-el-reinicio-del-curso-escolar>
- Diario Córdoba. (2020). Celaá anuncia un acuerdo del Gobierno y todas las CCAA, salvo Madrid y País Vasco, sobre el próximo curso escolar. Disponible en: https://www.diariocordoba.com/noticias/sociedad/celaa-anuncia-acuerdo-gobierno-todas-ccaa-salvo-madrid-pais-vasco-proximo-curso-escolar_1374584.html
- Flaño, T. (2020). Euskadi prepara un arranque de curso el 7 de septiembre presencial para todas las etapas. Disponible en: <https://www.diariovasco.com/sociedad/educacion/euskadi-prepara-arranque-20200604185420-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.diariovasco.com%2Fsociedad%2Feducacion%2Feuskadi-prepara-arranque-20200604185420-nt.html>
- Fundación Laboral de la Construcción. (2020). El esencial papel de la arquitectura en la pandemia del Covid-19. Disponible en: <https://www.fundacionlaboral.org/actualidad/noticias/reportajes/el-esencial-papel-de-la-versatilidad-de-la-arquitectura-en-la-pandemia-del-covid-19>
- Giménez, M. (2020). Menos alumnos por aula, grupos estables de convivencia, distancia de seguridad, días alternos en Secundaria: así serán (de momento) las clases con el coronavirus. Disponible en: https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/alumnos-aula-grupos-estables-convivencia-distancia-seguridad-dias-alternos-secundaria-seran-momento-clases-coronavirus_1_6137144.html
- Gobierno Vasco. (2020). Protocolo general de actuación en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Euskadi frente al coronavirus (SARSCoV-2), en el final de curso 2019-2020.
- González Gutiérrez, C. (2020). La Arquitectura en la era post-COVID19: la readaptación de los espacios. Disponible en: <https://www.caloryfrio.com/construccion-sostenible/la-arquitectura-en-la-era-post-covid19-readaptacion-espacios.html>

- Jabalera Rodríguez, M. (coord.) et al. (2020). Recomendaciones municipales de movilidad ante la desescalada por COVID-19. Colección iAccessibility Vol. 20. La Ciudad Accesible.
- La Vanguardia. (2020). Famma exige un plan que facilite la vuelta a clase de niños con discapacidad. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/politica/20200625/481947684416/famma-exige-un-plan-que-facilite-la-vuelta-a-clase-de-ninos-con-discapacidad.html>
- López, I. (2019). Cómo la tuberculosis y los rayos X cambiaron la arquitectura y nuestras ciudades. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2019/07/02/icon_design/1562053428_488068.html
- Pereda, O. (2020). La nueva normalidad escolar: ventanas abiertas, comidas en el aula y nada de aglomeraciones. Disponible en: https://www.diariocordoba.com/noticias/sociedad/nueva-normalidad-escolar-ventanas-abiertas-comidas-aula-nada-aglomeraciones_1374553.html
- Rodríguez del Amo, A. (2020). Thinking Classrooms – ¿Ha llegado el momento de modificar las aulas?. Disponible en: <https://www.cosasdearquitectos.com/2020/06/thinking-classrooms-ha-llegado-el-momento-de-modificar-las-aulas/>
- Ruiz, R. (2020). Colegios “Covid free” en Madrid: carriles, pelo recogido, clases cortas y lenguaje de signos entre alumnos. Disponible en: <https://www.larazon.es/madrid/20200506/56qffwc67vcwnlcpvalba64k5y.html>
- Universidad de Granada. (2020). Plan Docente Curso 2020-2021. Adaptado al Plan de prevención Covid-19. Grado en Edificación.



El impacto de la COVID-19 en la educación de personas con discapacidad. Acompañar a la familia desde un enfoque inclusivo

Ruiz Boj, Pablo

Maestro y Cofundador de Alaya - Difundiendo infancia

Resumen

Cuando los docentes no pueden desarrollar su práctica en el aula, deben atender unos principios básicos para diseñar propuestas didácticas que atiendan a todas las capacidades diferentes que se dan cita en su grupo-aula. Deben mantener el contacto, pensar de forma diferente, encontrar el talento de cada criatura, acompañar a la familia, darle su espacio de control y toma de decisiones, ver posibilidades donde otros solo ven dificultades y lanzarse a por ello.

Palabras clave

Diseño universal de aprendizajes, relación familia escuela, acompañamiento, tribu.

Title

The impact of COVID-19 on the education of people with disability. Accompany the family from an inclusive approach.

Abstract

When teachers cannot develop their practice in the classroom, they must attend to basic principles to design didactic proposals that attend to all the different capacities that come together in their group-classroom. They must maintain contact, think differently, find the talent of each creature, accompany the family, give it their space of control and decision-making, see possibilities where others only see difficulties and rush for it.

Keywords

Universal design of learning, school family relationship, accompaniment, tribe.

1. Introducción

El primer pilar sobre el que se sustenta esta experiencia es la diferencia entre el contexto escolar y el contexto familiar. En los últimos tiempos he observado la necesidad de los dos agentes por diferenciar su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La cría y la educación son dos procesos entrelazados cuánticamente. No podemos hablar de uno sin el otro, de uno frente al otro, deben caminar de la mano, en compañía una de la otra, como sostén una de la otra.

La familia evoluciona al ritmo de la sociedad. Es un cambio generalizado, siempre quedan pequeños reductos que no están dispuestos a cambiar sus estándares por los que les imponga la sociedad. El trabajo marca el tempo de la vida familiar. La escuela nace como un servicio a la familia para cumplir dos funciones:

- Por un lado, cuidar a su cría durante el tiempo que están en el trabajo y,
- Por otro, educar para vivir la vida.

Cada parte del currículo educativo está diseñado para cimentar el siguiente escalón de aprendizaje con un horizonte claro: vivir la vida con plenitud.

La relación que se crea entre docente y discente, entre maestra y alumno jamás será tan profunda como el vínculo que existe entre progenitores y crías. Esta distancia es, entre otras cosas, la que permite crear entornos de aprendizaje donde el grupo, el individuo y los profesionales del aprendizaje en el centro educativo interactúan y dialogan entre iguales, con los materiales y con los adultos. Cuando se traslada esta propuesta a la casa, el vínculo “distrae” a las criaturas en otros diálogos igual de cruciales, pero que no llevarán a los niños a alcanzar los objetivos planteados.

La casa no es el aula, los progenitores no son maestros, ni tienen que desarrollar ese rol. En el aula, los docentes no son padres ni madres y, si usurpan ese rol, se generarán consecuencias drásticas en los

sistemas familiares y escolares. Durante el confinamiento, los progenitores han intentado representar todos los roles que faltaban en la vida de sus hijos: docentes, cocineros, barrenderos, historiadoras, navegantes, héroes, cantantes... sin pararse a pensar que sus pequeños y pequeñas sólo querían estar con su papá y mamá. A veces miramos el mundo como un compendio de relaciones complejas cuando simplemente es el mundo, el día a día, interpretar lo que la vida nos da.

2. Desarrollo

2.1. Nokia, “connecting people”

Cuanto más lejos estoy de una persona de mi círculo, más accedo a la tecnología para sentirla más cerca. La compañía de telefonía móvil Nokia, que nació como empresa fabricante de papel higiénico, se inspiró en el fresco de Miguel Ángel “El nacimiento de Adán” para crear la imagen que recordaríamos: dos manos que casi se tocan con los dedos. Su eslogan directo “Connecting People” asociado a esa imagen transmitía un mensaje de confianza y cercanía mediante el uso de un teléfono móvil.

En la distancia, la red se hizo más visible. Uno de los pilares de mi práctica docente es el clima o el medio por el que transitan las familias que pertenecen al aula. Los diálogos que se establecen entre docente y progenitores bien en las reuniones generales o en las tutorías o en los intercambios de información a la llegada o a la salida, facilitan la creación de una red invisible a los ojos que sostendrá todas las relaciones que se generen entre las criaturas del aula. A mayor fluidez, mejor calidad del sostén. Esta red permite que los conflictos se arreglen en el nivel jerárquico más propicio: niños con niños, adultos con adultos.

Estar lejos no debe ser sinónimo de sentirse solos. La tribu sigue presente. Vicens Arnaiz, en una conferencia en abril 2020, analizaba cómo está el cerebro del niño en este “estado de alarma” y explicaba que el cerebro ante esta situación de pandemia se pone en modo

supervivencia; la mente busca información que le permita salvarse, deja de atender a todo lo que le genera placer para ocuparse de encontrar una salida.

Abandonamos los elementos de gozo porque no podemos estar atentos a ellos y activamos el sistema de vigilancia. No podemos estar quietos. Estamos tensos, preparados para echar a correr.

No todos reaccionamos así, hay otros niños y adultos que se detraen, se aíslan porque es una manera de negar el problema. Algunos incluso entran en fase de regresión, intentando regresar a una fase anterior en la que estaban mejor.

En gran medida, las reacciones de cada uno dependen del modelo afectivo en el que hemos crecido. Hay 3 elementos de protección:

- La capacidad de la alegría. Hay que intentar generar alegría desde pequeños detalles. Estar contentos con gestos sencillos. Las personas que necesitan muchos argumentos para estar alegres conviven mal con estas situaciones.
- La fortaleza de los vínculos. En qué momento está la familia, cuál es la fortaleza, la debilidad, cómo está la confianza con los padres. Unos buenos vínculos entre la pareja y entre los progenitores y las criaturas es un seguro para atravesar este momento.
- Las redes sociales. Es muy difícil atravesar estas situaciones en soledad. Es muy importante comunicarse con los demás, estar atento a los demás, contar lo que nos pasa. Cuando estamos en la tribu, nos sentimos más fuertes.

De estos tres factores, la escuela ahora solo puede ayudar a generar la red, ponerse en contacto con las familias, fabricar puentes entre niños y niñas para que se sigan sintiendo parte de ese tejido que les sostiene.

Cada vez que enviamos un email, que preguntamos cómo están, creamos una protección que les ayuda a superar este "estado de alarma".

2.2. Think different (Apple)

En el año 1997, Steve Jobs volvió a Apple y, lo primero que hizo, fue crear un famoso eslogan internacionalmente conocido: "Think different". Estas dos palabras nacieron en respuesta al movimiento "Think" de su competidora IBM. Cuando apareció por primera vez este eslogan, la compañía Apple sólo fabricaba ordenadores. Ante los mismos problemas, nuevas soluciones. Los grandes pensadores del marketing y la publicidad dicen que hay que aprender las necesidades de los compradores para ofrecerles productos que alimenten ese hambre.

Con Howard Gardner aparecieron las Inteligencias Múltiples, que empaparon todo lo que tenía que ver con procesos de aprendizaje. Ahora, con los avances de la neuroeducación, ya se sabe que las inteligencias están todas conectadas, que no se pueden separar para hablar de una realidad en conjunto. Pero, como en tantos otros casos, si no se hubiese investigado en el área de las inteligencias múltiples, la neurociencia no habría podido partir de ellos para llegar a los nuevos paradigmas.

La alarma sanitaria generó un stop obligado y con cierto cariz agresivo. La vida nos decía: parad, tenéis que cambiar vuestra forma de proponer porque el contexto donde se desarrollarán los procesos de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje ya no será el aula, sino la casa. Quienes vean más oscuridad en su camino lo interpretarán como un gran obstáculo, pero quienes vean luz, abrirán la ventana del pensamiento diferente para crear nuevas propuestas para nuevos contextos. Se necesita repensar la educación para crear un nuevo paradigma que permita lograr los objetivos, planteados en origen para el aula, dentro de la casa. Los docentes no vamos a entrar dentro de la casa, pero tenemos que acompañar desde la distancia que nos obliga a mirar diferente. El camino más rápido entre dos puntos no siempre es el más corto, a veces es el más conocido. En esta situación extraordinaria, ¿podemos tomar el mismo camino?

2.3. Porque tú lo vales (L'oreal)

Uno de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje es llegar a todos y cada uno de los estudiantes del aula. La docencia indirecta permite, en cierta medida, alimentar a cada individuo del aula con la dieta que mejor le venga.

En los años 70, cuando nacía el espíritu feminista, L'oreal envió un mensaje sinigual muy importante: el valor de una mujer no se encontraba sólo en la belleza física, sino en su autoestima y su autodeterminación. Supuso un punto de inflexión, puesto que las mujeres no estaban acostumbradas a sentir que ellas lo valían.

El aula es un contexto donde el docente acompaña al grupo y a la individualidad. Quizá lo más complejo del trabajo de aula sea estar para cada quién en la medida que lo necesite. La utopía sería emanar conocimiento como si de una fuente se tratara, donde alumnas y alumnos acuden a beber en la cantidad y forma que necesiten en cada momento. En una situación de alarma sanitaria donde la docencia se desarrolla desde la distancia, podemos implementar la práctica docente hacia una atención más individualizada. Necesitamos conocer a las criaturas, entender a las familias y ser conscientes de las posibilidades de cada hogar para acceder a la tecnología o a la "nube".

André Stern en una charla entre amigos en diciembre de 2018 en La Casa del Lector afirmaba que los niños vienen al mundo como bombas, como fuentes de potencialidades (...) Un niño puede aprenderlo todo, porque su código genético no sabe dónde va a desarrollarse, pudo nacer hace mucho tiempo, aquí o allá, el código genético nos equipa con todas las potencialidades. Durante los primeros años de nuestra vida sufrimos una hemorragia de potencialidades. Desarrollamos los que necesitamos y desechamos los demás. Al final de ese desarrollo queda un adulto. Yo no quiero ser el responsable de que aquellos que se cruzan en nuestro camino no se convierten en aquello para lo que están destinados.

Los adultos somos una versión mini del niño que fuimos. Los guardianes de los potenciales, quienes pueden desarrollar cualquier potencial, son los niños. Esto cambia nuestra manera de iluminar el mundo.

Cada uno de los integrantes del sistema-aula es diferentemente perfecto. Cada uno con sus potencialidades latentes, esperando ser descubiertas por alguien que pueda motivar el desarrollo de sus talentos individuales. ¿Sabes qué es lo que más le gusta a cada uno o a cada una? ¿Has investigado sobre sus posibles talentos? El trabajo docente va más allá de la transmisión de conocimientos.

2.4. "No te abandona" (Rexona)

Rexona es una marca En el día a día, hablo con los padres, las madres y otros familiares en distintos momentos de intercambio de información. A veces por la mañana, cuando dejan a sus pequeños en el aula, otras veces por la tarde, cuando les recogen, a veces a través de un correo electrónico donde me informan de que no podrán acudir al centro por problemas de salud, en otros momentos les llamo por teléfono porque hace muchos días que no sabemos nada de ese compañero... Hay múltiples vías para mantener el contacto. Si en circunstancias normales se mantiene vivo ese canal, en la distancia hay que hacerlo más presente.

En cada centro educativo se establecen unos protocolos de comunicación con las familias. Es importante tener un registro sobre la temporalidad y el contenido de las respuestas a las comunicaciones. La tecnología facilita este trabajo, pero hay que ser constantes en la toma de datos.

Hay familias que contestan al momento de realizar el envío, otras cuando terminan las propuestas, a algunas les llega a la carpeta de "no deseado" y nunca sabes si lo han llegado a leer... Por eso hay que implementar nuevas medidas. Cada uno encuentra su mejor medio de confirmación: llamadas telefónicas, correos electrónicos personalizados, grupos de whatsapp, grupos de telegram, grupo de

facebook... Lo importante es que cada familia se sienta acompañada. Nadie debe necesitar reclamar la atención porque vea que desde el otro lado se les ha abandonado.

2.5. ¿Te gusta conducir? (BMW)

Yo soy de los que me gusta conducir y me gusta que me lleven. Cuando conduzco, voy concentrado en lo que hago. Cuando estoy al otro lado, confío y me dejo llevar. O estoy en un lado o estoy en el otro, pero no intervengo en el lugar del otro. Amparo Pastor dijo una vez "cada quien en su lugar para poder educar". En el contexto escolar, el aula o la escuela o el colegio hay unos estándares y normas que permiten el desarrollo de la acción del día a día. En el contexto familiar, la casa o el hogar o la familia, hay otras normas y dinámicas que hacen que los días fluyan. El maestro no tiene permiso para entrar en la casa al igual que los progenitores no pueden mandar en el aula. Cuanta más clara es la frontera entre estas dos realidades, mejor podremos desarrollar los diálogos entre los distintos actores.

Cuando los niños no pueden ir al colegio, aparece un gran reto ante los ojos de la familia: ser capaces de replicar el modelo de aula en casa. Al principio de este capítulo he hablado de la diferencia de contextos. Desde el principio del proceso, es importante que se le comunique a la familia que van a ser los capitanes de su barco, que tendrán que tomar decisiones difíciles, pero que siempre se sentirán apoyados por los docentes que les acompañan desde el otro lado. Todo padre, toda madre hace lo que hace por el amor que tiene por sus hijos e hijas. Es así de sencillo. Es vital que, en cierta manera, se empoderen para poder poner un pie delante del otro. Cuando se juzga a la familia por no hacer lo que la escuela o el docente esperan que hagan, se crea un círculo vicioso donde los progenitores se sienten frustrados no solo por no hacer lo que se espera de ellos, sino por no conseguir los resultados que los profesionales del aula lograban acompañando a su hijo.

2.6. I'm lovin' it (McDonald's)

A principios de la década de los 2000, McDonald's dio un giro en su estrategia. Primero, cambió el público objetivo de la familia hacia los jóvenes adultos; después lanzó una campaña de publicidad a través de su eslogan "I'm lovin' it" donde querían reflejar la cultura, los estilos de vida y las actitudes de los consumidores; y, por último, evolucionaron su logotipo desde el rojo, símbolo de Estados Unidos, consumo de masas y comida basura hacia el verde, color del desarrollo sostenible, de la alimentación sana y saludable.

Esta cadena de comida era el símbolo del "Fast Food", de utilizar más tiempo para estar con otros que para cocinar. Este tipo de restaurantes tienen rapidez en el servicio, horarios amplios y precios bastante económicos, pero tienen fama de baja calidad.

En contraposición con esta cultura, en Italia nace el "Movimiento Slow" como protesta por la apertura de una hamburguesería de McDonald's en la Plaza de España de Roma. Dicho movimiento dio origen a la organización Slow Food. Esta corriente promueve calmar las actividades humanas tomando el control del tiempo, en lugar de someterse a su tiranía. Se busca un equilibrio entre el uso de la tecnología para ahorrar tiempo y tomarse el tiempo necesario para disfrutar de actividades como dar un paseo o compartir un almuerzo con otras personas. En resumen: las cosas más importantes de la vida no deberían acelerarse.

Gianfranco Zavalloni publicaba en 2009 un libro titulado "Pedagogía della lumaca" que posteriormente traduciría la editorial Graó como "Pedagogía del Caracol" donde inspirado en el "Elogio a la Lentitud" de Carl Honoré promovía algo tan sencillo como dedicar a cada proceso, a cada diálogo el tiempo que creemos que es necesario, sin prisa, atendiendo a cada parte, a cada capítulo sin mirar la hora, sólo disfrutando de la belleza de cada momento.

Cuando diseñamos una propuesta

inclusiva, cuando atendemos a los imprescindibles del Diseño Universal de Aprendizajes, es importante tener presente el tiempo que se va a poder dedicar a resolverlo. Los adultos solemos necesitar parcelar el tiempo, mientras que los niños solo juegan. Cuando les reforzamos una meta con un premio relacionado con la actividad que podrán disfrutar al terminar ésta, es cuando atienden al tiempo que necesitan, a la velocidad que deben implementar para terminar la propuesta en el tiempo determinado.

Yo defiendo y promuevo la Pedagogía del Caracol, animando a los estudiantes a que dediquen el tiempo que necesiten y, si una vez finalizada la jornada no han terminado, puedan continuarlo en otra jornada. Si no observo que no son capaces de llegar a las metas propuestas, lo más probable es que los retos estén todavía muy alejados de sus capacidades, por lo que se tendrá que rediseñar la propuesta en un escalón más cercano a sus posibilidades.

2.7. Impossible is nothing (Addidas)

Una campaña creada en 2007 para alimentar las ganas de los consumidores de asumir sus retos sin tener en cuenta las dificultades que se suelen imponer. Treinta atletas contaban los obstáculos que habían superado para lograr sus metas.

"Imposible es sólo una palabrota lanzada por doquier por pequeños hombres que creen que es más fácil vivir en el mundo que se les ha dado, que explorar el poder que tienen para cambiarlo. Imposible no es un hecho, es una opinión. Imposible no es una declaración, es un reto. Imposible es potencial. Imposible es temporal. Imposible es nada".

Hay dos tipos de personas: las que ven las montañas que les impide avanzar hacia sus metas y las que ante esas montañas solo ven posibilidades. Nada es imposible. Cuantas más dificultades aparezcan en tu camino, más posibles soluciones encontrarás. Primero apareció la distancia,

luego las dificultades de conexión, después las posibilidades de acceso a la tecnología, luego la tribu...

Para cada dificultad una o más soluciones. Cuando las familias teletrabajan, no pueden atender a su hijo o a su hija el tiempo que muchas veces pedimos desde la escuela que trabajen con ellos. Ante esa dificultad, debemos adaptarnos. Este es un punto clave, ya que desde el principio del proceso se nos presenta un handicap. Hay que reestructurar toda la propuesta didáctica para que la familia sienta que todo lo que hace con su criatura es útil para avanzar en su proceso de vida. He coincidido con profesionales que se frustraban porque las familias no hacían con sus hijos todo lo que ellos les proponían; que sentían que todo el esfuerzo y el trabajo que habían hecho día a día en la escuela con ese niño con esa niña, prácticamente se tiraba a la basura porque no seguían las indicaciones que les habían propuesto, y ese niño o esa niña no era capaz de llevar a cabo las tareas. Y todo porque, desde el principio, no se adaptaron o no supieron ver las posibilidades de acompañamiento de la familia.

Para ver más allá de la montaña, para ser capaces de levantar la mirada, tenemos que abrir la caja del pensamiento creativo Y buscar posibilidades donde otros solo ven dificultades. Esa es la clave para seguir siendo red, para acompañar a la tribu.

2.8. Just do it (Nike)

Simplemente, hazlo. Muévete. Camina. Determina el objetivo que quieres conseguir con tus propuestas, diseña todas las posibles actividades para atender a la mayor cantidad de capacidades diferentes, y piensa en cómo lo vas a transmitir para que cada familia se sienta acompañada, para que, aunque no entren a clase cada mañana, se sientan escuchadas a través de un dispositivo, de una pantalla, de un teléfono, un ordenador, y de una tablet...

Cuando el docente no se comunica, todo se llena de oscuridad alrededor de la familia: no hay luz, no saben hacia donde

caminar, están vacías. La escuela nació para ayudar a la familia, la escuela debe estar al lado de la familia. La familia ha delegado tanto en la escuela, que a veces se siente incapaz de realizar tareas para las que fue diseñada, cómo educar para la vida.

Algunas claves que me han permitido acompañar sintiéndome satisfecho cada día:

- Investigar las posibilidades de acceso a la tecnología que tenían las familias.
- Conocer cómo era un “día normal” en su casa: rutinas, horarios, teletrabajo...
- Crear canales de comunicación activos: correo electrónico, videollamadas, grupo de mensajería...
- Regalar, en cada diálogo, una frase que empodere a la familia.
- Diseñar un menú al gusto de cada criatura atendiendo a: qué posibilidades de acompañamiento tiene la familia, qué capacidades tiene el pequeño o la pequeña, qué necesidades he detectado que hay que trabajar.
- Escuchar a la familia, escuchar a padres y madres, escuchar a niños y niñas.
- Crear red.

Para caminar solo necesitas mirar una meta y poner un pie delante del otro.

3. Bibliografía

- Epstein, J. (2001): School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, CO, Westview Press.
- Bassat, L (2006) El libro rojo de las marcas. Debolsillo 8483460386.
- Kñallinsky Ejdeman, E. (1999) La participación educativa: familia y escuela. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 84-95286-43-2.
- Travesset Vilagines, M (2016) La pedagogía Sistemica. Fundamentos y práctica. Graó.

- Alba Pastor, C. (2017) Diseño Universal para el aprendizaje. Morata Educación.



El Diseño Universal del Aprendizaje en el entorno online. Un marco para la participación en la Educación Superior

López Bastías, José Luis

Prof. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El diseño universal del aprendizaje (DUA) es entendido como uno de los marcos de referencia que permite eliminar las barreras en el aprendizaje de todo el alumnado, favoreciendo así la inclusión educativa. Este marco conceptual ha sido trabajado, sobre todo, en entornos de aprendizaje de carácter presencial. No obstante, el auge del e-learning, así como el cese temporal de la docencia presencial como consecuencia de la COVID-19, ha obligado a centrar el aprendizaje en plataformas online, incluido el ámbito universitario. Este trabajo tiene como fin conocer los principales resultados obtenidos sobre esta materia en estudios experimentales publicados en revistas científicas, entre los años 2014-2020, tras superar un proceso de revisión por pares ciegos (N=8). Los resultados obtenidos sugieren que la puesta en marcha de las diferentes pautas DUA favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando percepciones positivas y la implicación del estudiantado para con el aprendizaje online.

Palabras clave

Diseño Universal para el Aprendizaje; DUA; e-learning, educación inclusiva, estudios superiores.

Title

Universal Design for learning in on-line environments. A way for participation in Higher Studies.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is understood as one of the reference frameworks that allows the elimination of barriers in the access of learning for all students, thus promoting educational inclusion. This conceptual framework has been worked on, above all, in face-to-face learning environments. However, the rise of e-learning, as well as the temporary cessation of face-to-face teaching as a result of COVID-19, has forced the focus on on-online learning platforms in Higher Studies. The aim of this work is to find out the main results obtained on this subject in experimental works published in peer-reviewed journals between 2014-2020, (N=8). The results obtained suggest that the implementation of the different UDL guidelines encourage the learning process. Besides it bring about positive perceptions and promote the engagement of students in online learning.

Keywords

Universal Design for Learning, UDL; e-learning, inclusive education, Higher Education.

1. Introducción

Coincidiendo con Moreira, Reis-Monteiro y Machado (2016), la sociedad actual, como consecuencia de la globalización, se ha visto avocada a un proceso de cambio, rápido y profundo y que ha influido en diferentes esferas, como la cultural, la política la económica y, por supuesto, también la educativa. Estos cambios han impactado en gran medida en nuestra forma de pensar, de relacionarnos, de comportarnos y también de comunicarnos. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), han brindado un contexto de mayor interrelación y mejora en la construcción del conocimiento. En palabras de Rubia y Guitert (2014), citado en Bartolomé-Pina, García-Ruiz y Aguaded (2018), “las tecnologías de la comunicación en la enseñanza han supuesto una autentica revolución en todos los ámbitos de la vida, pero especialmente en el mundo educativo” (p.34).

Actualmente, las diferentes instituciones educativas, en sus múltiples etapas, se apoyan en plataformas virtuales. Por lo que tiene que ver con la Universidad, los cambios motivados por la globalización y el proceso Bolonia, obligaron a éstas a modernizarse, empezando a utilizar diversas plataformas de gestión del aprendizaje como WebCT, Moodle o Blackboard (Moreira, Reis-Monteiro y Machado, 2016). Asimismo, la transformación y evolución de estos espacios para el aprendizaje, la mayor disponibilidad de internet en diferentes dispositivos, el desarrollo de la web 2.0, la computación en la nube o el contenido abierto han traído consigo la consolidación y la expansión del aprendizaje en línea, también denominado por su anglicismo como “e-Learning” (Gros, 2018).

Siguiendo a García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015, p.132) citado en Gros (2018), se puede definir el e-Learning como “un proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un

contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados”.

A menudo, este modelo de enseñanza se complementa con la formación presencial, viniendo a conformar el denominado modelo semi-presencial o de aprendizaje híbrido, conocido también por su término anglosajón, “Blended Learning”. Todos estos modelos suponen el desarrollo de las plataformas virtuales y la movilización de diversos recursos por parte del docente, el cual debe ser capaz diseñar y organizar un entorno pedagógico apropiado que favorezca el aprendizaje significativo. A su vez, el discente ha de poner en marcha competencias y habilidades clave, como son el trabajo autónomo o la autorregulación, para asegurar el éxito del proceso.

Además del auge de estas nuevas modalidades de enseñanza en las que confluye el entorno virtual, la situación vivida como consecuencia de la COVID-19, ha obligado la adecuación del sistema educativo español, diseñado para ser presencial, a una modalidad “remota” . Así, el Real Decreto 463/2023, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 decretó, para todo el territorio nacional, en su artículo 9, medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria. En este contexto, se impone la transición temporal hacia modelos de enseñanza-aprendizaje más cercanos al e-Learning.

Habida cuenta de las diferentes

barreras con las que se encuentra tanto profesorado, como alumnado y administración en esta nueva situación (Roguero-García, 2020) y ante la incertidumbre futura de que vuelva a repetirse dicha situación, se torna más importante que nunca favorecer entornos de aprendizaje online que permitan la participación plena y en igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, incluidos la de aquellos que formen parte de colectivos más vulnerables, incluyendo a las personas con discapacidad, dando así cumplimiento a la diferente normativa en materia de Educación Inclusiva.

En términos generales, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se presenta como uno de los marcos más apropiados, para guiar el proceso de planificación docente y mejora de de la educación inclusiva. Según el Center for Applied Special Technology (CAST), el DUA pretende configurar un currículo que favorezca la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de todos los discentes (CAST, 2015). Evitando la homogeneización, consecuencia de la simplificación de los currículos denominados como “currículos de talla única”, pasa a utilizar un enfoque flexible, que ayude a la participación, la implicación y el aprendizaje. Para ello, parte de la Diversidad, materializada en las diferentes necesidades y capacidades individuales (Alba Pastor, 2011). De esta manera, trata aspectos como los objetivos, metodología, materiales y evaluación. Sus principios se basan en tres principios basados en la neurociencia: múltiples formas de acción y expresión, múltiples formas de representación, y múltiples formas de implicación (CAST, 2015). Estos tres principios se desarrollan de la siguiente manera (CAST, 2015):

- **Principio I:** múltiples formas de representación. Este principio se refiere al “qué del aprendizaje”, y toma en consideración diferentes alternativas para presentar la información con base a las diferentes formas que pueden mostrar los estudiantes en su acceso y comprensión.

- **Principio II:** múltiples formas de acción y expresión. Este principio se enfoca en el “cómo del aprendizaje” y sus elementos, estructurados en pautas, ayudan al profesorado a hacer ajustes que permitan al estudiante contar con diferentes opciones para presentar sus tareas y demostrar sus conocimientos.

- **Principio III:** múltiples formas de implicación. Este principio aborda el “Por qué del aprendizaje” y se centra en el componente afectivo del aprendizaje, centrándose en la motivacional.

Son diversos los estudios que indican la idoneidad de este enfoque para la mejora de la atención a la diversidad en el ámbito universitario en la modalidad presencial (Arter, Perlis, Ruthkosky, Burkhouse y Holmes, 2008; Díez y Sánchez, 2015; Kumar y Wideman, 2014; Navarro, Zeveras, Gesa y Sampson, 2016; Schelly, Davies y Spooner, 2011; Spooner et al, 2007). No obstante, son escasos los estudios de esta índole en los que se analice la eficacia del DUA en el ámbito de la docencia online. Es por ello que, en este trabajo, se pretende recopilar evidencia empírica que permita examinar el DUA como marco para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de contextos en por parte del estudiantado universitario.

2. Metodología

Para este trabajo se ha hecho una búsqueda en las siguientes bases de datos: Educational Source, ERIC, Psycinfo y Scopus. Los términos que se utilizaron para la búsqueda fueron “Universal Design for Learning” o “UDL”. De la misma manera, también se incluyeron otros términos de búsqueda como “online learning”, “e-learning”, y “distance learning”. En el título o en el resumen debía hacerse mención explícita al Diseño Universal para el Aprendizaje en entornos online. Además, los resultados de la búsqueda se filtraron teniendo en cuenta el año de publicación, registrando los resultados obtenidos en investigaciones durante los últimos seis años (en el periodo de tiempo desde 2014-2020) y se excluyeron aquellos

que no habían superado un proceso de revisión por pares ciegos.

Los resultados mostraron una N=30 artículos, la mayor parte de ellos desarrollados en los Estados Unidos de América. De ellos se seleccionaron aquellos desarrollados en el ámbito universitario y que contaran con método experimental. Finalmente se contó con una N= 8 estudios. De manera similar al metaanálisis realizado por Capp (2017), estos estudios fueron organizados en subgrupos, basados en el principio del diseño universal del aprendizaje el cual se abordase (principio 1, N=7, principio 2, N=7 y Principio 3, N=3); el tipo de estudiantado que formó parte de la formación (Estudiantes de Educación N=5, estudiantes de carreras STEM N=3, estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades N=1, y sin especificar N=1).

Por lo que concierne al principio 3, aunque solo aparezca de manera explícita en tres estudios, se aborda de manera indirecta en la mayoría de los estudios. La mayor parte de los trabajos toman como referencia a estudiantado de Educación. No obstante, también se ven representados estudiantes de carreras de Ciencias e Ingenierías. En varios estudios se intercalan diferente tipo de alumnado y solo se hace referencia específica a alumnado con discapacidad en uno de ellos.

3. Resultados

Por lo que respecta al principio 1 del DUA, sobre proveer múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje), la mayor parte de los resultados de los estudios analizados indican cómo los estudiantes que cursan estudios online valoran como positivo para su aprendizaje que se pongan a su disposición diferentes formas a través de las cuáles acceder a los contenidos (Al-Azawei, Parslow y Lundqvist, 2017; Catalano, 2014; Chen, Bastedo y Howard 2018; Fidaldo y Thormann, 2017; He, 2014; Rao et al, 2015).

Sin embargo, se observan diferencias en los trabajos. Conforme el tipo de

información que se desee asimilar se contemplan la preferencia para la utilización de diversos medios. De este modo, aquellos contenidos relacionados con la estructura del curso, instrucciones y fechas de entrega para las tareas se prioriza el formato de texto (Catalano, 2014; Fidaldo y Thormann, 2017).

Por lo que respecta a la impartición de los contenidos, los resultados han sido diversos. Por un lado, se prefiere el formato de texto, con o sin acompañamiento del audio, para la lectura y asimilación de los contenidos teóricos (Rao et al, 2015). Aunque también se indica que, para el aprendizaje de los conceptos fundamentales, se prefiere el uso del Power Point, puesto que las diapositivas suelen configurarse como unidades de información, lo que posibilita el seguimiento y asimilación de los conceptos clave.

Por su parte, el uso de video tutoriales acompañados de guías escritas, o el uso de vídeos también puede ser una de las opciones preferidas por los estudiantes para asimilar los contenidos clave (Catalano, 2014; Fidaldo y Thormann, 2017).

Continuando con el principio número 2, sobre proveer múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), los estudiantes valoran positivamente la capacidad de elegir entre diversas maneras de demostrar sus conocimientos. En este sentido, los resultados del estudio de Boothe, Lohman y Owini (2018) indican que los alumnos, cuando se les ofrece la posibilidad de entregar su tarea de diferentes formas, prefieren hacerlo a través de formatos diferentes al del ensayo escrito como, por ejemplo, mediante el uso de presentaciones de Power Point o Prezi, la grabación de videos o la creación de cuentos.

Esto se contrapone al estudio de Fidaldo y Thormann (2017) por el que, aunque los alumnos valoraron como positiva la capacidad de elección, prefirieron expresarse a través del ensayo escrito.

Autor(es)	Principios del diseño universal del aprendizaje	Grupo de estudiantes al que se dirige	Aplicación del DUA	Resultados
Lohmann, Boothe, Hathcote y Turpin (2018).	Principio 3. Múltiples formas de implicación.	Graduados en Educación (maestros) N=20.	<p>Llamadas telefónicas a los estudiantes antes de comenzar el curso.</p> <p>Mantener un horario de tutorías online semanales.</p> <p>Disponibilidad telefónica por parte del profesor.</p> <p>Participación semanal en Twitter y chats.</p> <p>Participación semanal en sesiones de la plataforma Blackboard Collaborate.</p>	<p>Los alumnos indican como mejor técnica y más utilizada la disponibilidad del profesor para atender llamadas telefónicas y mensajes.</p> <p>La posibilidad de conectar directamente con el profesor aumenta el nivel de motivación en cursos online.</p> <p>La variabilidad de posibilidades para la comunicación favorece el seguimiento del curso.</p> <p>Los participantes refieren la futura utilización del DUA, como profesionales, en el trabajo con familias y alumnos.</p>
Boothe, Lohman y Owini (2018).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción expresión.</p>	Estudiantes de los grados en Educación. N=12.	<p>Elección de diferentes formas para la realización del proyecto final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo. • Presentación Power Point o Prezi. • Video. • Creación de un cuento. • Creación de una canción. 	<p>Una mayoría eligió realizar el proyecto a través de una presentación Power Point o Prezi, frente a una minoría que eligió el ensayo.</p> <p>Los estudiantes valoran el poder hacer uso de la creatividad para expresarse.</p> <p>La capacidad de elección favorece el aprendizaje.</p> <p>Múltiples formas de expresión favorecen la motivación y la implicación hacia el aprendizaje.</p>

Autor(es)	Principios del diseño universal del aprendizaje	Grupo de estudiantes al que se dirige	Aplicación del DUA	Resultados
Chen, Bastedo y Howard (2018).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión.</p> <p>Principio 3. Múltiples formas de implicación.</p>	<p>Estudiantes universitarios matriculados en carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).</p> <p>N= 537.</p>	<p>Elementos de diseño de los cursos para favorecer el acceso a los contenidos y actividad diaria.</p> <p>Pautas para mejorar la frecuencia en la interacción entre estudiante-docente.</p> <p>Pautas aplicadas a la evaluación.</p> <p>Pautas aplicadas a la motivación y satisfacción del alumnado.</p>	<p>Los estudiantes valoran la presentación de la información a través de diferentes formatos y la realización de actividades aplicadas a su futuro desempeño profesional.</p> <p>Los estudiantes valoran positivamente la claridad en la comunicación y la variabilidad de vías para ello.</p> <p>Los estudiantes valoran la realización de varios tipos de evaluación formativa: prácticas y test o cuestionarios que provean de una retroalimentación inmediata.</p>
Catalano (2014).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión.</p>	<p>Estudiantes universitarios con discapacidad (sin especificar la rama de conocimiento).</p> <p>N=7.</p>	<p>Múltiples formatos de representación de los contenidos (tutoriales acompañados de guías con gráficos e instrucciones paso por paso).</p> <p>Materiales para favorecer el acceso a la información en entornos online como lectores de pantallas.</p> <p>Diferentes formas para realizar el proyecto final a través de: bibliografía comentada, presentación de Power Point o elaboración de un trabajo de investigación.</p>	<p>Acompañar los tutoriales de guías paso a paso, favorece la comprensión de la información.</p> <p>Los estudiantes valoran positivamente tener capacidad de elección en la tarea final, incrementando la motivación y la conexión con el curso online.</p> <p>Detallar la información, así como los resultados esperados de cada tarea mejora la implicación en la misma.</p> <p>Es importante procurar feedback continuo y fluidez en la comunicación con el profesorado.</p> <p>Se revela como útil flexibilizar los tiempos para la entrega de tareas en el entorno virtual.</p>

Autor(es)	Principios del diseño universal del aprendizaje	Grupo de estudiantes al que se dirige	Aplicación del DUA	Resultados
Fidaldo y Thormann (2017).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión.</p>	<p>Profesores de las diferentes etapas educativas.</p> <p>N=26.</p>	<p>Presentación de la información en varios formatos: Texto, presentaciones de Power Point con voice over, screencast y vídeos en Youtube.</p> <p>Diferentes opciones para la entrega de las tareas: texto, Power Point, Prezi, VoiceThread</p>	<p>Los alumnos accedieron con más frecuencia a las instrucciones del curso en formato texto.</p> <p>Los alumnos prefieren acceder a los contenidos a través del formato de vídeo.</p> <p>Los alumnos valoran como positivo la disponibilidad de varios formatos en la entrega de tareas. Sin embargo, la mayoría las entrega en formato de texto.</p>
Al-Azawei, Parslow y Lundqvist (2017).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión.</p> <p>Principio 3. Múltiples formas de implicación.</p>	<p>Estudiantes universitarios matriculados en el módulo de Diseño Web.</p> <p>N=115.</p>	<p>Presentación del contenido en diferentes formatos: PDF, Word, Power Point y video.</p> <p>Uso de diferentes tipos de metodologías docentes: clase magistral, smartboard, debate, discusión en grupo pequeño.</p> <p>Uso de pautas para fomentar la asimilación de los contenidos: resumen de los puntos tratados o andamiaje de los conocimientos.</p> <p>Diferentes formas de expresar los conocimientos: exámenes teóricos, test de laboratorio y examen final.</p> <p>Favorecer la implicación mediante la respuesta rápida a las dudas planteadas y autoevaluación.</p>	<p>Utilizar el Diseño Universal del Aprendizaje ha incrementado la percepción positiva hacia el e-learning.</p> <p>El Diseño Universal del Aprendizaje favorece el aprendizaje en estudiantes que no están habituados a la modalidad online.</p> <p>El Diseño Universal del aprendizaje favorece el aprendizaje de los estudiantes que no cuentan con los medios suficientes para seguir el aprendizaje en entornos online.</p>

Autor(es)	Principios del diseño universal del aprendizaje	Grupo de estudiantes al que se dirige	Aplicación del DUA	Resultados
Rao, Edelen-Smith y Wailehua (2015).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión.</p>	<p>Maestros y educadores formándose en Educación Especial.</p> <p>N=70.</p>	<p>Incluir rúbricas de evaluación para todos los trabajos y diseño de autoevaluaciones.</p> <p>Definir los puntos principales de cada tema y la organización semanal de los contenidos.</p> <p>Varias formas de representar los contenidos.</p> <p>Proveer diferentes formas y guías para la realización de trabajos y su entrega.</p>	<p>Una gran proporción de los estudiantes prefiere acceder a los contenidos únicamente en texto o acompañado de audio.</p> <p>La mayoría de los alumnos prefieren la entrega de pequeñas tareas de evaluación, en lugar de un único trabajo.</p> <p>Los alumnos valoran positivamente el feedback consistente y la disponibilidad del docente.</p> <p>El contacto continuo con el estudiante aumenta la carga docente pero favorece la motivación del alumnado.</p>
He (2014).	<p>Principio 1. Múltiples formas de representación.</p> <p>Principio 2. Múltiples formas de acción y expresión</p>	<p>Maestros especialistas en Lengua Inglesa.</p> <p>N=24.</p>	<p>Recursos y apoyo técnico para el estudiante e inclusión de tecnología para favorecer la innovación.</p> <p>Organización y diseño del curso estructurado en módulos.</p> <p>Pautas para favorecer el acceso y la participación del alumnado y Pautas para favorecer la evaluación (feedback regular a través de diferentes formatos).</p>	<p>Introducir el diseño universal del aprendizaje en los entornos online, ha mejorado el sentimiento de autoeficacia y actitudes positivas hacia el aprendizaje (rol de estudiante)</p> <p>De igual manera, estas percepciones generan actitudes positivas hacia la impartición de docencia online (posible futuro rol de docente).</p>

Dentro de este principio, es importante hacer especial mención a la evaluación. Los resultados de los trabajos indican que los alumnos valoran positivamente que se establezcan pequeñas entregas de tareas, escalonadas en el tiempo (Rao, Edelen-Smith y Wailehua, 2015) y que permitan la evaluación formativa (Chen, Bastedo y Howard 2018). De la misma manera, se toma como positiva la flexibilización de los plazos de entrega (Catalano, 2014).

Del mismo modo, se considera positivo que los docentes hagan explícitos los objetivos y los resultados esperados para cada tarea propuesta (Catalano, 2014; Rao et al., 2015).

Sin embargo, el recurso evaluativo más importante para asegurar el aprendizaje, también ligado al principio 3 y el cual se abordará posteriormente, es la utilización del feedback continuo e inmediato, tras la entrega de la tarea (Catalano, 2014; Chen, Bastedo y Howard, 2018; Lohman et al, 2018; Rao, Edelen-Smith y Wailehua, 2015).

En cuanto al principio 3, sobre proveer múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje), aunque solo un estudio lo ha tratado de manera concreta (Lohmann, et al 2018), parte de los estudios hacen referencia a este principio como una consecuencia en la aplicación de los principios 1 y 2.

De esta manera, este principio se revela como uno de los más trascendentes en las modalidades online, pues refuerza el sentido de pertenencia por parte del alumno y reduce el nivel de abandono. De la misma forma, ayuda a cambiar su percepción, favoreciendo las actitudes positivas hacia el e-learning, lo que conlleva a la potencial inscripción en otros cursos o, incluso, al planteamiento de impartir docencia mediante esta vía (He, 2014).

Las técnicas más relevantes para favorecer la implicación en el aprendizaje en plataformas online, son el contacto personalizado entre docente y estudiante, la variabilidad de en las vías de

comunicación y el grado de disponibilidad por parte del docente (Boothe, Hathcote y Turpin, 2018), aunque el contacto continuo eleve la carga de trabajo docente de manera considerable, también favorece la motivación (Rao et al., 2015). Por su parte, proporcionando varios medios de representación, acción y expresión, también favorece el nivel de implicación del estudiantado puesto que se sienten con mayor nivel de elección y dominio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tal y como indican lo estudio de He (2014) y Chen, Bastedo y Howard (2014).

De manera general, utilizar el DUA incrementa la percepción positiva hacia el e-learning y, sobre todo, tal y como indica (Al-Azawei, Parslow y Lundqvist, 2017) ayuda al aprendizaje de los estudiantes que no están acostumbrados a la modalidad online, que encuentran barreras o que no disponen de recursos suficientes para acceder a la misma.

4. Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran como las valoraciones que los estudiantes hacen sobre la implementación de las pautas DUA en el entorno online es positiva. Proveer de múltiples medios para la representación, favorece la capacidad de elección en el acceso a los contenidos. Esto permite al alumnado, de manera general, ajustarse a las diferentes preferencias en el aprendizaje. No obstante, puede marcar la diferencia en el alumnado con discapacidad, el cual puede encontrar barreras insalvables para el acceso a la información.

En este aspecto, y tal y como indican Macy, Macy y Shaw (2018), los estudiantes con discapacidad tienen el derecho de acceder a un entorno educativo online diseñado para ayudarles a alcanzar su máximo potencial. Junto a esto, las diferentes formas de representación de la información deben contar con la opción de accesibilidad, a través de diferentes herramientas.

En este sentido, tan solo el trabajo de Catalano (2014), en el cual la muestra estaba conformada por estudiantes con discapacidad, hacía referencia explícita y de manera exhaustiva a este respecto. Por tanto, es necesario que se prevea esto mismo y que las plataformas virtuales, así como los propios materiales docentes, cuenten con opciones claras que permitan la accesibilidad a través de diferente software.

Por otro lado, el principio número 2, sobre proveer múltiples formas para la acción y la expresión, también es valorado de manera positiva por el alumnado. No obstante, se han encontrado diferencias en cuanto a las preferencias. Esta heterogeneidad en las preferencias del alumnado pueden estar influidas por factores como la situación actual e historia personal del estudiante, así como la rama de conocimiento o asignatura que están estudiando.

De este modo, según el estudio de (Fidaldo y Thormann, 2017) personas con menor disponibilidad de tiempo para dedicar al ámbito académico, tendían a expresar sus conocimientos a través de una manera más tradicional, como la redacción de un ensayo. De manera similar, estudiantes no familiarizados con estos entornos de aprendizaje y con herramientas tecnológicas, también suelen preferir este tipo de formas para la expresión.

Por su parte, estudiantes del ámbito de la Educación parecen hacer uso de diferentes formas de expresión de manera más frecuente. Ejemplo de ello es el trabajo presentado por Boothe, Lohman y Owini (2018).

En la misma línea, y confluyendo con otros de los trabajos descritos, como el de He (2014) o Lohmann, Boothe, Hathcote y Turpin (2018), los estudiantes relacionados con el ámbito de la Educación, tienden a implicarse y a mantener actitudes más positivas, puesto que piensan que, estas mismas técnicas, pueden aplicarlas como docentes en un futuro.

Por último, proveer diferentes formas para la implicación parece ser el elemento mejor valorado por los estudiantes. En entornos online se tiene en cuenta, de manera positiva, el contacto personalizado y la disponibilidad por parte del docente. De este modo, los niveles de implicación y de motivación se constituyen como componentes emocionales que pueden afectar de manera decisiva en el aprendizaje (Rodríguez-Keyes, Scheneider y Keenan, 2013).

En esta misma línea, se considera el importante valor que se le otorga al feedback en la mejora del compromiso y el aprendizaje del alumnado. Tal y como señalan Narciss y Huth, (2004) Nicol y Macfarlane-Dick (2006, citado en Alvarez, Espasa y Guasch, 2011), el feedback cuenta con varios componentes, uno de ellos es el motivacional.

Esto la sitúa como una de las técnicas que mayor impacto positivo en el resultado académico y emocional de los alumnos. (Hattie, 2017 citado en Elizondo, 2020). En el caso del aprendizaje online, además, aportar un feedback consistente y de manera regular favorece las oportunidades de contacto y diálogo entre docente-estudiante, favoreciendo la personalización de la enseñanza. Además, aunque esto demande de mayor tiempo, aumenta el sentimiento de pertenencia y la motivación de logro (Rao et al, 2015).

Por último, y por encima de todo, la interacción de los principios del DUA en entornos online, parece mejorar el sentimiento de autoeficacia con respecto al aprendizaje y dominio de la materia en este tipo de contextos. La autoeficacia tiene que ver con el sentimiento de capacidad que una persona tiene hacia una tarea y es clave en el nivel de esfuerzo y persistencia que demuestra hacia ella (Bandura, 1997).

Este sentimiento de autoeficacia también puede influir en las actitudes positivas hacia el e-learning, configurándose ésta como una opción válida más para el aprendizaje en colectivos de personas,

en las que tradicionalmente se han presentado barreras para el acceso a la educación, como el colectivo de personas con discapacidad. De la misma forma, también abre la puerta, no solo a la participación de estos como estudiantes, sino también como propios docentes.

5. Bibliografía

- AL-AZAWEI, A., PARSLow, P., Y LUNDQVIST, K. (2017). The effect of Universal Design for Learning (UDL) application on e-learning acceptance: a structural equation model. *International review of research in open and distributed learning*, 18 (6). 54-87. DOI <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.2880>
- ALBA PASTOR, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, & F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Murcia: Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ALVAREZ, I., ESPASA, A., Y GUASCH, T. (2011). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387-400. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765841>
- ARTER, P., PERLIS, S., RUTHKOSKY, K. BURKHOUSE, E., Y HOLMES, J. (2008). Using Student Response Systems for Curricular Redesign in Education Courses. En *Proceedings of Society for Information Technology y Teacher Education International Conference 2008* (pp. 5203-5208). Chesapeake, V.A. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/noaccess/28102/>
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BARTOLOMÉ-PINA, A., GARCÍA-RUIZ, R., Y AGUADED, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56.
- BOOTHE, K., LOHMANN, M. Y OWINY, R. (2020). Enhancing student learning in the online instructional Environment through the use of universal design for learning. *Networks: an online journal for teacher research* 22 (1). 1-24. DOI: <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1310>
- CAPP, M. (2017). The effectiveness of universal design for learning a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of inclusive Education*, 21(8), 791-807. DOI: 10.1080/13603116.2017.1325074
- CATALANO, A. (2014). Improving distance education for students with special needs: A qualitative study of students' experiences with an online library research course. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 8(1-2), 17-31. DOI: <https://doi.org/10.1080/1533290X.2014.902416>
- CAST. (2015). National center on universal design for learning. Obtenido de http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XucnBC_FRQI
- CHEN, B., BASTEDO, K. Y HOWARD, W. (2018). Exploring design elements for online STEM courses: active learning, engagement & assessment design. *Online Learning Journal*, 22 (2), 59-75. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181419.pdf>
- DÍEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93.
- ELIZONDO, C. *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro.

- HATTIE, J. (2017). Aprendizaje visible para profesores. Madrid: Paraninfo.
- FIDALDO, P. Y THORMANN, J. (2017). Reaching students in online courses using alternative formats. *International review of research in open and distributed learning*, 18(2). 139-161. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2601>
- 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. DOI :<http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- GROS, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- HE, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher education course: enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT: Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2). 283-298. Disponible en https://jolt.merlot.org/vol10no2/he_0614.pdf
- KUMAR, K.L., y WIDEMAN, M. (2014). Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Graduate Course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44 (1), 125-147.
- LOHMANN, M., BOOTHE, K., HATHCOTE, A. y TURPIN, A. (2018). Engaging graduate students in the online learning environment: a universal design for learning (UDL) approach to teacher preparation. *Networks: an online journal for teacher research*, 20 (2). DOI: <https://dx.doi.org/10.4148/2470-6353.1264>
- MACY, M., MACY, R. y SHAW, M. (2018). Bringing the Ivory Tower into Students' Homes: Promoting Accessibility in Online Courses. *Ubiquitous Learning: an International Journal*, 11(1), 13-21. DOI:10.18848/1835-9795/CGP/v11i01/13-21.
- MOREIRA, J.A., Reis-Monteiro, A. y Machado, A. (2017). La educación superior a distancia y el e-Learning en las prisiones en Portugal. *Comunicar*, 25 (51),39-49. DOI: <https://doi.org/10.3916/C51-2017-04>
- NAVARRO, S. B., ZEVEERAS, P., GESA, F. R. y SAMPSON, D.G. (2016). Developing Teachers' competencies for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology Society*, 19 (1), 17-27.
- NARCISS, S., y HUTH, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. En *Instructional design for multimedia learning*. Münster: Waxmann.
- NICOL, D., y MACFARLANE-DICK. (2006). Formative assesment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199-218.
- RODRÍGUEZ-KEYES, E., SCHEINER, D., y KEENAN, E. (2013). Being known in undergraduate social work education: the role of instructors in fostering students engagement and motivation. *Social Work Education*, 32(6), 785-799.
- ROGERO-GARCÍA, J. 2020. La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la educación (RASE)*, 13(2). 174-182.
- RUBIA, B., y GUITERT, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). [Revolution in Education: Computer Support for Collaborative Learning]. *Comunicar*, 42, 10-14. DOI: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>
- SCHELLY, C., DAVIES, P. y SPOONER, C. (2011). Students perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education on Disability*, 24(1), 17-30.
- SPOONER, F., BAKER, J., HARRIS, A., AHLGRIM-DELZELL, L. y BROWDER, D.

(2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. Remedial and Special Education, 28(2), 108-116.



El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19

Hernández-Carrera, Rafael M.

Prof. Universidad Internacional de la Rioja

Bautista-Vallejo, José M.

Prof. Universidad de Huelva

Vieira Fernández, Ignacio

Prof. Universidad de Sevilla

Resumen

Conforme se han ido extendiendo los estados de alarma en este marco de emergencia sanitaria, se ve con más claridad el impacto, lleno aún de grandes incógnitas, de esta situación sobre la enseñanza y el aprendizaje. En particular, el profesorado está viviendo situaciones diversas que van desde la pérdida de control de la situación, entre otros por falta de medios para enseñar y aprender, hasta situaciones en donde su capacidad de liderazgo está haciendo posible convertir esta situación de cierre de la institución en una oportunidad de futuro. Este trabajo pretende reflexionar y reunir información actualizada sobre la capacidad de liderazgo del profesorado, algo que se presenta como necesario y es extremadamente importante en estos tiempos de cambios profundos y llenos de incertidumbre. Se concluye afirmando algunas de las competencias para el afianzamiento de este liderazgo transformacional.

Palabras clave

Profesorado, liderazgo, transformacional, pandemia, COVID-19, competencias.

Title

Teachers as leaders in crisis situations: the case of the COVID-19 pandemic.

Abstract

As the states of alarm in this health emergency have become more widespread, the impact on teaching and learning of this situation, still full of great uncertainties, is becoming clearer. In particular, teachers are experiencing diverse situations that range from loss of control of the situation, among others due to lack of means to teach and learn, to situations where their leadership capacity is making it possible to turn this situation of closure of the institution into an opportunity for the future. This work aims to reflect and gather updated information on the leadership capacity of teachers, something that is presented as necessary and extremely important in these times of profound change and full of uncertainty. It concludes by affirming some of the competencies for the strengthening of this transformational leadership.

Keywords

Teachers, leadership, transformational, pandemic, COVID-19, competencies.

1. Introducción

Un siglo después de la pandemia por gripe debido a la Influenzavirus A subtipo H1N1, ocurrida entre 1918 y 1920, que produjo en el mundo no menos 500 millones de casos confirmados y 50 millones de muertos, una nueva pandemia, esta vez por coronavirus SARS-CoV-2, que ocasiona la enfermedad conocida como COVID-19, asola un número importante de países del mundo.

Sus consecuencias se están apreciando en prácticamente todos los terrenos, el sanitario, el económico y laboral, el que tiene que ver con las formas de vivir en el marco de cada cultura y, también, en cómo se entiende hoy la enseñanza y el aprendizaje.

Ya en plena pandemia, estado declarado así por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo 2020, las instituciones educativas y otras instituciones sociales fueron sorprendidas por la declaración de estados de alarma en los distintos países. En España ha implicado el cierre de estas instituciones, la cancelación de la libertad de movimientos y reunión en lugares públicos y, como consecuencia de ello, la imposibilidad de continuar con la presencialidad de la enseñanza tal como estaba concebida hasta hoy.

Por mucho que pueda predecirse, el efecto que todas estas medidas van a tener en el aprendizaje está, ciertamente, lleno de incógnitas. Si bien esto, el impacto más inmediato en las distintas formas de enseñanza es cada día más visible, buena parte de ellas se tornaron virtuales gracias a diferentes tecnologías educativas.

Sin embargo, tanto la enseñanza como el aprendizaje conservan una parte de incertidumbre en relación a sus consecuencias. Estas dependen de múltiples circunstancias, entre las que están el acceso a la tecnología y la competencia en su manejo, la distancia transaccional entre profesorado y alumnado, y, también, la capacidad de liderazgo de docentes y gestores de los

centros educativos. En este último punto, la investigación prueba que el liderazgo transformacional permite, en una cultura de colaboración y responsabilidad, gestionar de manera decisiva la institución con la capacidad científica y técnica y las habilidades necesarias de acuerdo a los objetivos y misión de la institución.

El objetivo de este trabajo es reflexionar y reunir información actualizada sobre esta capacidad de liderazgo del profesorado, tan necesaria habitualmente y extremadamente importante en estos tiempos de cambios profundos.

2. Transformación de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia

En 2013, Wallerstein predijo que a partir de 2020 tres elementos podrían afectar nuestro sistema-mundo y sus instituciones: el cambio climático, las pandemias y la guerra mundial. A lo largo de 2020 dos de éstos se han convertido en realidad.

El discurso sobre el cambio climático se ha hecho global. Si se quiere, son muchos los años de permanente debate sobre la cuestión, con términos distintos, con liderazgos diferenciados. La escuela se vio involucrada de manera decisiva en esta cuestión desde la aparición de los ejes transversales, en los noventa, en donde se le dio más peso a la acción del ser humano sobre la naturaleza, tratando desde lo formal de corregir ciertos comportamientos invasivos.

A pesar de esto, las medidas tomadas desde entonces parecen dudosas a la luz del momento actual, movidas las instituciones educativas por actos simbólicos antes que por actos de eficacia; en esta situación debe incluirse, incluso, la institución universitaria (De la Rosa Ruiz, Giménez Armentia y Maldonado, 2019).

Por otro lado, como si pareciera el segundo acto del mismo movimiento, la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, que ocasionó la enfermedad conocida como COVID-19, recorre el planeta entero. Los informes

relatan millones de infectados por el virus y cifras de muertos que a mitad de junio de 2020 ya estaban en más de 400 mil muertos (Sohrabi et al., 2020), cifras sobre las que hay, por otro lado, una enorme controversia. La aparición de esta pandemia ha producido una crisis sanitaria mundial, además de una serie de cambios socio-económicos no vistos hasta ahora, entre los que están los relacionados con las formas de enseñar y aprender en buena parte de las instituciones educativas del mundo, las cuales tuvieron que incorporar un nuevo *modus operandi* casi de la noche a la mañana, con las repercusiones que esto tiene sobre procesos que ya estaban consolidados.

En el caso de las instituciones educativas chinas, país donde se originó el foco, millones de estudiantes del ámbito educativo, en general, y del universitario, en particular, se vieron afectados (Wang et al., 2020a). Sin embargo, la extensión paulatina de las medidas extraordinarias por el impacto de la pandemia llevó a situaciones casi idénticas en muchos otros países del mundo (Sund, 2020).

Las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje pasaron de lo presencial a lo virtual. En este sentido, la crisis actual de la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad de nuestro sistema educativo y su forma de entender el aprendizaje. Este punto debe valorarse, desde luego, más allá de considerar la eficacia o no del cierre de las instituciones educativas para el control de la epidemia, algo que se ha puesto en entredicho o, incluso, ha sido calificado como equívoco (Viner et al., 2020).

Por un lado, la situación sobrevenida ha llevado a miles de instituciones en todo el mundo a una aceleración en las medidas de virtualización de la enseñanza y aprendizaje (Bouza Mora, 2020; Wang et al., 2020b). La respuesta, desigual en el contexto mundial, presenta todo tipo de situaciones, desde aquellas instituciones que han cumplido con una reconversión más o menos completa y rápida, con casos de baja respuesta de profesorado

y alumnado de forma residual, hasta aquellos que, por su contexto o por factores relativos a la falta de iniciativa, medios u otros, han quedado rezagados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje habituales (Sintema, 2020). Mientras aparece un análisis más amplio de la cuestión, una cosa sí parece cierta, el impacto que esto va a tener sobre la manera de aprender y el mismo aprendizaje está, ciertamente, lleno de incógnitas.

Por otra parte, la nueva situación ha podido generar no solo una diversidad de aprendizajes más allá de los previstos en los programas. Sin entrar en valoraciones a esta posible nueva circunstancia, lo cierto es que cuestiones como la capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional han podido sufrir un impacto (Brítez, 2020; Grupo Banco Mundial, 2020; Sandín et al., 2020). En uno de estos documentos se afirma, incluso, que ya antes de la pandemia de la COVID-19 el mundo enfrentaba una crisis de aprendizajes (Grupo Banco Mundial, 2020), algo que presenta un campo aún más complejo si cabe para estudiar qué ha cambiado durante y tras la pandemia.

Así pues, la acelerada virtualización de las instituciones educativas ha podido afectar a cuatro elementos fundamentales: el tecnológico, el administrativo, el pedagógico y el comunicativo (Sá, & Serpa, 2020). Esto quiere decir, entonces, que los más que probables mensajes lanzados desde las instituciones durante los últimos tiempos de que esta pandemia va a suponer un cambio profundo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, fundamentalmente por la tecnologización de ambas, de una forma acelerada además, pueden ser un hecho irreversible (Ting et al., 2020; Van Lancker, & Parolin, 2020).

En este marco, durante los últimos años, aspectos tales como el desarrollo de la creatividad, la capacidad de adaptación al cambio, aprender a aprender, la resolución de problemas en el contexto

STEM u otros contextos más abiertos, nuevas formas de desempeño del alumnado, cambios de paradigma en las respectivas disciplinas considerando cuestiones como la interdisciplinariedad, etc., se incorporaron con cierto interés en las instituciones educativas, incluidas las universitarias. Todas ellas, gracias a la naturaleza del modelo por competencias introducido en las instituciones educativas, tuvieron un vehículo de entendimiento que permitió su manejo como cuestiones de la agenda educativa actual. Sin embargo, tal vez estas iniciativas quedaron fundamentalmente en el plano teórico más que en el práctico, cuya manera de proceder pareció cambiar poco (Bautista-Vallejo, Espigares-Pinazo, & Hernández-Carrera, 2019).

Así, la complejidad de la situación educativa en medio de la crisis sanitaria y su impacto en educación y, sobre todo, en tiempos de postpandemia, tendrá que promover y garantizar la formación en medio de la incertidumbre. Lo que llama la atención es que en el mayor experimento a nivel mundial jamás realizado en educación, en donde se estima que un 80% de las escuelas del mundo se vieron afectadas por las medidas adoptadas (Van Lancker, & Parolin, 2020), las nuevas formas de enseñar y aprender se verán mediadas por nuevas formas de transacción, como ya predijo Moore (2013), cuya revisión teórica (Shearer y Park, 2019) ha definido esta transacción como un hecho inmutable. En ello, el rol docente y sus formas de liderazgo son fundamentales.

Estas nuevas formas de transacción traen beneficios interesantes en relación a la comprensión, ciertos descubrimientos personales, nuevas formas de reflexión crítica, etc., siempre y cuando cuenten con un rol docente que desde el acompañamiento pedagógico contribuya a este desarrollo madurativo del alumnado. Es decir, la esencia de este tipo de formación es la independencia y la autonomía del alumnado cuando hay menor diálogo y más distancia transaccional (Shearer

y Park, 2019), aspectos que dependen no solo de éste, sino de un profesorado implicado activamente en esta tarea de acompañamiento (Flack et al., 2020).

En este sentido, la teoría de la distancia transaccional de Moore (2013) depende de dos cuestiones fundamentales: diálogo y estructura. Es decir, cuando hay un menor diálogo profesor-alumno y más estructura de un determinado curso o programa, hay más distancia transaccional y, por consiguiente, mayor autonomía. Según Moore, este es el ideal de maduración del alumnado hacia el que hay que moverse y, ciertamente, depende del rol y liderazgo del profesorado. En la situación actual, esto podría explicar que buena parte del alumnado no esté aprendiendo estrictamente lo que viene en los programas y sí adquiriendo grados de autonomía, determinados niveles de comprensión, flexibilización de sus estructuras cognitivas, etc., efectos que dependen de las nuevas formas de interacción (Reimers, & Schleicher, 2020; Sintema, 2020), en donde, además, según Zhang, & Lin (2020), desde el punto de vista del estudiante el factor predictor de satisfacción más importante es la relación estudiante-contenido, mientras que desde el punto de vista del profesorado es la adopción de un determinado rol pedagógico.

Por tanto, esta nueva situación ha requerido una rápida toma de decisiones que ha influido notablemente en el discurrir de la propia crisis y de la repercusión que esta ha tenido en las organizaciones educativas. Se ha puesto de manifiesto, más que nunca anteriormente, cómo en esta situación el liderazgo, no solo el organizativo, también el pedagógico que explica la relación profesorado-alumnado, se ha erigido en un importante recurso. Así, las organizaciones educativas que cuentan con verdaderos líderes capaces de ver más allá del corto plazo y entender la naturaleza profunda de los procesos de cambio de las formas de enseñanza-aprendizaje, comunicativos y de transacción entre profesorado y alumnado,

han sido capaces de adaptarse mejor a esta situación, de salir con éxito de la crisis y, sobre todo, contribuir mejor a la maduración del alumnado en relación a su aprendizaje.

3. El docente como líder ante la pandemia

En el marco anteriormente descrito, el rol del docente como líder que indica el camino por el que transitar en momentos de incertidumbre cobra, si cabe, una mayor importancia. Las transformaciones sin precedentes mencionadas, y las que de seguro se van a producir en la postpandemia, afectan al sector educativo desde una perspectiva social, económica, política y legislativa, como poco. Afrontarlos no requiere únicamente de una voz de mando sino más bien la construcción de un camino compartido.

Igualmente ocurre con los equipos directivos de los centros educativos en todos sus niveles, Primaria, Secundaria y Universidad. En ellos deben ser los líderes quienes conduzcan, muestren el camino y guíen a los demás miembros de la comunidad educativa por dónde transitar. Hace ya algún tiempo que en los países más desarrollados la dirección de centros educativos está abriendo el camino a nuevos enfoques que propicien poder afrontar nuevos retos y desafíos. La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modificación de las pirámides poblacionales, los movimientos migratorios, la formación continuada, la lucha entre los nuevos y viejos valores, y el enfoque de la calidad en entornos cada vez más competitivos, hace necesario que los equipos directivos sean capaces de gestionar escenarios cambiantes, inciertos y movibles, donde hace falta algo más que el "orden y mando", es decir, una verdadera dirección estratégica basada en el liderazgo educativo (Northouse, 2016).

A todo ello habría que sumar la nueva realidad ante la que nos sitúa la pandemia ocasionada por la COVID-19, de la cual se esperan nuevos rebrotes en el futuro.

La idea fundamental en los sistemas más modernos de dirección de centros educativos se basa en el establecimiento de una cultura de colaboración y responsabilidad, tanto para protegernos como para proteger a los demás de nuevas infecciones por el SARS-COV-2 u otros patógenos que pudiesen emerger (Fernández, & Shaw, 2020). En este sentido resulta crucial recordar que no es lo mismo dirigir que liderar. El líder educativo es alguien que alza la vista y mira al horizonte, es decir, que se adelanta al futuro. Contrario sensu, el simple director tiende a centrar la vista sólo en lo inmediato, lo cual no coincide con el verdadero sentido de la dirección estratégica.

Desde la perspectiva de lo organizacional, esto implica la necesidad de un modelo de gestión y dirección basado en un liderazgo real que se apoye en el concepto de Liderazgo Transformacional (Bass, 1985). Este concepto recoge, en cierto modo, la esencia del liderazgo, el cambio y la transformación. También es el que responde mejor a las exigencias y demandas de los centros educativos en el contexto actual, contemplados éstos como organizaciones (Gaviria, & Souza, 2017). Planteamos, así, una visión del líder educativo como alguien que "crea futuros", ya que en el momento que imaginamos futuros los estamos creando en nuestra mente y nos activamos hacia ellos. En este sentido, proponemos un modelo de dirección educativa basado en líderes que se adelantan a lo que puede suceder, como ha ocurrido con la reciente pandemia, y lo hacen con el convencimiento de servicio a la comunidad.

En este marco, por tanto, deben plantearse una serie de capacidades mínimas que deberían exigirse para afrontar el liderazgo y la dirección de los centros educativos, como son las que se exponen a continuación (Rolón, Cabrera, & Ruffinelli, 2016; Jiménez Chaves, 2018; Hernández-Carrera, & Bautista-Vallejo, 2019; Tarker, 2019; Stein, 2020):

- **Capacidades técnicas y científicas:** el líder tiene que saber resolver problemas, para lo cual es necesario que cuente con una sólida base teórica y experiencia profesional. Igualmente debe tener una formación científica suficiente para tomar decisiones óptimas, no sustentadas en opiniones o creencias.
- **Habilidades comunicativas:** debe dominar la comunicación personal e institucional, haciendo uso de instrumentos convencionales o emergentes, como el uso de las TIC.
- **Gestionar conflictos:** no solamente la colaboración, también el conflicto es la esencia de la vida en sociedad, enfrentarse a ellos de forma proactiva e integradora es un requisito para un buen líder educativo.
- **Entrega total a la misión:** se hace necesario tener un compromiso vital con la misión de la organización educativa y los objetivos y valores institucionales, lo cual trasciende el corto plazo.

4. Conclusiones

El análisis anterior nos lleva a establecer un escenario concreto en el que el docente tendrá que desempeñar sus funciones en condiciones cada vez más cambiantes, movibles y llenas de incertidumbre.

Los cambios que se han venido produciendo en los últimos años, si bien previsible en una parte, en la otra se han tornado impredecibles y llenos de incógnitas. Estos cambios, además, se han producido en ocasiones de forma exponencial y han contribuido a generar resultados que no eran esperados como efectos secundarios de los actos de enseñar y aprender. Entre ellos están capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional del alumnado. Pero, incluso en relación a estos efectos la institución no debe perder el control.

En este entorno, la profesión docente puede entrar en crisis si la institución educativa no es capaz introducir la

suficiente capacidad interna para convertir los problemas, que acarrearán estos cambios y la velocidad con la que ocurren, en oportunidades de futuro. Es ahí donde el liderazgo del profesorado cobra sentido.

Independientemente del nivel en el que se establezca el análisis del liderazgo del profesorado, ya sea Primaria, Secundaria, Universidad u otros, el liderazgo educativo del profesional de la docencia, cuando éste posee una naturaleza transformacional, puede resultar decisivo. Lo que los planteamientos más recientes muestran, algo que se ha visto ya con claridad tras la irrupción de este tiempo de pandemia, es que la capacidad de liderazgo del profesorado debe nutrirse en su formación de una serie de competencias que contribuirán en su capacidad de transformar y favorecer la organización de la institución educativa y de los procesos que en ella se dan, fundamentalmente aquellos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Las competencias referidas deben ser propuestas si se pretende dotar al profesorado del suficiente liderazgo y capacidad transformacional en tiempos cambiantes y llenos de incertidumbre. Estas competencias se concretan, al menos, en los siguientes campos: capacidades científicas y técnicas, habilidades comunicativas, capacidad para gestionar conflictos y una disposición de entrega total a la misión de la organización.

5. Bibliografía

- BASS, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel; ESPIGARES-PINAZO, Manuel Jesús; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael Manuel (2019). El EEES en la Universidad española como innovación y el papel del alumnado veinte años después. En: Francisco Javier Hinojo-Lucena; Inmaculada Aznar-Díaz; María Pilar Cáceres Reche (2019), *Avances en recursos TIC e innovación educativa*.

Madrid: Dykinson, p. 139-151. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcf5.15> (8-junio-2020).

- BOUZA MORA, Laura (2020). Instrucción: UNA-VD-DISC-003-2020. Modificación de las actividades académicas durante la situación de emergencia por COVID-19 en la Universidad Nacional. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.
- BRÍTEZ, Mirta (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. En: Preprint Scielo. São Paulo. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22> (15-junio-2020).
- CASTAÑO GAVIRIA, Ricardo; SOUZA, Rodrigo Matos de (2017). De la organización de la escuela a la escuela como organización. Cambios, Retos y Horizontes de posibilidad en el marco de los cambios en la política educativa latinoamericana. En: Gladys Julieta Guerrero Walker; Eloísa Alcocer Vázquez; Pascal Lafont (2017), Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos. Mérida: Editorial UADY, p. 27-42.
- DE LA ROSA RUIZ, Daniel; GIMÉNEZ ARMENTIA, Pilar; MALDONADO, Carmen (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. En: Revista Prisma Social, n° 25, 2° trimestre, abril. Madrid, p. 179-202. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10641/1691> (10-junio-2020).
- FERNÁNDEZ, Antonio Arturo; SHAW, Graham Paul (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. En: Journal of Leadership Studies, vol. 14, n° 1. USA: University of Phoenix, p. 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684> (20-junio-2020).
- FLACK, Clare Buckley; WALKER, Lyndon; BICKERSTAFF, Amanda; EARLE, Hester; MARGETTS, Cara (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia

and New Zealand. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.

- GRUPO BANCO MUNDIAL (2020). COVID-19: impacto en la educación y propuestas de política pública. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf> (13-junio-2020).
- HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael Manuel; BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel (2019). Liderazgo en la educación. Conceptos, modelos y estilos en el marco actual. En: José Antonio Marín Marín, Gerardo Gómez García, Magdalena Ramos Navas Parejo, & Natalia Campos Soto (eds), Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación. Madrid: Dykinson, p. 2061-2070. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Desktop/JMBV/CONFERENCIAS-CONGRESOS/Congresos%202019/Congreso%20Granada-dic2019/INCLUSI%C3%93N_TECNOLOG%C3%8DA_Y_SOCIEDAD-libro.pdf (8-junio-2020).
- JIMÉNEZ CHAVES, Viviana Elizabeth (2018). La formación de investigadores en la Universidad. En: ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 5, n° 1. Paraguay: Universidad Americana. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.1> (15-junio-2020).
- MOORE, Michael Grahame (2013). The theory of transactional distance. En: G. Moore (ed), Handbook of distance education, 3ª ed. New York: Routledge, p. 66-85.
- NORTHOUSE, Peter (2016). Leadership: Theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD.
- ROLÓN, Violeta; CABRERA, César; RUFFINELLI, Rosa (2016). Gestión

del conocimiento y la investigación científica en los cursos de Doctorado. En: *Revista ScientiAmericana*, vol. 3, n° 2. Paraguay: Universidad Americana. Recuperado de <http://www.uamericana.edu.py/revistacientifica/index.php/scientiamericana/article/view/230> (8-junio-2020).

• SÁ, Maria José; SERPA, Sandro (2020). The Global Crisis Brought about by SARS-CoV-2 and Its Impacts on Education: An Overview of the Portuguese Panorama. En: *Science Insights Education Frontiers*, vol. 5, n° 2. The BASE, p. 525-530. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar039> (20-junio-2020).

• SANDÍN, Bonifacio; VALIENTE, Rosa M.; GARCÍA-ESCALERA, Julia; CHOROT, Paloma (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. En: *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 25, n° 1. Madrid: UNED, p. 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569> (13-junio-2020).

• SHEARER, Rick L.; PARK, Eunsung (2019). The Theory of Transactional Distance. En: Insung Jung (ed), *Open and Distance Education Theory Revisited*. SpringerBriefs in Education (pp. 31-38). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_4 (15-junio-2020).

• SINTEMA, Edgar John (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. En: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 16, n° 7. UK: Hilton Derbyshire, p. em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893> (13-junio-2020).

• SOHRABI, Catrin; ALSAFI, Zaid; O'NEILL, Niamh; KHAN, Mehdi; KERWAN, Ahmed; AL-JABIR, Ahmed; IOSIFIDIS, Christos; AGHA, Riaz (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus

(COVID-19). En: *International Journal of Surgery*, 76, April. Amsterdam: Elsevier, p. 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.02.034> (10-junio-2020).

• STEIN, Les (2020). Teacher Leadership: The Missing Factor in America's Classrooms. En: *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 93, n° 2. UK: Taylor & Francis, p. 78-84. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2020.1716671> (15-junio-2020).

• SUND, Kristian J. (2020). Suggestions for Moving Teaching Rapidly Online in the Face of the Corona Crisis. Roskilde: Roskilde University. Recuperado de https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/67024853/Moving_Teaching_Online.pdf (13-junio-2020).

• TARKER, Daniel (2019). Transformational Leadership and the Proliferation of Community College Leadership Frameworks: A Systematic Review of the Literature. En: *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 43, n° 10-11. UK: Taylor & Francis Online, p. 672-689. <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2019.1600610> (20-junio-2020).

• TING, Daniel Shu Wei; CARIN, Lawrence; DZAU, Victor; WONG, Tien Y. (2020). Digital technology and COVID-19. En: *Nature medicine*, vol. 26, n° 4. London: Springer Nature, p. 459-461. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0824-5> (10-junio-2020).

• VAN LANCKER, Wim; PAROLIN, Zachary (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. En: *The Lancet Public Health*, vol. 5, n° 5. London, p. e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0) (15-junio-2020).

• VINER, Russell M.; RUSSELL, Simon J.; CROKER, Helen; PACKER, Jessica; WARD, Joseph; STANSFIELD, Claire; MYTTON, Oliver; BONELL, Chris; BOOY, Robert (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks

including COVID-19: a rapid systematic review. En: *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, n° 5. London, p. 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X) (13-junio-2020).

- WALLERSTEIN, Immanuel (2013). *Structural Crisis, or Why Capitalists May no Longer Find Capitalism Rewarding*. En: Immanuel Wallerstein, Randall Collins, Michael Mann, Georgi Derluguian; Graig Calhoun (eds), *Does Capitalism Have a Future?* New York: Oxford University Press, p. 9-35.
- WANG, Chuanyi; CHENG, Zhe; YUE, Xiao-Guang; MCALEER, Michael (2020a). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. En: *Journal of Risk and Financial Management*, vol. 13, n° 2. Basel: MDPI, p. 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036> (20-junio-2020).
- WANG, Guanghai; ZHANG, Yunting; ZHAO, Jin; ZHANG, Jun; JIANG, Fan (2020b). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. En: *The Lancet*, March, 4th. London, p. 1-2. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X) (10-junio-2020).
- ZHANG, Yining; LIN, Chin-Hsi (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predicts online learning satisfaction? En: *Technology, Pedagogy & Education*, vol. 29, n° 1. UK: Taylor & Francis Online, p. 57-71. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1694061> (15-junio-2020).

F06	38	0
F07	34	0
F08	20	0
Metodologías docentes: M01, M03, M04, M07, M08, M09, M10, M11		
Sistemas de evaluación:		
Sistema	Ponderación mínima (%)	Ponderación máxima (%)
E01	40	40
E02	40	40
E03	10	10
E04	5	5

Prácticas curriculares del grado en educación primaria y cierre de centros educativos por COVID-19: adaptación del itinerario formativo y análisis de la participación de centros

Espada Chavarría, Rosa M^a

Profa. Universidad Rey Juan Carlos

Rienda Gómez, Juan José

Profa. Universidad Rey Juan Carlos

López Bastías, José Luis

Profa. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La suspensión temporal de la actividad educativa presencial en todos los centros, etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluida la universitaria, como medida preventiva para el ámbito docente ante el brote de SARS-CoV-2 (COVID-19), ha supuesto el cierre de todos los centros educativos. En consecuencia, para que el alumnado que cursa la asignatura "prácticas curriculares", en el Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos, pueda continuar con su proceso formativo en modalidad no presencial, se ha diseñado un itinerario formativo alternativo, ante esta situación excepcional. Para ello se ha realizado una revisión documental de los comunicados, resoluciones, reflexiones y orientaciones que, desde diferentes instituciones, entidades y agencias vinculadas a la educación, se han ido proporcionando para informar y facilitar el proceso de adecuación de las prácticas curriculares. Posteriormente, se ha analizado su contenido y comparado con las competencias y los resultados de aprendizaje a alcanzar en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Un total de 315 alumnos han realizado este itinerario en colaboración con equipos directivos, profesores y familias y alumnos de los centros educativos de prácticas. El trabajo nuestra, además, los resultados previos de la participación y compromiso de cada tutor y centros con nuestros alumnos. Se puede observar que el porcentaje medio de participación se sitúa en torno al 70%, no habiéndose manifestado diferencias por menciones que cursan los discentes.

Palabras clave

Prácticas curriculares, formación del profesorado, docencia no presencial, diversidad, educación y COVID19.

Title

Curricular internships of the degree in primary education and closure of educational centers by COVID-19: adaptation of the formative itinerary and analysis of the participation of centers.

Abstract

The temporary suspension of face-to-face educational activity in all centres, stages, cycles, grades, courses and levels of education, including university education, as a preventive measure for the teaching field in the face of the SARS-CoV-2 (COVID-19) outbreak, has led to the closure of all educational centres. Consequently, in order for the students who are studying the subject "curricular internships", in the Primary Education Degree of the Rey Juan Carlos University, to be able to continue with their training process in a non-attendance mode, an alternative training itinerary has been designed, in view of this exceptional situation. To this end, a documentary review has been carried out of the communications, resolutions, reflections and orientations that, from different institutions, entities and agencies linked to education, have been provided to inform and facilitate the process of adaptation of curricular practices. Subsequently, its content has been analysed and compared with the competencies and learning results to be achieved in the Primary Education Degree of the Rey Juan Carlos University. A total of 315 students have taken this route in collaboration with management teams, teachers and families and students from the educational centres of practice. Our work, in addition, the previous results of the participation and commitment of each tutor and centre with our students. It can be seen that the average percentage of participation is around 70%, with no differences having been shown due to mentions made by the students.

Keywords

Curriculum internships, teacher training, online teaching, diversity, education.

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud declaró, en fecha 12 marzo de 2020, la situación de pandemia como consecuencia de la COVID-19 (OMS, 2020). Como consecuencia de ello, 6 días después, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ya estimó que unos 107 países habían implementado el cierre de las escuelas en fecha de 18 de marzo, afectando a más 862 millones de niños y gente joven (Viner et al, 2020). Actualmente, el cierre de centros ha impactado sobre más del 70% de la población mundial (UNESCO, 2020).

En España, desde el pasado 11 de marzo, de acuerdo con el apartado primero de la Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID- 19), y conforme a las medidas preventivas dispuestas para el ámbito docente, se procedió a la suspensión temporal de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, incluidos en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por otro lado, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 decretó, para todo el territorio nacional, en su artículo 9, de medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

A partir de este momento, escuelas infantiles, centros de educación infantil y primaria, colegios, institutos de educación secundaria, universidades, cerraron sus puertas junto con su actividad educativa presencial.

Y es que, con fecha 31 de enero de 2020, la OMS declaró el brote de SARS-CoV-2 (COVID-19) como Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional. Los primeros casos en la Comunidad de Madrid se confirmaron el 26 de febrero, se trataba de dos casos con vínculo epidemiológico de viaje a zona de riesgo.

El día 27 de febrero se diagnostican en la Comunidad de Madrid los primeros casos sin vínculo epidemiológico. Desde esa fecha hasta el día 9 de marzo el ascenso en el número de casos confirmados fue exponencial, de manera que, para evitar su expansión, se instauraron medidas de distanciamiento social que derivaron en una situación de confinamiento abanderado por el conocido #quedateencasa.

En esta situación, la totalidad del alumnado del territorio y, cumpliendo con las medidas de prevención y recomendaciones de salud, vio temporalmente suspendida su actividad académica presencial. No obstante, tanto en la Orden 338/2020 de 9 de marzo, como en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, referían y recomendaban la continuidad de las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resultara posible.

Dadas las circunstancias, toda la comunidad educativa ha tenido que hacer uso de diferentes habilidades para adaptarse, a contrarreloj, a esta situación que contiene más similitudes con la ciencia ficción que con la realidad en la que finalmente se ha convertido. Una situación en la que, según Jiménez (2020, p. 5) “de la noche a la mañana nos reinventamos como profesorado de educación a distancia y descubrimos un sinfín, literalmente, de recursos digitales y otra cantidad semejante de técnicas

y plataformas de comunicación”, sin las cuales no se puede hacer frente al nuevo escenario educativo de corte no presencial y caracterizado, además, por la incertidumbre y la inmediatez. En esta línea, otros autores como Rogero-García (2020) ya han señalado las barreras a las que tienen que hacer frente la administración, profesorado, alumnado y familia en un sistema, el educativo, diseñado para ser presencial.

Esta realidad educativa se traduce, para el alumnado que cursa el Grado en Educación Primaria y que en las fechas en el que se decreta el estado de alarma está realizando la asignatura prácticas curriculares en centros educativos, tanto en la Comunidad de Madrid, como en el resto del territorio, así como aquellos que las realizan en un entorno internacional, en la paralización de estas y, en consecuencia, en la imposibilidad de finalizarlas.

En esta situación y, en el caso que nos ocupa, se ha visto afectado, específicamente, el alumnado de 4º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). En otras palabras, si no se finaliza la asignatura “Prácticas Externas II” independientemente de que se cuente con el resto de las asignaturas finalizadas y aprobadas, no se puede dar por concluido el estudio de su grado y, por tanto, no cuenta con la opción de defender su trabajo de fin de grado y, con él, obtener la titulación que le permita acceder a la función docente.

Las características de las prácticas de los grados en educación, al corresponderse, junto con los grados de Ciencias de la Salud, con titulaciones de carácter habilitante para el ejercicio de una profesión, regulados por una norma estatal o de la Unión Europea, llevan un proceso diferente para su realización y, tanto su gestión como procedimiento, son diferentes a los del resto de grados universitarios y, por tanto, no pueden tomarse decisiones unilaterales por parte de la Universidades sobre las medidas

que puedan adoptarse de cara a su finalización.

Por este motivo y, atendiendo a los diferentes documentos, comunicados, reflexiones y orientaciones que se describen a continuación, se ha realizado la adecuación del programa de Prácticas Externas II, a través de un itinerario formativo alternativo, extraordinario y común al alumnado de 4º curso, para la realización y finalización de la asignatura prácticas formativas del grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos.

2. Método

Se ha realizado una revisión documental de los comunicados, resoluciones, reflexiones y orientaciones que, desde diferentes instituciones, entidades y agencias vinculadas a la educación, se han ido proporcionando para informar y facilitar el proceso de adecuación de las prácticas curriculares a una modalidad no presencial provocada por la COVID-19.

A partir de ahí, se han seguidos los pasos para una revisión documental, seleccionando aquellos documentos y/o apartados relacionados con los grados en educación y, concretamente con los de Educación Primaria.

Posteriormente, se ha analizado su contenido y comparado con las competencias y los resultados de aprendizaje a alcanzar en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), junto con los contenidos que se deben incluir en la memorias de prácticas, siendo este uno de los documentos principales para la evaluación de las prácticas curriculares; y configurando, de este modo, el itinerario formativo para esta situación excepcional y que justificamos en el siguiente apartado de resultados.

3. Procedimiento

Se exponen a continuación, de manera cronológica, los diferentes documentos utilizados para la elaboración y el

itinerario formativo para esta situación excepcional en el que se han adaptado el procedimiento de realización de actividades, junto con su evaluación.

Documento 1 (23-3-2020): Reunión CRUE Universidades Españolas - Conferencias de Decanos y Decanas de titulaciones con prácticas externas de larga duración.

La reunión se centró en el análisis de la problemática generada por la situación actual sobre la realización de las prácticas en estas titulaciones, especialmente en las correspondientes a los prácticum, rotatorios clínicos y otras actividades prácticas similares, teniendo en cuenta la especial dificultad para que se recupere la normalidad de funcionamiento en los hospitales y otros centros de carácter asistencial, por una parte, y en los centros de enseñanza primaria y secundaria, por otra.

Destacando entre sus conclusiones aspectos relevantes para nuestro objeto de estudio:

- Punto 1. El objetivo fundamental que debe buscarse es la graduación satisfactoria de nuestros estudiantes.
- Punto 3. La prioridad máxima se centrará en el estudiantado del último curso.

Documento 2 (30-3-2020): Reunión CRUE Universidades Españolas con el Ministro de Universidades.

En la reunión se abordan diferentes temas relacionados con el desarrollo del curso en las actuales condiciones de estado de alarma y en que todos reiteran al Ministro que comparten con el Departamento que dirige el objetivo común de que ningún estudiante vea interrumpido su desarrollo académico por la COVID-19.

Ante el muy probable desarrollo de la actividad docente en la modalidad NO presencial hasta final de curso, desde CRUE Universidades Españolas se coincide con el Ministerio en coordinar una serie de medidas, de las que

destacamos aquellas relacionadas con la realización de prácticas.

No obstante, esta reunión marca en su punto 4, aspectos generalistas sobre prácticas en los diferentes estudios de grado y máster, no concretando la excepcionalidad de las titulaciones reguladas y de carácter habilitante para el ejercicio de una profesión:.

- Punto 1: Establecer un marco de actuación común para todo el Sistema Universitario Español (SUE) en el cual cada universidad, en el ámbito de su autonomía, pueda tomar las medidas adecuadas para el objetivo marcado.
- Punto 4: Considerar como superadas las prácticas curriculares externas cuando estas se hayan realizado, al menos, en un 50%. Los créditos restantes se completarán, en caso necesario, con seminarios u otras actividades.

Este último punto produce cierta confusión respecto a la continuidad de las prácticas en el grado de educación, ya que se puede interpretar que, en el caso de haber realizado ya el 50% de las prácticas, podrían darse por finalizadas y, por tanto, no tener necesidad de continuar hasta alcanzar el 100% de realización.

Por otro lado, sí se desprende en el texto la posibilidad de realizar un complemento para su finalización:

Documento 3 (03/04/2020): Acuerdo de la Red de Agencias Españolas de Calidad Universitaria (REACU),.

Para tratar la situación de excepción provocada por la COVID-19, que ha motivado la suspensión temporal de la actividad presencial en las universidades españolas y la necesidad de adaptación de las titulaciones impartidas a metodologías docentes online.

- Punto 6: Con relación a las actividades experimentales presenciales y las prácticas externas: "...Para ello, las universidades podrán valorar diferentes

opciones, tales como reprogramar estas materias, una vez que se levanten las limitaciones a la actividad presencial; complementar, cuando sea posible, las prácticas con metodologías formativas alternativas; o reconocer desempeños profesionales excepcionales..." (p.2)

- Punto 3. De igual forma se deben tener en cuenta las limitaciones que pudieran tener algunas y algunos estudiantes para acceder a recursos tecnológicos y de comunicaciones. (p.1)

Documento 4 (03/04/2020): Medidas extraordinarias propuestas por las universidades de Madrid para la finalización del curso académico 2019-2020 ante la situación excepcional provocada por COVID-19 (Fundación para el Conocimiento Madri+d, 3 de abril de 2020).

En esta ocasión, es la Fundación para el conocimiento Madri+d, órgano externo de evaluación, del sistema universitario de la comunidad de Madrid, que forma parte de la Red de Agencias españolas (REACU) y europeas (ENQA y EQAR), la que elabora este documento en el que refiere que su contenido es el resultado del proceso de consulta a todas las universidades madrileñas sobre las acciones que han emprendido, en función de sus características específicas y de los recursos que disponen para llevar a cabo la adaptación de sus enseñanzas.

Respecto a la realización de prácticas, se exponen los apartados de referencia:

- 1.4.2 Prácticas en el ámbito de la educación.

Párrafo 1. El plan de tutorización realizado por los centros educativos (que siguen funcionando virtualmente), podrían cubrir las competencias prácticas de los estudiantes, demostrando la adquisición de los resultados de aprendizaje. (p.10)

Párrafo 2. Por lo que respecta al Prácticum en las áreas de educación o de Ciencias de la Salud, se arbitrarán

los mecanismos que establezcan las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid; sin embargo, queremos reseñar que son motivo de especial seguimiento los alumnos del último curso, para lo cuales se arbitrarán los mecanismos temporales necesarios para prorrogar su curso y permitir que se complete su formación. (p.11)

Este documento, incluye dos anexos: el resumen de la reunión de la conferencia de decanos de las facultades con prácticas externas de larga duración con el presidente de la CRUE el 23 de marzo de 2020, junto con el documento de orientaciones para la adaptación excepcional de las prácticas de enseñanza (PdE) de los grados de Educación Infantil, de Educación Primaria y del máster de secundaria ante la suspensión temporal de la presencialidad derivada de la COVID-19 (curso 2019-20)

Documento 5 (04/04/2020): Documento de trabajo del Ministerio de Universidades: Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del COVID-19, durante el curso 2019- 2020.

Este documento ya recoge de manera más concreta la posibilidad de realizar actividades de carácter no presencial y actividades evaluables y, por otro lado, recomienda la utilización de los planteamientos consensuados por las conferencias sectoriales de decanos.

En el caso de prácticas que se dirijan a estudiantes de último cursos de grados o másteres que tienen el carácter habilitante, pueden fijarse un mínimo en el porcentaje de realización a partir del cual el resto del tiempo fijado de prácticas puede suplirse por la realización no presencial de otras actividades académicas (pp.4-5)

"... el resto del tiempo fijado de prácticas puede suplirse por la realización no presencial de otras actividades académicas relacionadas evaluables, que pueden ser de diverso

tipo" (p.5).

En esta tipología de prácticas que, aunque estén en títulos de carácter habilitante tienen naturalezas académicas muy dispares, podría resultar adecuado tener presente los planteamientos consensuados por las conferencias sectoriales de decanos/as de estos ámbitos, ya que podría facilitar soluciones relativamente comunes en una misma titulación, aunque se imparta en universidades diferentes. Este podría ser el caso de las prácticas en titulaciones del ámbito de la Salud o de la Educación, por ejemplo (p.5).

Por último, haremos referencia al **documento 6 de 30 de marzo de 2020, ya citado anteriormente, "Orientaciones para la adaptación excepcional de las prácticas de enseñanza (PdE) de los grados de Educación Infantil, de Educación Primaria y del máster de secundaria ante la suspensión temporal de la presencialidad derivada del COVID-19 (curso 2019-20)"**.

Dejamos este documento en último lugar al ser uno de los documentos de referencia utilizados para el diseño del itinerario de actividades formativas excepcionales para la realización y finalización de prácticas curriculares en el grado en educación primaria, y el recomendado por el Ministerio de Universidades a través de la información facilitada en el documento 5.

En el documento se justifica que, dada la heterogeneidad que presentan los diferentes modelos de organización de las prácticas curriculares en educación, el planteamiento es establecer diferentes escenarios y posibilidades antes los mismos, sugiriendo acciones y buscando una armonización de todos los centros que permita su validación posterior por las autoridades educativas.

En cualquier caso, tal y como se clarifica en el documento de orientaciones de la conferencia de decanos de educación:

Deberemos actuar atendiendo a tres principios básicos: pragmatismo,

rigor y justicia, de forma que las decisiones que adoptemos en todos los centros garanticen la igualdad de oportunidades y se ajusten a la heterogeneidad de los territorios, centros y situaciones. Hablamos de soluciones excepcionales, no transferibles ni generalizables, y que, en ningún caso, puedan utilizarse para justificar malas prácticas en la ejecución de estas materias de nuestros títulos". (p.1)

Se insiste en que:

En esta situación excepcional se deben, por tanto, buscar salidas excepcionales para minimizar los efectos que está produciendo y evitar mayores perjuicios en el alumnado, pero siendo conscientes que NUNCA serán equivalentes a la realización presencial como corresponde a las prácticas de educación (PdE). (p.3)

Para desarrollar las adaptaciones necesarias y articular soluciones compartidas, se tendrán presentes dos variables:

- A. El grado de realización de las Prácticas hasta la suspensión de la presencialidad.
- B. Los Planes de trabajo/guías oficiales de las asignaturas de prácticas que debe hacer el alumnado en este periodo formativo.

Atendiendo a estas variables, se plantean 4 escenarios posibles para los que proponer diferentes tipos de actuaciones.

- **Escenario 1:** se ha realizado más del 65% de los créditos de prácticas de la titulación (entre los realizados este curso y los años y cuatrimestres o semestres anteriores).

Este escenario que correspondería con la situación del alumnado de 4º curso del grado en educación primaria de la URJC y, por tanto, sobre el que se va a realizar la adaptación del itinerario formativo.

- **Escenario 2:** se ha realizado el 50% de la asignatura de Prácticas de este curso académico, lo recomendable sería concluir las este curso con un plan de actividades equivalentes. Este escenario está planteado para alumnado que realiza 3º curso y, por tanto, aún tiene por delante otra asignatura más de prácticas, por lo que, además, se sugiere que se refuercen los planes de estudios de las prácticas que les queden por cursar.

- **Escenario 3:** este año no se llegó a iniciar el periodo de Prácticas, pero la asignatura está ubicada en 1º, 2º ó 3º, es decir, no se encuentra en el último curso de la titulación.

- **Escenario 4:** este año no se llegó a iniciar el periodo de Prácticas o no se ha realizado el 50% de la asignatura de prácticas y no se cumplen ninguno de los supuestos anteriores (un supuesto posible en el Máster de Secundaria).

A partir de estos escenarios, se proponen realizar diferentes tipo de actividades de:

- Observación del centro y de su contexto
- Observación del aula y del alumnado.
- Intervención que incluyen el diseño, aplicación y evaluación de varias actividades puntuales o de una secuencia de actividades encadenadas.

4. Participantes

De un total de 315 estudiantes que se vieron afectados por la suspensión repentina de sus periodos de prácticas, 217 han podido seguir colaborando los centros educativos en la formación a distancia, lo que representa el 68,89% del total de implicados.

Si analizamos la repercusión del apoyo tutorial de los centros educativos por menciones que cursan los estudiantes (Educación Física, Música, Inglés y sin mención), se observa que esta colaboración no ha sufrido variaciones

estadísticamente significativas ($p > 0,05$) por lo que no podemos hablar de diferencias relevantes en cuanto a los porcentajes de colaboración si analizamos la información según la mención que curse el estudiante.

Los porcentajes de atención de los tutores de los centros escolares se sitúan entre el 62% y el 73%. La única excepción la representa un grupo de estudio en turno de tarde de la mención de Educación Física, cuyo porcentaje de colaboración se elevó hasta el 95% del total de alumnos matriculados en ese grupo. Este grupo recoge alumnos, cuya media de edad es superior al resto, pues son, en general, activos laboralmente, y por eso cursan el grado en horario de tarde y, además, tienen gran interés en completar los créditos correspondientes a las Prácticas para titular y poder opositar a la mayor brevedad posible.

Este análisis es relevante porque determina en qué tipo de escenario y situación puede encontrarse cada estudiante y así poder ofrecerle las medidas oportunas más adecuadas a dicha situación.

5. Resultados

Antes de presentar el itinerario formativo y su justificación, es importante destacar que es un itinerario adaptado a una situación excepcional y, por tanto, no plantea en ningún momento, una alternativa no presencial de prácticas que no sea exclusivamente en estas circunstancias en las que se ha elaborado.

Es una salida excepcional para minimizar los efectos que está produciendo la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 y evitar mayores prejuicios en el alumnado, pero siendo conscientes que nunca serán equivalentes a la realización presencial como corresponde a las prácticas de educación.

No obstante, y, dadas las circunstancias, se ha realizado un itinerario para que, en colaboración con los centros educativos y familias, puedan conocer y, en la medida

de lo posible, experimentar una situación "real" en la que todos los profesionales del ámbito educativo se han visto envueltos y, por tanto, podríamos decir que, la realidad de las aulas, la experiencia práctica que se da en las aulas en estos momentos, no es otra que esta.

A partir de los diferentes tipos de actividades sugeridas a partir de los 4 escenarios posibles en función de número de horas realizadas, siendo en esta ocasión el escenario 1 sobre el que vamos a trabajar, existe una equivalencia entre estas y la estructura de la memoria de prácticas de la asignatura prácticas II para el alumnado de 4º grado en educación primaria.

De este modo, resulta muy adecuado el itinerario alternativo, ya que permite continuar incluyendo el mismo tipo de información que ya tenían de los meses de prácticas realizados de manera presencial, solo que, en esta ocasión, se ampliará tanto con la información, como con la experiencia alcanzada en esta situación de no presencialidad.

Actividades recomendadas para realizar en el itinerario alternativo para el escenario 1 y puntos de la memoria de la asignatura prácticas II:

- Actividades de observación del centro y de su contexto -> Contextualización y descripción del centro.
- Actividades de observación del aula y de su alumnado -> Trabajo en el aula.
- Actividades de intervención guiada y/o autónoma -> Desarrollo de una unidad didáctica impartida íntegramente, o bien en la que se haya participado y/o ayudado al tutor.

A continuación, se describe en que consiste cada una de ellas, junto con las actividades planificadas para este escenario 1, junto con los instrumentos que se han facilitado al alumnado para su consecución. Al finalizar este apartado, se mostrará de manera resumida la planificación y organización de estas.

Es necesario destacar que, para atender a la igualdad de oportunidades y a la diversidad de situaciones que puede presentar el alumnado en estas circunstancias, así como a las diferencias que podrían darse en los centros educativos respecto a su disponibilidad para retomar los procesos de tutela de prácticas, se plantean diferentes medios para realizar cada una de las actividades en función del tipo de apoyo que pueda proporcionar el centro educativo. Es decir, se plantea un itinerario obligatorio, pero con diferentes opciones para su realización.

De este modo, se adopta un enfoque inclusivo en este proceso educativo, inspirado, además, en aspectos concretos vinculados con el diseño universal para el aprendizaje y, específicamente con el diseño universal para la instrucción, al encontrarnos en educación superior.

Por último, hacer referencia al rol que en este escenario juegan, además, los tutores académicos de la universidad.

Para los tres tipos de actividades se precisa, según la actividad: localizar información relacionada con la actividad y/o la realización de una entrevista o cuestionario. En todos los casos, desde la coordinación del grado se facilitaron los instrumentos para realizarla de manera homogénea, así como las acciones realizadas para retomar el contacto tanto con los directores de los centros como con los tutores.

Actividades de observación del centro y de su contexto:

Estas actividades suponen un acercamiento con el centro: conocimiento de la realidad previo a la intervención: tipo de centro, contexto, instalaciones, uso, organización, órganos de participación, comunicación, cultura, documentos del centro (PEC, PGA, PAT, PAD, memoria de actividades, Plan de convivencia, Plan de Innovación...), proyectos de innovación, sociales, etc.

Este tipo de acciones suelen realizarse en los primeros meses de prácticas, por lo que es posible que tenga información de la parte presencial en la que permaneció en el centro. Sin embargo, en esta nueva situación, en este nuevo contexto, la realidad de los centros ha cambiado.

Las instalaciones como tales se han convertido espacios virtuales, la organización de los centros y profesores podrá haberse visto afectada y, por tanto, la reorganización de los medios que utilizan para comunicarse y reunirse también puede haber cambiado, junto con otros aspectos relacionados con los programas o proyectos educativos, pueden haber cambiado su situación, por eliminación, mantenimiento o creación de nuevos formatos. Es decir, el nuevo contexto, puede haber cambiado el tipo de organización y, con ella, las funciones de los equipos directivos es posible que puedan haberse ampliado.

Por tanto, para conocer aspectos clave de esta actividad y aproximarse a la realidad se trabajará en este apartado dos tipos de actividades:

- Documentos del centro: PEC, PGS, PAT, PDA. Es probable que durante la estancia presencial ya hubieran tenido el contacto con este tipo de documentos. No obstante, se podrá obtener esta información para completar su memoria, bien a través de las páginas web del centro de prácticas, bien de otros centros que, si dispongan de esa información en su página web, o bien a través de fuentes bibliográficas correctamente citadas en el texto y referenciadas en el apartado de bibliografía.

En todos los casos, aportando evidencias de su localización.

- Entrevista/ cuestionario a alguno de los componentes de los equipo directivos (preferiblemente director/a, si no es posible alguna otra persona del equipo) para conocer aspectos relacionados con la situación actual y que facilite una visión mas detallada que permita reflexionar sobre las funciones de los

equipos directivos y el nuevo panorama con el que se encuentra la comunidad educativa en este nuevo contexto.

En el caso de no poder contar con esta colaboración, se consultará en la página web del centro para ver si se han establecido protocolos de actuación de no presencialidad, o cualquier otra información que corresponda con lo destacado anteriormente.

De no poder localizar la información en la web del centro en el que inició sus prácticas presenciales, podría localizarse de otro centro que si que lo contenga. En todos los casos, aportando los enlaces de acceso en el apartado de bibliografía.

Actividades de observación del aula y de su alumnado:

Estas actividades están relacionadas, por un lado, con las características del aula y la metodología, estrategias, recursos didácticos, distribución de espacios y tiempos, materiales, colaboración docente, etc... y por otro con las características del alumnado: comunicación, interacciones con el profesorado, compañeros, conocimientos, relación con las familias, actitudes...

Para esta situación se realizarán dos actividades:

- Cuestionario o entrevistas al profesorado. La preferencia en esta entrevista es al tutor académico que se ha tenido durante la presencialidad de las prácticas y otros profesores del centro. En caso de no tener acceso a ellos, se puede consultar a 2-3 maestros o profesores de la etapa educativa del entorno del alumnado y que estén en activo.

La estructura de la entrevista-cuestionario se plantea siempre respecto a la situación actual de docencia no presencial, para los aspectos mencionados anteriormente.

- Cuestionario o entrevistas al alumnado y familias. La preferencia de esta

entrevista-cuestionario es a alguno de los alumnos que asistían a su clase durante la estancia presencial en el centro. (2-3 niños que contarán con la ayuda de su familia y/o tutores para responderlo). Para contactar con el alumnado, se realizará exclusivamente a través del tutor académico del centro.

En el caso de no poder contar con el apoyo del tutor del centro, también puede realizarse a niños que formen parte del entorno cercano del estudiante en prácticas.

El abordaje de este acercamiento para explorar la situación educativa actual se realizará sobre las experiencias y vivencias en las que actualmente está desarrollando su proceso formativo, es decir, en situación de no presencialidad, (relaciones con sus compañeros, con sus profes, con su familia, como accede a clase, etc).

En todos los casos, se garantizará la confidencialidad de la información de los datos aportados y su tratamiento.

La información obtenida, se plasmará de manera escrita en el apartado correspondiente de la memoria final de prácticas, elaborando un texto reflexivo a partir de las respuestas obtenidas de las entrevistas-cuestionario. De esta manera y, a partir de la información localizada y/o facilitada por alguno de los componentes del equipo directivo, tutores y alumnos – familias, podrá componer, al menos, una aproximación a la realidad con la que se encuentran los centros educativos y su labor no presencial.

Actividades de intervención guiada y/o autónoma:

La intervención, es una de las tareas fundamentales para el alumnado en prácticas.

En esta situación se plantean dos posibles alternativas para realizar las actividades en una situación excepcional de no presencialidad en la que, además, se encuentran inmersos los tutores de prácticas de los centros educativos y, en

general, toda la comunidad educativa.

Como en la anterior actividad, se plantean dos situaciones siempre pensando en la igualdad de oportunidades.

No obstante, y como se ha comentado anteriormente, no podemos conocer con certeza el estado de salud, circunstancias personales, familiares, laborales, ni del alumnado en prácticas ni de los tutores de los centros, motivo por el que se contempla como no obligatoria la colaboración con el centro, pero si se motiva y sugiere que, cuanto mayor sea, más conocimiento y experiencia podrán llevarse de una situación que, aun siendo excepcional, es la realidad que se está viviendo y, por tanto, es posible que puedan vivirla en un futuro que, por el momento, es incierto.

Se plantea la realización de:

- Una actividad o secuencia de actividades en modalidad no presencial, en colaboración con el tutor/a del centro educativo. No es continua hasta final de curso, salvo que por voluntad propia y con el consentimiento del tutor así quieran hacerlo. (El tutor del centro confirmará la realización de estas actividades. Se pueden aportar evidencias como imágenes o videos siempre que se cuente con autorización para ello).
- En el caso de no poder colaborar a distancia con los equipos docentes de las prácticas presenciales. Se realizará la propuesta de intervención de la unidad didáctica, correspondiente al curso y titulación (mención, no mención) orientada a articular estrategias formativas no presenciales, adecuadas al momento actual y fundamentadas en las informaciones obtenidas en las actividades anteriores.
- Elaboración de un video exponiendo la actividad o secuencia de actividades realizada en el centro, o diseñada de manera autónoma. (7-8 min). Para poder valorar aspectos de expresión y comunicación verbal y no verbal del

alumnado. (para la correcta realización de esta actividad, se facilitará por parte de la coordinación de prácticas del grado, orientaciones y guion con los aspectos más destacables a incluir de cara a la exposición)

Evaluación de las prácticas:

Por último y para adaptar la evaluación de las prácticas, las ponderaciones se modificarán al 50% para la parte de presencialidad en los centros educativos y que realizará el tutor/a del centro y, por otro lado, el 50% restante, será evaluado por el tutor académico de la URJC, que evaluará la memoria de prácticas junto con la exposición de la actividad y/o secuencia de actividades en la videopresentación.

A modo de resumen, el itinerario queda configurado de la siguiente manera:

- Actividades de observación del centro y de su contexto: localización de información.
- Actividades de observación del aula y de su alumnado.
- Actividades de intervención guiada y/o.

1. Actividades de observación del centro y de su contexto:

a. La que hubieran utilizado durante la parte presencial (PEC, PGA, PAT, PAD)/páginas web del centro o de otros centros/ fuentes bibliográficas.

b. Entrevista – cuestionario al director o equipo directivo/ o se consulta en web del centro o de otros centros.

2. Actividades de observación del aula y del alumnado

c. Entrevista 2-3 niñas/os del centro de prácticas o del entorno.

d. Entrevista a su tutor/a y/o otros docentes del centro o de otros centros (2-3 maestros).

3. Actividades de intervención de diseño y/o aplicación de actividades

puntuales o secuencia de actividades.

e. Colaboración con tutor del centro, si es posible, en el diseño y/o impartición de una actividad o secuencia de actividades no presenciales. (adecuada a lo que demande el centro).

f. Diseñar propuesta de intervención de una unidad didáctica, correspondiente al curso y titulación (mención, no mención) orientada a articular estrategias formativas no presenciales, adecuadas al momento actual y fundamentadas en las informaciones obtenidas en las actividades anteriores. Exposición videograbada (7-8 min).

4. Evaluación tutor del centro 50% y tutor URJC 50% (si el alumno colabora con el centro ambos tutores estarán en contacto e informados).

Material facilitado por la coordinación y procedimiento de contacto y colaboración con los centros educativos:

Para que el alumnado pudiera contar con el mismo tipo de información que reflejara la realidad de los centros, desde la coordinación de prácticas del grado se realizaron 10 entrevistas previas con diferentes directores y tutores de centros educativos de diversas comunidades autónomas, con el fin de poder establecer aspectos esenciales y coincidentes que permitieran categorizar situaciones o necesidades con las que se estaban encontrando los centros educativos.

Posteriormente se les facilitó una entrevista-cuestionario para cada una de las actividades, con la intención de que modificaran, eliminaran o sugirieran propuestas para la inclusión de cuestiones en los diferentes campos.

Finalmente, y una vez realizados los cambios, se les envió de nuevo para confirmar su idoneidad.

Por otro lado, y previo a la comunicación al alumnado en prácticas del nuevo itinerario, se envió un correo electrónico

a cada uno de los directores y tutores de prácticas para pudieran avanzarnos la posibilidad de participación en este nuevo formato de prácticas.

En el correo, se incluía el enlace a un cuestionario en el que indicaban tanto sus datos como los centro, junto con la respuesta afirmativa o negativa a la posibilidad de colaboración con los cuestionarios y/o con la intervención en el aula.

6. Conclusiones

Las prácticas de enseñanza constituyen un componente fundamental en la formación de los futuros profesores. Los estudiantes del grado en educación primaria necesitan tomar contacto con la realidad de las aulas y cualificarse profesionalmente en las escuelas, integrando los conocimientos teóricos con el ejercicio de la enseñanza. (Egido y López-Martín, 2013).

Por este motivo, el actual sistema universitario incorporado al Espacio Europeo de Educación Superior introduce una ampliación del tiempo dedicado a las prácticas de enseñanza en el Grado en Educación primaria, dotándole de un mínimo de 50 créditos ECTS, incluyendo el Trabajo de Fin de Grado.

Vista la importancia que tiene la realización de prácticas de enseñanza o prácticas curriculares, resulta evidente que su planificación debe de realizarse de manera que pueda suponer un tiempo para ampliar su formación con una experiencia enriquecedora en la que pueda adquirir las competencias necesarias para su desarrollo académico y profesional. Gairin- Sallán et al., (2019) las identifican también como un periodo que permite descubrir habilidades y competencias innatas, configurar la identidad profesional y reflexionar sobre el maestro que quieren ser.

En esta situación en la que nos encontramos, de emergencia sanitaria por COVID 19 y que ha llevado a una situación excepcional que ha supuesto el cierre de los centros educativos y la suspensión de

su actividad presencial, hemos visto como el sistema educativo a dado un vuelco y se ha centrado en minimizar el impacto negativo que estas circunstancias puedan suponer en la formación y desarrollo académico del alumnado. En unos días se ha transformado el proceso de enseñanza y se ha intentado adaptar de inmediato a una modalidad no presencial, en remoto, on-line o a distancia.

Para el alumnado del grado en educación primaria, el cierre de los centros educativos en los que realizaban su periodo de prácticas podría suponer el fin de ese periodo académico de contacto con la realidad educativa, sin embargo y, como decíamos anteriormente, el sistema se ha reinventado y ha continuado su labor educativa con los medios y con recursos que buenamente se han podido conseguir. Por este motivo, tiene especial relevancia que sus prácticas, lejos de quedarse en suspensión, también se adapten a una situación real a la que se están enfrentando docentes, alumnos y familias y, por tanto, es el reflejo de un presente que es necesario conocer y que, de momento, es el que tenemos y desconocemos hasta que punto ha venido para quedarse.

Si bien en cierto que el modelo y planificación de la practicas educativas esta diseñado para una actividad presencial, el momento actual requiere ser flexible con la situación y rediseñar un modelo que, aunque sea de carácter excepcional y adaptado a la situación actual, permita experimentar y enriquecer al alumnado. De este modo, es igualmente necesario conocer y, a ser posible, convivir con esta realidad aproximándose a los docentes, a los equipos directivos y al alumnado y sus familias.

En este sentido, Muñoz y Lluch (2020) apuntan la variedad de estrategias de desde los diferentes centros educativos han desarrollado para abordar la situación:

Están los que han construido horarios completos de clases virtuales, adaptando lo presencial a lo online, con el propósito

último de mantener el avance del currículum y focalizar su preocupación en los contenidos, centrándose en la cuestión de la 'temporalización'. Por otra parte, hay centros escolares que no han optado por esta organización mientras que, en un punto intermedio, otros centros escolares están actuando desde lógicas colaborativas escuela-familia; con el fin de plantear tareas globalizadas e incluso con atención al bienestar emocional del alumnado, reparando en las consecuencias del nuevo escenario provocado por la pandemia (p.2)

A la vista de este escenario, consideramos necesario que, aunque sea de manera alternativa y con carácter excepcional, el alumnado en prácticas del grado en educación primaria tenga contacto con estas maneras de trabajar ya que, además, confirma, en cierta medida, las diferentes habilidades y competencias con las que debe contar un docente, destacando la adaptación a los cambios, la flexibilidad, la iniciativa y la colaboración.

Por otro lado, las familias se han convertido en piezas clave para el aprendizaje tras el cierre de los centros educativos. Conocer las diferentes situaciones a la que se enfrentan las familias por su composición, disponibilidad de recursos, tanto económicos como formativos y tecnológicos, teletrabajo y un largo etcétera de contextos, será lo que permita que el alumnado en prácticas sea consciente de la diversidad de situaciones a las que se están enfrentando estos actores del proceso educativo a los que hemos visto como lo aliados perfectos de los equipos docentes de los centros educativos y que, en todo caso, se refleja mas que nunca lo imprescindible que resulta la corresponsabilidad y cooperación de las familias con los centros (Ramos et al., 2014)

Respecto al papel del alumnado y al desarrollo de sus competencias en relación con la organización y gestión de los centros educativos, Gairin- Sallán et al., (2019) destacan que su actividad queda reducida al aula y en menor grado a estos

aprendizajes vinculados con la gestión. Estas circunstancias ponen en relieve que, desde la perspectiva de los equipos directivos, hacer frente a la situación del cierre de los centros educativos ha sido un reto, ya que se perciben como responsables institucionales del diseño y gestión tanto de la nueva modalidad educativa no presencial, como de las relaciones y colaboraciones con el contexto.

A la necesidad de que el alumnado, conozca y participe de este nuevo entorno de aprendizaje, se une la importancia que adquiere la reflexión sobre este proceso, y que se ha visto como un punto débil del proceso formativo del alumnado (Yangin y Gungor, 2018).

Y, por otro lado, la autorreflexión sobre el trabajo realizado, coincidiendo con González et al., (2015) en la importancia que tiene formar profesionales con capacidad para (re)pensar y (re)elaborar su propia práctica, y que también debería ser un objetivo de las prácticas curriculares que todavía no se está consiguiendo, ya que sin reflexión no existe aprendizaje y, por tanto, tampoco desarrollo. (Espada, 2016).

7. Bibliografía

- Acuerdo de la red de Agencias españolas de calidad universitaria (REACU) de 3 de abril de 2020. (1-3). Disponible en: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/Acuerdo-de-la-red-de-Agencias-espanolas-de-calidad-universitaria>
- Documento de trabajo del Ministerio de Universidades: Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019- 2020, de 04 de abril de 2020. (1-9). <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2020/04/1-adaptacion-sistema-universitario-crisis-sanitaria-covid-19.pdf>

- EGIDO GÁLVEZ, I., LÓPEZ MARTÍN, E. (2013). Análisis del prácticum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de teds-m. Teds-m. Informe español. Volumen II. 1-28. Documentos de trabajo. Instituto Nacional de evaluación educativa. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/actividades-eventos/documentos-de-trabajo.html>. <http://blog.intef.es/inee/2013/09/18/cuanto-saben-de-matematicas-nuestros-futuros-maestros/>
- GONZÁLEZ, G., BARBA, J.J. y RODRÍGUEZ, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 147-170.
- JIMÉNEZ, J. C. (2020). Educación y COVID-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e). (1-5) pp 5
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Medidas extraordinarias propuestas por las universidades de Madrid para la finalización del curso académico 2019-2020 ante la situación excepcional provocada por COVID-19 (Fundación para el Conocimiento madri+d, de 3 de abril de 2020) (1-18). Disponible en: https://www.madrimasd.org/uploads/propuesta_de_medidas_extraordinaria_de_3_de_abril_de_2020_v2.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2020. WHO Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19. Disponible en: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19---16-april-2020>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2020. COVID-19 educational disruption and response. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- RAMOS, M., SOLÍS, M. y ENRÍQUEZ, L. (2014). Participación ciudadana y desarrollo local. ECORFAN.
- 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.
- Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados Miembros de la Comunidad Económica Europea y que exigen una formación mínima de tres años de duración.
- Reunión Crue Universidades Españolas - Conferencias de Decanos y Decanas de titulaciones con prácticas externas de larga duración. Disponible en: <http://www.uniovi.es/en/-/comunicado-reunion-de-crue-universidades-espanolas-conferencias-de-decanos-y-decanas-de-titulaciones-con-practicas-externas-de-larga-duracion-23-3-202> (<http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Actividad%20docente%20y%20evaluaci%C3%B3n%20covid.aspx>)
- Reunión Crue Universidades Españolas con el ministro de Universidades. 30 de marzo de 2020. (1-2). Disponible en: <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Actividad%20docente%20y%20evaluaci%C3%B3n%20covid.aspx> https://www.ual.es/application/files/7915/8557/8486/informe_Reunion_Ministro_Castell.pdf
- ROGERO-GARCÍA, J. 2020. La ficción de educar a distancia. Revista de Sociología de la educación (RASE), 13(2). 174-182.
- VINER, R.M., RUSELL, S.J., CROKER, H., PACKER, J., WARD., STANSFIELD, C., et al. (2020). School closure and management practices during coronavirus. Outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. Lancet Child Adolesc Health, 4, 397-404.
- YANGIN ESKI, G., & Gungor, M. N. (2018). Exploring the Use of Narratives to Understand Pre-service Teachers' Prácticum Experiences from

a Sociocultural Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 159-174.



Docentes auxiliares voluntarios (DAV) para apoyar a tutores y docentes en periodos de emergencia educativa

Martínez Domínguez, Luis Manuel

Prof. Universidad Rey Juan Carlos

Porto Pedrosa, Leticia

Profa. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La situación extraordinaria provocada por la COVID-19 está enseñando mucho en temas educativos y da la oportunidad de saber reaccionar de mejor modo en situaciones semejantes. Este estudio plantea, como opción viable, tener dispuestos a docentes auxiliares voluntarios (DAV) con los que complementar la instrucción de forma alternativa y, entre otras cosas, liberar a los tutores para que puedan hacer más orientación educativa personal con los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus familias durante los periodos de emergencia educativa. Así mismo, se liberaría a los docentes titulares de las materias, quienes podrán contar con más tiempo disponible para atender de un modo más personalizado a la diversidad. La estrategia supone que los estudiantes de Grado en Educación reciben el certificado de DAV en el primer año; los graduados que realizan el Máster de Formación del Profesorado reciben una formación inicial para estar preparados y, por su parte, los docentes no activos, pueden estar en la reserva de DAV.

Palabras clave

Educación alternativa, Educación integradora, Tiempo escolar, docente auxiliar, Estudio en casa, Tutoría.

Title

Volunteer teacher assistant (VTA) to release tutors and support teachers in educational emergency periods.

Abstract

The extraordinary situation caused by COVID-19 is teaching a lot in educational matters and gives the opportunity to know how to react better in similar situations. This study proposes, as a viable option, to have volunteer auxiliary teachers (VTA) with whom to complement instruction alternately and, among other things, free tutors so that they can do more personal educational orientation with students with educational needs and their families during periods of educational emergency. Likewise, the teaching staff of the subjects would be freed, who will have more time available to attend diversity in a more personalized way. The strategy assumes that students of Degree in Education receive the DAV certificate in the first year; Graduates who take the Master's in Teacher Training receive initial training to be prepared and, on the other hand, non-active teachers may be in the VTA reserve.

Keywords

Alternative education, Inclusive education, School time, Paraprofessional educational personnel, Home study, Tutoring.

1. Justificación y descripción del problema

En todo el mundo, las vidas de unos 1.500 millones de estudiantes y sus familias se han visto significativamente afectadas por los cierres de escuelas causados por el brote de COVID-19 (UNESCO, 2020). Los gobiernos han respondido impartiendo clases de manera remota, principalmente en línea, para garantizar que los alumnos puedan continuar con su formación.

Sin embargo, esta medida no es efectiva para todos los 1.500 millones de estudiantes afectados. En particular, aquellos que cuentan con alguna discapacidad o necesidad educativa especial (NEE) y más si no disponen de un contexto familiar mínimamente funcional, que permita el aprendizaje autónomo de estos estudiantes. Además, habría que sumarle el hecho de que, en muchos casos, existe un inadecuado o nulo seguimiento por parte del equipo docente debido a múltiples causas, entre las que se encuentran principalmente la falta de formación en contextos digitales y la falta de recursos o herramientas tecnológicas.

En un sencillo estudio realizado mediante encuestas con una muestra de 113 familias sobre "¿Qué nota pondrías a la tutoría escolar que tu hijo ha recibido durante el confinamiento?", los resultados reflejan una brecha en la atención tutorial que han recibido sus hijos. A partir de estos datos, se observa que el 44,25% de las familias suspenden al tutor o tutora de su hijo o hija, alcanzando un 18,58% aquellos que les califican con un 0. Entre el 55,75% de las familias que aprueban la atención tutorial, el 23,01% evalúa con un 10 ese seguimiento durante estos meses (Martínez-Domínguez, 2020).

Por tanto, la "brecha escolar" es mucho más grande cuando concurren diferentes aspectos colaterales: la "brecha familiar", la "brecha tutorial" y la "brecha digital", con sus dos vertientes. Es decir, por un lado, las limitaciones de terminales en las familias para que todos los hijos

puedan seguir sus clases. Y, por otro, se ha constatado que el 40% de docentes carecen de la competencia digital necesaria para lograr que sus estudiantes participen de la enseñanza online (OECD, 2019).

Además, para atender a los estudiantes con discapacidad o con NEE, se requiere más tiempo y recursos especialmente diseñados y adaptados, lo que supone una dificultad mayor. De hecho, se constata que la desatención de este tipo necesidades educativas más específicas es mucho más acentuada que la falta de atención frente a las necesidades educativas generales (UNICEF, 2020).

También existen indicios de una "brecha sexual", pues las niñas tienen más posibilidades de quedar atrasadas escolarmente por desajuste en las cargas domésticas y falta de tiempo disponible, derivación a tareas sanitarias de cuidado de enfermos, violencia doméstica y sexual.

Este estudio trata de plantear una alternativa que consideramos viable, para afrontar nuevas situaciones de emergencia educativa y lograr que no se resienta el progreso educativo esperado en ese intervalo de tiempo, y a la vez, que el progreso no suponga una brecha entre unos estudiantes y otros.

Sostenemos que los gobiernos pueden mejorar los procesos de aprendizaje y los resultados de los estudiantes con discapacidad, NEE o que viven en situación de vulnerabilidad durante una emergencia educativa si se dispone de un cuerpo de DAV con los que liberar a tutores y apoyar a docentes para atender mejor las necesidades educativas particulares.

2. Medidas educativas especiales en periodos de emergencia

Durante los periodos de emergencia, el sistema educativo puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en particular de aquellos con alumnos con algún tipo de

discapacidad o necesidad educativa, si se toman diversas medidas: adelantarse y valorar las adaptaciones requeridas, adaptar el currículo y la forma de enseñar, utilizar el diseño universal para el aprendizaje, promover el aprendizaje autónomo, intensificar la educación individualizada, apoyar a los docentes y colaborar con las familias y cuidadores.

Todas estas medidas se pueden adoptar de forma generosa cuando los tutores y docentes cuentan con el suficiente apoyo. Y es lo que se propone con este trabajo: que el sistema educativo disponga de docentes auxiliares que de manera voluntaria puedan contribuir en la labor formativa de los profesores en situaciones de emergencia educativa.

2.1. Valorar las adaptaciones requeridas

Los equipos docentes, las familias y estudiantes según su edad y posibilidades, evalúan la situación y valoran los ajustes necesarios para llevar a cabo el aprendizaje desde remoto. Por ejemplo, imprimir en braille, grabar o conseguir audios u otros formatos de instrucción, imágenes, horarios adaptados, flexibilización de plazos, considerar la adquisición de tecnología de asistencia, etc.

El teléfono inteligente se va presentando con una alternativa bastante universal por su cada vez mayor asequibilidad y su diversidad de prestaciones. Incluso, en el peor de los casos, puede ser el terminal habitual incluso para un aprendizaje online. No obstante, será más adecuado un dispositivo con una pantalla de mayor tamaño, en particular cuando el estudiante tenga una capacidad visual limitada.

De forma generalizada, los docentes deberán adaptar su didáctica presencial en el aula para propiciar el aprendizaje online desde los medios digitales para crear un aula virtual. Esto supone una infraestructura técnica, humana y

educativa, aportando contenido digital, dinámicas alternativas de trabajo y evaluación. Según sea el dominio personal y las prestaciones del terminal o dispositivo utilizado por parte de los estudiantes desde sus casas, el aprendizaje online pretende favorecer la interacción y el intercambio comunicativo entre el profesor y el alumno, como si en una relación cara a cara se tratase, aunque mediante una pantalla.

Como todo, además de contar con la infraestructura necesaria para poder llevar a cabo estas conexiones online, es indispensable la capacitación docente y preparación de recursos y materiales con anterioridad.

Esto requiere previsión y/o apoyo extraordinario de personal complementario. Dentro de las alternativas de previsión, está la posibilidad de disponer de cursos online masivos y abiertos (MOOC) para que los estudiantes, en particular de Secundaria en adelante, puedan aprender por sí mismos contenidos instruccionales.

No obstante, desde Primaria, se puede ir capacitando a los estudiantes hacia el autoaprendizaje online, en forma de flipped classroom con lo que se podría aprovechar incluso, mucho mejor las clases presenciales, evitando la tediosa inversión de tiempo en exposiciones masivas de contenidos, que aburren a muchos y que otros no llegan a comprender.

De este modo, la presencialidad, permitiría una atención personalizada al nivel de desarrollo próximo al contenido de cada estudiante (Papadakis, Gariou-Papalexidou y Makrodimos, 2019).

2.2. Adaptar el currículo y la forma de enseñar

En función de las posibilidades docentes y las necesidades educativas, cada comunidad educativa tiene que elegir la mejor combinación de medios en función del acceso, infraestructura técnica, contenido o capacidad de adaptar este contenido al medio de

educación a distancia apropiado, así como una combinación de medios, según las circunstancias.

Lo que sí se puede lograr desde ya es tener todo preparado para que las oportunidades de aprendizaje estén disponibles para todos los estudiantes lo más rápido posible. El sistema educativo debería garantizar que se disponga de la programación adaptable a online, para estar listos a próximas emergencias inevitables. La manera quizás más sencilla, es tener incorporada ya la metodología online como componente natural e integrado del sistema educativo habitual.

Es conveniente tener en cuenta que los tiempos online son diferentes. La ausencia de distractores y otras tareas que de ordinario se tienen en el aula, hacen que los estudiantes tengan que invertir menos tiempo en resolver ciertas actividades, ejercicios y tareas escolares.

Por otro lado, las motivaciones y focalización de la atención de los estudiantes, es diferente, lo que requiere un necesario ajuste de la programación (Ko y Rossen, 2017).

2.3. Utilizar el diseño universal para el aprendizaje

El diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés, o DUA, en español), ofrece una variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje para ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender con éxito escolar.

Con los orígenes de este sistema de aprendizaje basados en el diseño arquitectónico de accesibilidad para todos, junto con el desarrollo de las tecnologías aplicadas a la educación y los estudios más recientes sobre cómo funciona el cerebro emergen estos planteamientos del DUA.

En esta implantación se encuentran conceptos vinculados a la neurociencia y la psicología cognitiva, con influencias de las

teorías de Piaget, Bruner o Vigotsky.

El hecho de que sea “universal” no significa que sea el mismo para todos, sino que se adapta a las fortalezas y necesidades de cada estudiante para que todos tengan igualdad de oportunidades. Estas adaptaciones suponen educar desigual a los desiguales, para favorecer ese sistema inclusivo y abierto a todos.

Este enfoque de enseñanza no está diseñado específicamente para estudiantes con NEE, sin embargo, puede ser especialmente útil para ellos. El UDL ofrece un conjunto de sugerencias concretas que se pueden aplicar a cualquier disciplina o dominio para garantizar que todos los alumnos puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes (CAST, 2018).

Se trata de que, a diferencia de los contenidos presentados desde un punto de vista más tradicional y que permanecen más estáticos en un soporte físico, ahora la digitalización permite ese dinamismo, esa transformación.

Entre todas las características que se asocian a los medios de naturaleza digital, autores como Rose y Meyer (2002) o Alba Pastor (2012) señalan cuatro de ellas como especialmente significativas para su desarrollo en el aula por parte del docente: versatilidad, capacidad de transformación, marcación (propia sobre el contenido) y conectividad.

2.4. Promover el aprendizaje autónomo

La idea no es la de esperar a las situaciones de emergencia para que los estudiantes aprendan solos, sino que sea una forma de aprender que ya tienen incorporada de manera habitual. Además de poder desenvolverse mejor con este desempeño en situación de emergencia, se constata que los estudiantes que tienen más capacidad de aprendizaje autónomo, también tienen una mayor motivación intrínseca que sus homólogos (Smith y Cardaciotto, 2011).

Además, cuando estos estudiantes se ven envueltos en una situación de tener que aprender por sí mismos de forma necesaria, se constata que desarrollan la capacidad de aprendizajes más complejos y mejoran su nivel de dominio en relación a sus compañeros (Harrington-Atkinson, 2016).

2.5. Promover el aprendizaje cooperativo

Los docentes pueden promover la participación de los estudiantes y el trabajo en equipo mediante plataformas virtuales o servicios de telefonía móvil desde dispositivos smartphone del tipo WhatsApp (suponiendo que lo tengan), por ejemplo. La posibilidad de que los estudiantes puedan cooperar entre sí puede facilitar el aprendizaje entre iguales y el trabajo por proyectos.

Lograr que los estudiantes mantengan el contacto siempre será un factor emocionalmente positivo.

2.6. Intensificar la educación individualizada

Una manera de intensificar la atención individualizada puede ser la tutoría online, y si no es posible, vía telefónica o mail.

Para que los tutores y docentes, dispongan de tiempo para esta atención individualizada, se considera imprescindible la integración en el sistema de lo que se podría denominar, docente auxiliar voluntario "DAV", un concepto central en este estudio que, más adelante se presenta en toda su extensión.

2.7. Apoyar a los docentes, familias y cuidadores

En tiempos de crisis se debe proporcionar apoyo continuo a las partes interesadas en la educación, incluidos los docentes, estudiantes, familias y personas que tienen a su cuidado a alumnos con discapacidad (UNESCO, 2020c).

En particular, cuando se produce un cierre

de escuelas durante las crisis, se pueden plantear serios desafíos para estudiantes vulnerables, como ser niña en ciertos lugares, estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, y niños de bajos niveles socioeconómicos o provenientes de familias desestructuradas.

Para proporcionar soluciones rápidas y adaptadas al contexto con el que afrontar las necesidades específicas de las poblaciones en riesgo, se considera una ayuda audaz, la disposición de docentes auxiliares con los que contar para llegar de manera rápida y coordinada a todas las necesidades que se presenten.

3. El DAV en situaciones de emergencia educativa

"DAV" es un concepto contemplado en el Tesauro de la UNESCO (2020b) que hace referencia al "personal paradocente". El DAV puede ayudar al docente en el aula, pero cuando no es posible la presencialidad, también estaría preparado para ayudar online, tanto al tutor como a los docentes.

Esa colaboración podría ser para proporcionar apoyo educativo, pero especialmente se orienta para realizar otras tareas no profesionales como la preparación de recursos, seguimiento de los estudiantes, correcciones y atención de esas necesidades particulares.

El objetivo de contar con un cuerpo de DAV es que siempre se disponga de un grupo preparado para entrar en acción si surge una emergencia.

Las condiciones laborales que se proponen para los DAV en emergencias educativas sería la de estudiante en prácticas y contarían en el currículum personal como prácticas voluntarias, a modo de prácticas extracurriculares, que incluso, en caso de dificultad para las prácticas ordinarias por motivo de la propia situación de emergencia, podrían ser reconocidas por la institución educativa.

En principio, no se contempla que estas

prácticas tengan que ser remuneradas, pero no se descarta que esto fuera lo óptimo, como se observa en el FP dual, cuando sea posible (Echeverría, 2016).

3.1. Certificar la preparación de DAV

La propuesta que desde aquí se hace, sería la de certificar a los estudiantes de Grados en Educación tras el primer año, proporcionándoles unas pautas y capacitación básica para la correcta prestación de esta ayuda.

Así mismo, los graduados que realizan el Máster de Formación del Profesorado podrían recibir una formación inicial para estar preparados en caso de emergencia. Los docentes no activos, si bien podrían desempeñar tareas de DAV, por contar con la capacitación requerida de forma garantizada y profesional, no se contemplan en este escenario, dadas las condiciones laborales y contractuales que aquí se plantean.

De este modo, no se requiere que de forma activa el estudiante deba sacarse un título de DAV (Docentes auxiliares voluntarios), sino que el propio proceso de certificación como docente le capacita previamente, para ser auxiliar de docente. Incluso, la experiencia de trabajar en un entorno educativo similar, aunque no se esté cursando un título de docente, podría servir para acreditar la capacitación de auxiliar de docencia.

3.2. Posibles funciones de los DAV

Los DAV podrían ayudar tanto en Educación Infantil, Primaria o Secundaria, así como en Educación Especial.

La misión principal sería la de asistir al tutor o a los docentes para que estos dispongan de mayor libertad para atender las necesidades educativas específicas y particulares de cada uno de los alumnos. Sin embargo, no es un mero asistente personal, pues también debe estar preparado para atender necesidades educativas de los estudiantes en la medida de sus posibilidades.

Los DAV pueden ayudar en la organizar y distribuir los trabajos específicos a los alumnos en tiempos de confinamiento o cuando los grupos se dividen para respetar el distanciamiento social.

Las principales funciones de un DAV se resumen en los siguientes puntos:

- Ayudar al tutor y docentes en tareas administrativas.
- Supervisar el avance de los estudiantes en su aprendizaje autónomo.
- Confirmar que los estudiantes están siguiendo las explicaciones del docente principal.
- Proporcionar información al tutor o docentes por medio de la observación o registros de supervisión.
- Hacer cumplir las reglas del proceso de enseñanza-aprendizaje alternativo.
- Ayudar a calificar los trabajos y dar feedback a los estudiantes.
- Realizar labores de refuerzo escolar o ampliación curricular.
- Asistir al docente en lo que necesite para realizar sus funciones escolares.
- Mantener a los padres actualizados sobre el progreso del estudiante.

Por ejemplo, un DAV puede explicar contenidos de refuerzo a pequeños grupos de estudiantes seleccionados por el docente del grupo-clase y plantear un plan de refuerzo.

3.3. Capacitación para el desempeño de un DAV

Las tareas que debe realizar un DAV requieren un conocimiento del desarrollo del niño y habilidades interpersonales para coordinar el refuerzo con el docente principal y comunicarse con las familias, si se le requiere.

En algunos casos, se puede necesitar que el DAV asuma el mando del proceso de enseñanza-aprendizaje en ausencia del docente, que no es infrecuente cuando la

causa de la alternativa metodológica es una pandemia.

En cuanto al contenido curricular es importante que los DAV cuenten con un dominio suficiente de las competencias claves y, en particular, de las competencias instrumentales básicas. Estos docentes auxiliares deben manejar con solvencia la aritmética, la lectura, la escritura, las habilidades para aprender por sí mismos y tener un buen nivel cultural.

Para garantizar el desarrollo de estas competencias sería muy aconsejable que se realizasen pruebas de evaluación para medir el grado de desempeño de cada una de ellas.

Igualmente, también resultaría muy oportuno, valorar el grado de competencia en la lengua inglesa.

3.4. El DAV al servicio de la inclusión educativa

El DAV en periodos de emergencia educativa puede jugar un papel importante en proporcionar el apoyo necesario para que los estudiantes con NEE estén comprometidos con la nueva dinámica escolar.

Un DAV atento de la diversidad puede marcar la diferencia, logrando que los estudiantes con discapacidad disfruten de una experiencia educativa positiva. El auxiliar, bajo la dirección del docente principal, desempeña un papel clave en el apoyo a la implementación del programa educativo.

El tutor, docentes y DAV podrán trabajar juntos para ser conscientes en todo momento de la situación real de cada estudiante en relación a los objetivos educativos que se trabajan en cada momento. El tutor, con la ayuda del DAV, puede tomar perspectiva, caer en la cuenta de las prioridades y tomar decisiones efectivas.

Sin la ayuda las incidencias urgentes le absorben el tiempo y cuando se quiere dar cuenta, ya hay estudiantes que están lejos de su zona de aprendizaje próximo, lo que

implica frustración, desmotivación, pérdida de tiempo y peores resultados.

Además, esos peores resultados, a pesar de "no parar", llevan a la desmotivación y frustración del tutor y los docentes, entrando en un círculo vicioso de empeoramiento y resignación al abandono y al fracaso escolar.

Con los DAV, el equipo educativo puede adaptar los planes para cada estudiante que lo necesite sin temor a que ese proyecto pueda quedar en el papel, pues habrá alguien supervisando.

Pueden asistir al tutor y a los docentes, con quienes tiene comunicación de forma diaria, ya sea de forma directa o por medio del aula virtual.

Y, si no requiere, también puede comunicarse con otros miembros del equipo, como el orientador del centro o algún otro especialista, en función de la discapacidad o necesidades educativas que presente el estudiante.

4. Conclusiones

Sin duda, disponer de DAV de manera permanente es un esfuerzo considerable para el sistema, pero vale la pena. Primero porque contribuye a la formación propia de los futuros docentes.

Segundo, porque supone un estar preparados para lo que pueda suceder en cualquier momento tratando de continuar con el desarrollo educativo desde otros ámbitos y modalidades adaptadas.

Y, tercero, los tutores y docentes quedan más liberados de su carga y su falta de tiempo para llegar con igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes.

El DAV puede adquirir experiencia en situaciones de incertidumbre, demostrando a los futuros empleadores que tiene compromiso y las habilidades para tener éxito como docente.

El tutor y los docentes, encuentran el apoyo que necesitan para poder pensar,

decidir con serenidad y actuar con efectividad.

Y las familias, disponen de un mediador que, en situaciones de emergencia, puede resultar determinante para que sus hijos sigan avanzando al ritmo de sus posibilidades.

5. Bibliografía

- ALBA PASTOR, Carmen. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro; M^a T. Fernández y F. Tortosa (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>, consultado el 10 de junio de 2020.
- CAST (2018). Pautas del diseño universal para el aprendizaje versión 2.2., <http://udlguidelines.cast.org>, consultado el 5 de junio de 2020.
- ECHEVERRÍA, Benito. (2016). Transferencia del sistema de FP Dual a España. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 295-314.
- HARRINGTON-ATKINSON, Tracy (2016). Attributes to Promote Autonomous Learning. En: Paving the Way. Lifelong Learning by Example, February 2, <https://tracyharringtonatkinson.com/attributes-to-promote-autonomous-learning>, consultado el 5 de junio de 2020.
- KO, Susan y ROSSEN Steve (2017). Teaching online: A practical guide. Londres: Taylor & Francis. http://www.jurn.org/ejournal/ID_EST_-_Numri_i_pare.pdf#page=277, consultado el 5 de junio de 2020.
- MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, Luis Manuel (2020). Satisfacción de las familias con la tutoría escolar durante el confinamiento. Questionpro, <https://www.questionpro.com/t/PG1wSZhdWG>, consultado el 5 de junio de 2020.
- OECD (2019). Countries must make teaching profession more financially and intellectually attractive. <https://www.oecd.org/education/countries-must-make-teaching-profession-more-financially-and-intellectually-attractive.htm>, consultado el 5 de junio de 2020.
- PAPADAKIS, Spyros, GARIOU-PAPALEXIOU, Ag y MAKRODIMOS, Nikolaos (2019). How to Design and Implement a Flipped Classroom Lesson: A Bottom up Procedure for More Effective Lessons. Open Journal for Educational Research, 3(2), 53-66.
- ROSE, David H. y MEYER. Anne (2002) Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Cambridge: Harvard Education Press.
- SMITH, Verónica y CARDACIOTTO, LeAnn (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1), 53-61.
- UNESCO (2020 c). El Equipo Especial de Docentes hace un llamamiento a ayudar a los 63 millones de docentes afectados por la crisis del COVID-19, 27 de marzo, <https://es.unesco.org/news/equipo-especial-docentes-hace-llamamiento-ayudar-63-millones-docentes-afectados-crisis-del>, consultado el 5 de junio de 2020.
- UNESCO (2020a). Learning never stops – tell UNESCO how you are coping with COVID-19 school closures: <https://en.unesco.org/news/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures-0>, consultado el 5 de junio de 2020.
- UNESCO. (2020b). Tesauro, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept3444&>, consultado el 5 de junio de 2020.
- UNICEF (2020). COVID-19 response: Considerations for Children and Adults with Disabilities. <https://www.unicef.org/>

[org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf](https://www.unhcr.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf), consultado el 5 de junio de 2020.



Educación en Valores: respeto a la diversidad.
La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo
de pautas de convivencia mínimas en relación
a la educación inclusiva para la construcción
de un “nosotros global”

Rodríguez Oronoz, Soraya

Profa. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Se pretende con el presente texto realizar una reflexión de corte pedagógico y filosófico en relación a la Educación en Valores y a la incidencia que el confinamiento acaecido por COVID-19 puede tener en relación al desarrollo social en las primeras edades.

Para ello, se pone especial énfasis en lo que la distancia social, por la ausencia de clases presenciales puede comportar en los procesos de "alterización"; es decir, en el surgimiento de ideas que se desvinculen de un "nosotros global", focalizándose en las diferencias que el individuo tiene con sus congéneres, en lugar de maximizar sus similitudes y valorar la diversidad en pro de la construcción de una comunidad con verdadera altura de miras humana.

Palabras clave

Educación en Valores, inclusividad, COVID-19, alteridad, socialización.

Title

Values Education: respect for diversity. The incidence of COVID-19 in the development of minimum standards of coexistence in relation to inclusive education for the construction of a “global us”.

Abstract

The aim of this text is to carry out a pedagogical and philosophical reflection in relation to Education in Values and the impact that the confinement occurred by COVID-19 may have in relation to social development in the early ages.

For this, special emphasis is placed on what social distance, specifically due to the absence of face-to-face classes, can lead to in the processes of “alterization”; that is to say, in the emergence of ideas that dissociate themselves from a “global us”, focusing on the differences that the individual has with their peers, instead of maximizing their similarities and valuing diversity in favor of building a community with true height of human sights.

Keywords

Values Education, inclusivity, COVID-19, alterity, socialization.

1. Justificación y descripción del problema

La escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo social de los individuos, sobre todo en las primeras edades; pues el conocimiento social de los niños y niñas desde la Educación Infantil forma parte del abigarrado conjunto de saberes que de forma ordenada y organizada se acumulan en la mente. Así, se van adquiriendo nociones sobre los estados emocionales de los otros (Paniagua, J & Palacios, Jesús, 2005).

En el anterior sentido, se destaca, la función de la escuela para lograr sociedades inclusivas (Zaitegi de Miguel, N. 2004), en las que el contacto con diferentes individuos propicia la construcción de un “nosotros global” en consonancia con la normalización y el respeto a la diversidad que se contempla de obligado cumplimiento desde la normativa educativa española actual.

La situación de confinamiento acaecida por COVID-19 puede poner en peligro dicha normalización de la anterior cuestión indicada. Pues la falta de contacto con otros sujetos ante la ausencia de clases presenciales, puede comportar déficits en el proceso de socialización (Ceballos Marón, N.A., Sevilla Vallejo, S., 2020); sobre todo en las edades más tempranas, al carecer de ocasiones en las que la observación de la diversidad entre iguales y en otros miembros de la comunidad educativa, puedan propiciar experiencias que conecten con el respeto a dicha diversidad desde la realidad vivenciada.

El principal objetivo de este texto es el de exponer la relevancia de los centros educativos para la construcción de sociedades éticas inclusivas, así como plantear la Incidencia que puede ocasionar la distancia social en los procesos de “alterización”, es decir, en los procesos de énfasis en las diferencias, en lugar de focalización en las similitudes, y lo que ello supone en relación al distanciamiento de una educación que pretenda ser inclusiva.

1.1. La escuela inclusiva como lugar de construcción del “nosotros global” desde el respeto a la diversidad

Las instituciones educativas, en consonancia con lo que se recoge en la normativa educativa, deben actuar como medios catalizadores de respeto por la diversidad en todos sus planos; fomentando la inclusividad de los educandos en cada uno de los ámbitos de su desarrollo, siendo de especial relevancia su aportación al desarrollo socio-afectivo de los mismos. En este sentido, la enseñanza en remoto podría ser causa de una educación en contra de una escuela inclusiva (Moreno, R. 2017).

Por su parte, la asistencia a las instituciones educativas no tiene su valor únicamente por los contenidos conceptuales que en ellas aprenden, sino que el sentido en la construcción del individuo como miembro de su comunidad viene condicionada sobre todo por los contenidos procedimentales y los actitudinales, a los que la normativa educativa actual otorga gran relevancia.

La escuela presencial, proporciona experiencias sociales mediante las cuales, los conceptos y las conductas morales van apareciendo, no simplemente por ser un lugar en el que se desarrolla el sujeto a nivel moral de modo negativo (con normas, prohibiciones y/ o refuerzos), sino que ofrece también un escenario perfecto para compartir; ayudar a los demás, colaborar en equipo, contemplar la diversidad como algo normalizado en el grupo de iguales... todo ello se ve claramente en el juego espontáneo, a través de diálogos, discursos, contemplación de causas-efectos ante conductas, que sin duda inciden de modo directo en la educación cívica de los alumnos y de las alumnas que debe focalizarse desde la inclusividad.

Asimismo, dentro de los programas escolares, la educación inclusiva, a la que este texto incide bajo la concepción de la “educación para el nosotros”, se sustenta en las directrices de la normativa educativa. En este sentido, la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo de educación, (LOE) ya recogía los temas transversales para abordar la Educación en Valores en el aula en cualquier nivel educativo, que son, la libertad personal, el respeto por los derechos humanos, seres vivos y medio ambiente, el desarrollo sostenible, la responsabilidad y solidaridad, la ciudadanía democrática, y la tolerancia, el respeto y la justicia, a los que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E. 10/12/2013) añade a los anteriores temas transversales el valor de “Espíritu emprendedor”.

La anterior ley, en su preámbulo establece la importancia de la Educación en Valores haciendo mención a la necesidad de “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo de lograr la necesaria cohesión social”.

Por lo relacionado anteriormente, toda institución educativa en respeto a las directrices de la Declaración de los Derechos del Niño, a la convención de los Derechos Humanos, a la Constitución Española y a la normativa educativa, debe velar por educar para la igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los docentes, favoreciendo el surgimiento de verdaderas instituciones educativas inclusivas que se focalicen en concepción de un “nosotros global”. Con ello se optimizarían las posibilidades de vida plena, en base a las características mínimas que unen a todos los congéneres de este planeta y evitando alterar por aquello que les diferencia, valorando por supuesto a cada ser como individuo único, irrepetible y sujeto de dignidad y respeto.

En el anterior sentido, en el artículo VII de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) se establece que al niño se le dará una educación que favorezca su cultura general y que le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil para la sociedad.

Por su parte, el artículo X indica que el niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole, y que debe ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Además, en La Constitución Española, aprobada en 1978 se recogen entre las finalidades de la educación proporcionar al alumnado una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, entre los que no se puede dejar de considerar su formación ético-moral, y en la que el aprendizaje social resulta primordial.

En este documento se establece que la escuela ha de formar a los alumnos ofreciéndoles criterios para resolver las situaciones de conflicto, hacer comprender, respetar y elaborar normas de convivencia que regulen la vida colectiva, y que debe dar pautas para reconocer y asimilar los valores universales plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, lo cual contribuiría a lo anteriormente mencionado. De igual modo, se recoge la importancia de crear en el aula un clima democrático que permita a los alumnos sentirse responsables y propiciar que aprendan a vivir en sociedad.

Es digno de señalar, que el respeto por la diversidad en las instituciones educativas no ha de ser una cuestión debatible, sino de obligado cumplimiento por parte de las mismas, cuestión que la normativa educativa debería incluir, pues únicamente se plasma como cuestión transversal, quedando tan abierta que no se llega a concretar de modo adecuado (Yus, R. 1996). Por todo ello, se destaca la importancia de la escuela como lugar privilegiado para la diseminación de pautas de convivencia mínimas, no solo desde la teoría; sino desde la puesta en práctica mediante el modo de actuar ejemplar de los docentes, el Personal

de Administración y Servicios, etc. Y por supuesto por el gran escenario que posibilita el aprendizaje vicario en tanto a que permite el aprendizaje por observación, por imitación y la construcción identitaria de los alumnos.

De igual modo, los centros educativos son esenciales para el desarrollo cognitivo, moral, emocional y social de los estudiantes; siendo en muchas ocasiones el único emplazamiento en el que los mismos tienen contacto con una gran diversidad de niños/as y adultos que les permiten contemplar y valorar a cada uno de ellos por la mera razón de existir, y que le posibilita interiorizar estas cuestiones en su vida diaria a través de rutinas que le llevarán a hábitos.

1.2. La importancia de la escuela para el desarrollo del “nosotros global”

En el proceso de construcción del propio yo, es decir, de la identidad personal, de modo inevitable interfiere el otro; de manera que no puede darse un yo sin otros, ni un otros sin yo. Esta idea parte de pedagogos que incidían en el desarrollo social del individuo como Bandura con su teoría sobre el aprendizaje Social (Paniagua, G. y Palacios, J. 2011).

El propio sujeto se va conformando en relación con otros, aunque el proceso puede darse de tres modos que definirán la cosmovisión del mismo condicionando su modo de actuar en función de la alterización. De este modo, podríamos hablar de modo sencillo de tres modos de “alterizar”, en función de las ideas de autores como Kottak (2019), o de lo que Baumann (2019), describe como gramáticas de identidad/alteridad. Fusionando dichas ideas, con ciertas licencias, se podría hablar de tres procesos por los que en educación se podría tener en cuenta al otro de modos diferenciados:

1. Alterización por oposición: el sujeto se va construyendo a sí mismo por oposición al otro, es decir, encontrando su yo en base a las diferencias con los demás.

2. Alterización por englobamiento: se categorizan los otros como iguales al yo, pudiendo llegar a ligar sus propias identidades para la afirmación del yo.

3. Identidad por globalidad: consiste en forjar el yo en consonancia con la percepción del otro como parte de uno, sabiéndose miembro global de la comunidad en su máximo exponente. Este es el tipo de construcción de la identidad a la que este texto hace referencia desde su inicio al hablar de “Educación para el nosotros global”.

La alteridad suena preciosa, pero educar en ella o en la otredad no debe entenderse como hacer uso de una didáctica que exalte las diferencias; si no como un modo de educar que integre de manera globalizada al yo en un nosotros funcional.

El adulto se empeña en segmentar o parcelar la globalidad, separando la realidad en categorías. El niño, por el contrario, percibe el mundo en su globalidad, e irá construyendo su otredad en función de lo que los otros adultos le inculquen, para lo que se precisa de contacto directo con la mayor diversidad de seres posibles. Si se conservase esa percepción del yo y del nosotros como un todo y no por partes, se evitarían en gran medida comportamientos etnocentristas (Kottak, C., 2020: 32-34) que llevan a la exaltación de la diferencia con foco de superioridad del yo y de construcción del nosotros por oposición a “ellos” que serían otros nosotros, y se evitaría la violencia hacia los “no nosotros”.

La forja y el fortalecimiento del yo globalizado en el nosotros real implicaría la autopercepción del ser como miembro cohabitador en el mundo y la alteridad, los que no son “yo”, como miembros de igual modo cohabitantes del mismo mundo. De este modo habría un nosotros global en el que el respeto e incluso la admiración por la diferencia serían premisas interiorizadas en el comportamiento social.

El esencial problema de educar en la alteridad radicaría en la focalización por

ende de las diferencias, que conducirían a la ejecución de categorías que impedirían la plena convivencia entre todos los miembros cohabitadores del mundo.

Ser miembro cohabitador implica que de modo necesario el otro forma parte del tú y del yo, y al humano todo lo que le resulta “propio”, es sujeto u objeto de cuidado. La educación del miembro cohabitador no resulta sencilla en el contexto histórico actual, en el que se prima al menos en Europa la individualización mal entendida y la competitividad del individuo enmascarada en un supuesto enfoque cooperativo de las actividades didácticas. Por el contrario, si se focaliza una nueva educación que busque de fondo y por todos los medios, forjar individuos democráticos: tolerantes y solidarios se lograría no solo educar para que cada persona sea mejor, sino para que se respete el pacto social (Martínez, L.M. 1999).

No consiste en englobar el otro en la categoría del yo, llevando a su despersonalización o a la cosificación, si no a auto percibirse como miembro de un nosotros global con valoración positiva y necesaria de las diferencias y viendo en ellas, no razones para alterizar y excluir, si no deseo de unificación en tanto a cada ser concebido como pieza de un complejo rompecabezas para poder descifrar y practicar la vida de modo sostenible a través de buenos hábitos y de la permanente búsqueda de la virtud.

El nosotros como miembros cohabitadores no catalogaría o parcelaría individuos por razones de diversidad funcional, ni de género, etnia, especie, gustos, lugar de nacimiento... La idea sería crear una única categoría global (que no englobante) que aproximase, o, mejor dicho, fusionase todos los “yo” con un sentido amplio del nosotros comprendiendo a cada ser como sujeto con dignidad inherente y por tanto merecedor de respeto. Así una persona en silla de ruedas, un niño con hipoacusia, una niña con afasia, un joven con ceguera, (por poner ejemplos) quedarían unidos al conformarse como

miembros cohabitadores; estableciéndose de tal modo una conexión que partiría de la no superioridad de ningún yo sobre otro, y por supuesto, en base a la dignidad intrínseca que todo ser vivo ha de tener por el mero hecho de existir.

Se ha de evitar la tendencia en este sentido a pensar que se actúa para ayudar (por ejemplo, en relación a la “discapacidad”, a lo que se puede llegar si se interioriza la propia actuación como la opción menos mala como parte del pensamiento “yo no ayudo a otros, soy parte de ese otro”, y que sería uno de los motivos de la defensa del diseño universal en la enseñanza basado en la equidad y en la verdadera igualdad de oportunidades.

Al igual que a día de hoy, en pleno siglo XXI, en muchas sociedades no se concibe que el hombre ayude en el hogar familiar, si no que actúa como parte de ese hogar; el miembro cohabitante, en plena consciencia de su responsabilidad para con los que se saben tales miembros, e incluso para los que aún no se saben como tales (en la primera infancia), ha de dirigir sus decisiones no a ayudar en su “hogar” (que sería el mundo), si no a actuar en pro del eficiente funcionamiento y bienestar de todos los miembros cohabitantes del hogar al que denominamos mundo. Para lograr lo anterior, se debe recurrir a la práctica de la ética, con clara orientación a la vida excelente, a la virtud o en resumen y mejor dicho a la “aretê” de la que tanto hablaba Aristóteles (2015). En relación a ello, mucho aporta Adela Cortina (2015), con un enfoque hacia una ética mínima.

¿Y cómo se puede lograr la plena consciencia del humano como miembro cohabitador y comprensión del otro como tal? En primer lugar, tratando de proseguir con el pensamiento globalizado del sujeto, no parcelando conocimientos ni percepciones y enseñando a ser “yo”, teniendo en cuenta la necesidad del “tú”, del “nosotros”, y tratando de no ver un “ellos” como excluidos del “nosotros”, ni del “yo” por tanto.

El pleno despliegue del nosotros permite ser más allá del yo, propicia su apertura al

mundo y la maximización del bien ajeno y propio siempre que sea un despliegue y apertura sincera, y no una vaga acción o inclinación hipócrita que parta del puro ego y no de una buena voluntad real. El problema es, que los adultos que educan hoy están ya alterizados y siguen viendo en la diversidad un problema en lugar de normalizar la cuestión y valorar a cada ser por el propio motivo de ser y no de su diferencia en relación a sus capacidades.

No se ha de vivir para el otro de modo egoísta, no se debe ser servil para gustar o para que otro te quiera, pues no consiste la virtud en aparentar ser o en teorizar sobre ella. En esta línea, tal como indicaba ya en el siglo XVII el humanista Nieremberg, el cínico egoísmo lleva a actos aparentes de rectitud humana, y es que la verdadera virtud no consiste en perder tiempo aparentando ser, si no en optimizarlo siéndolo, puesto que "no es lo hermoso de la virtud ser conocida, sino ejecutada" (Nieremberg, J. 1641: 359).

Si el humano invirtiese más esfuerzo en ser que en demostrar ser, la virtud y la excelencia vendrían acompañadas del mero hecho de existir.

El educador en este sentido no debe pretender la domesticación de la virtud, si no lograr que el alumno sea quien caiga en la cuenta de la necesidad de ser excelente con ánimo de beneficiar al resto de seres y, por tanto, a sí mismo. La escuela es un escenario privilegiado en el que desempeñar la obra de la virtud práctica. En este sentido, se hace imprescindible formar en este ámbito a los docentes y propiciar una Educación en Valores que permita el máximo despliegue de cada una de las personas con independencia de sus "diferencias", y focalizándose en propiciar el mejor contexto para ello, desde la concepción de la buena voluntad y de la inclusividad real.

Teorizar sobre la virtud es necesario y ponerla en práctica en la escuela es el modo de resolver lo que en matemáticas sería una ecuación. Por su parte, la filosofía proporciona la fórmula, y la

educación es la incógnita que permite resolver la misma para llegar a una solución que logre el pleno despliegue ético del sujeto humano, considerando la educación en y para la diversidad una cuestión sine qua non dentro de la enseñanza.

Ni una educación egocéntrica, ni una educación alocéntrica (de allos = otro, es decir, centrada puramente en el otro) posibilitarían una cosmovisión enfocada en la valoración de las similitudes asimilando de modo positivo la existencia de la diferencia sin exaltar la misma; es decir, todo consiste en normalizar. El problema actual al que se enfrenta la sociedad ante el confinamiento por COVID-19 será normalizar cuestiones que se escapan de la comprensión significativa por parte de los discentes que no tienen contacto directo con esa multiplicidad de posibilidades y de diversidades. Si la educación egocéntrica lleva al egoísmo, la educación alocéntrica mal entendida, podría conducir a la focalización de la acción propia en el otro no conocido, al que ni siquiera se le pone cara.

En el segundo caso indicado con anterioridad, dicho tipo de educación, se vería diluida ante una moral hipócrita que solo pretende aplausos para ensalzar el ego propio útil al yo y al nosotros alterizante (que une sujetos en contraposición a la exaltación de diferencias de otros "nosotros"). A los docentes se les vende que han de educar en la diversidad para la igualdad, y en realidad lo que están comprando en este caso equivaldría a alterización educativa. No habría que educar para la diversidad si se comprendiera que la diversidad no forma parte de un medio, por lo que no puede utilizarse como herramienta, o instrumento para la construcción del "buen ciudadano", sino que la diversidad habría de concebirse como principio, ni siquiera como fin. Solo partiendo de la verdadera comprensión de la misma como cuestión normalizada, se podría educar para el respeto a todo ser por el mero hecho de ser, y no por ninguna otra condición que pueda llevar al mero

respeto por complacer a otros (bajo lo que Kohlberg denomina una moral puramente heterónoma), por pena o condescendencia.

El que no alteriza, comprende que el diseño universal de actividades educativas no parte de la diferencia de uno, si no de los objetivos comunes para todos, comenzando por el apropiado uso del lenguaje y la reflexión sobre las categorías mentales propias, sobre los intereses para el mundo y en fin sobre si realmente es quien debe ser para propiciar la mejor educación para un nosotros funcional, que, en resumen, es lo que debería perseguirse desde las instituciones educativas si se pretende alcanzar la excelencia de los que se disponen a aprender y a ser guiados en tal tarea con vistas a lograr una comunidad humana cívica.

Desde las instituciones educativas, la educación inclusiva no debe ser una tendencia o una inclinación, sino que debe formar parte de un deber. Pues la mera inclinación, como indica Kant en su Fundamentación para una metafísica de las costumbres, no basta para lograr el genuino valor moral en una conducta. En ella, debe haber también deber. Es decir, no basta que la educación realmente inclusiva sea un “consejo”, sino que ha de entrar dentro del ámbito de la obligación. En relación directa a lo indicado con anterioridad, se refleja a posteriori las palabras de Kant, filósofo del siglo XVIII, que dan luz a dicha idea: *“Hacer el bien por deber, cuando ninguna inclinación en absoluto impulse a ello y hasta vaya en contra de una natural e invencible antipatía, es un amor práctico y no patológico, que mora en la voluntad y no en una tendencia de la sensación, sustentándose así en principios de acción y no en una tierna compasión”* (Kant, 2018, p. 90).

Claro está, que una acción por deber depende del principio de querer como indica Kant, y que cualquier interés que se califique de moral no consiste sino en el respeto hacia una ley. En este

sentido, la escuela ha de proporcionar los medios para el desarrollo integral de todos los individuos, facilitando acceso al conocimiento, brindando equidad en la formación, y focalizándose en el bien común para el desarrollo sostenible.

Por su parte, cabe destacar, que la justicia es la cuna de la moral, y todo acto moral debería sustentarse en “lo justo”. En relación a la Educación en Valores, como cualquier aspecto de la sabiduría, consiste más en la práctica que en la teoría. Los humanos aprenden su sistema de valores en conexión con la realidad, viendo ejemplos, cayendo en la cuenta de lo que sus actos implican, y esto sin duda ayuda a la evolución del sujeto y a su integración en el medio.

En el anterior sentido, la escuela debe fomentar las cualidades del temperamento desde el máximo respeto, con altas expectativas en su alumnado, por lo que ello implica para la vida de los mismos, pues ya el Efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1980) alude a esta cuestión como esencial en el ámbito del proceso de aprendizaje-enseñanza, y ser capaz de concebir el mundo no por partes, sino como un todo global en el que la buena voluntad debe guiar toda acción.

A colación de todo lo indicado con anterioridad, no se debe caer en “la tierna compasión” (Kant, I. 2018); sino todo lo contrario, la inclusividad real no pasa por la compasión ni por la pena, sino por la dignidad inherente a cualquier ser sintiente.

Si de algo sirve la escuela, es precisamente para constituirse como un espacio de oportunidades, que permita al humano poder llegar a ser verdaderamente humano (Mosterín, J. 2006), lo que supone ir más allá de los contenidos meramente conceptuales; y no teorizar sobre lo bueno o lo malo, pues aunque es sabido que existen cualidades deseables como el ingenio, el coraje, la tenacidad como señala Kant; el educando no precisa tanto de conceptos como de actos que sirvan de verdadero referente, por lo que de nada sirve hablar de inclusividad,

si no existe una voluntad buena que se aleje de la concepción egocéntrica y que bajo una verdadera voluntad de querer, oriente a cada sujeto a la construcción de un carácter que beneficie a todos, a un "nosotros global".

En este sentido, la distancia social precisa ante la situación de confinamiento por COVID-19, puede incidir en los procesos de alterización, mermando la educación inclusiva para el "nosotros global" y propiciando el "yo egocéntrico".

2. Discusión y conclusiones

El problema más acuciante a nivel educativo que el confinamiento por COVID-19 no viene ligado al déficit que los alumnos y las alumnas vayan a tener en relación a los contenidos conceptuales por la docencia en remoto; ni tan siquiera a los procedimentales, puesto que los maestros/as, con un gran esfuerzo se están formando para poder formar en estas cuestiones a través del ordenador, pero ¿qué ocurre con el desarrollo ético, moral y social?, aquí es donde se encuentra el principal foco de dificultad de la enseñanza on-line. Pues, como se ha reflejado en anteriores apartados, la construcción de la identidad moral y social, se da en relación a otros y, por tanto, se refuerza mediante la observación de diferencias. Una mala interpretación

de la alteridad o de la otredad lleva a los peligrosos "ismos" como el caso del nacionalismo, etnocentrismo, especismo o por conductas que llevan a la pérdida de respeto hacia la diversidad en cualquiera de sus ámbitos.

El "yo" está en constante lucha con el "otro-yo", alterizando el propio contexto individual y creando tensiones entre el "soy", "debo ser", "quiero ser" y el "no soy", en base a las ideas de Freud sobre el Yo, el ello y el Superyó (Sigmund, F. 2011). En este sentido, la distancia social a la que los humanos se están viendo obligados, puede ser causa directa del surgimiento de esos "ismos", pues la escuela, en este sentido ha dejado de ser en cierto modo escenario para que el "yo", pueda irse construyendo en relación a los "otros". Los niños y niñas se ven limitados a un pequeño mundo en el que dependen por completo de escasas figuras de referencia, ¿qué ocurrirá cuando vuelvan al "mundo real" en el que se encuentren con toda la gran diversidad de seres que pueblan este planeta?

A priori, se pueden contemplar como cuestiones de gran importancia en relación a las consecuencias que la distancia social en la infancia puede comportar motivadas en gran parte por la ausencia a las clases presenciales las que se indican en la figura 1.



Figura 1. Elaboración propia, en base a Paniagua, G y Palacios, J (2011).

La Educación en Valores en España, ya estaba en entredicho por autores como Bolívar (2002), por la falta de concreción curricular de la misma y la gran laxitud que breve favor hacen a la posibilidad de establecer unas pautas de convivencia ética mínimas que contribuyan a una formación cívica basada en la igualdad de oportunidades. Si ya estaba en entredicho el gran relativismo moral puesto que no se llega a concretar en la normativa educativa española, con la situación de confinamiento, esta cuestión toma especial relevancia.

En el anterior sentido, los docentes, con todo su buen hacer, en muchas ocasiones se han focalizado en relación a la educación en remoto en “acabar el temario”, preocupándose más por los contenidos conceptuales que por los aspectos procedimentales y actitudinales que son los que más conexión con la formación en valores cívica requieren. Por ende, los niños y niñas, sobre todo en la primera infancia están aprendiendo dichas cuestiones desde el ámbito familiar, en muchas ocasiones reducido y en el que no hay un punto de vista “objetivo”, dentro de la objetividad que una cuestión de tal magnitud puede tener.

Se impone en una situación como la actual, la urgente necesidad de poner en primer plano los valores y la ética, tal como se recoge José Beltrán y Mar Venegas (2019) En un momento en que, más que nunca, se agrava la crisis endémica del Estado de Bienestar, en el que la inclusividad debe tener más peso que nunca, y las orientaciones en relación a la educación cívica no deberían caer en manos de éticas de máximos, sino de una ética mínima guiada desde la administración pública en base a las características deseables a nivel universal (Russel, B. 1998:69). Está claro que la escuela debe propiciar el desenvolvimiento social de los individuos. Ahora bien, ¿qué ocurre si se deja la cuestión de la educación cívica sin unas pautas mínimas?, ¿Cómo se evalúan las actitudes en un momento en el que los docentes se encuentran desbordados ante la situación y que desde “arriba”

están presionados por abordar el temario? ¿Cómo se puede educar en el respeto por la diversidad en tiempos de confinamiento sin la vivencia plena de casos reales que fomenten un aprendizaje significativo por parte del que aprende?

Las preguntas anteriores reflejan dos de las principales cuestiones en las que el confinamiento puede repercutir de modo negativo en los estudiantes, sobre todo en la etapa de Educación Infantil, en la que se encuentran en pleno desarrollo y en la que su cerebro presenta mayor plasticidad cerebral.

La educación es el camino a la humanización de los sujetos, puesto que tal como ya señalaba Aristóteles y otros autores como Mosterín (2006), es precisa para que el individuo llegue a ser verdaderamente humano, y huelga decir a colación de ello, que ninguna persona puede asentir su identidad por sí sola (Habermas, J. 1991), por lo que se precisa del otro para ser uno. Esto es un reto para la docencia on-line sin duda.

Por su parte, es necesario que, desde la educación reglada, se fomente una aspiración a la verdadera vida con y para el otro en instituciones justas como indica Ricoeur (1996). En este sentido, cabe indicar que “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad es a los sistemas de pensamiento” (Rawls, J. 1987).

La Educación en Valores y el contacto social son esenciales para la construcción ética de los humanos basada en la justicia. Señalando que no importa tanto en este sentido memorizar fórmulas matemáticas, fechas históricas, reglas sintácticas (que por otro lado en cierto sentido también es necesario). A colación de lo anterior, es en el momento de “recreo” en los colegios, de “comida” en la escuela, de cambio de clases; de asamblea, de resolución de conflictos mediante el diálogo... cuando se pone en valor la auténtica esencia y utilidad de las instituciones educativas en cuanto a su capacidad educativa propiamente dicha.

Si los centros educativos solo se focalizasen

en ser medios de diseminación de conocimientos conceptuales estarían errando; y pese a que en cierto modo el tema de la Educación en Valores y los anteriores momentos descritos quedan denostados y relegados dentro de los planes de estudio, toman ahora verdadera necesidad de reflexión y concreción más que nunca ante el panorama actual. Lo que muchos concebían como “no útil”, ahora, se empieza a contemplar como lo más necesario; pues la cultura en libros, vídeos... es relativamente de fácil acceso; pero lo que el contacto social y el ejemplo directo logran en relación a la construcción del sujeto humano como tal, ya sea por modelamiento, aprendizaje vicario, refuerzo social, etc., resulta complejo de abordar desde un ordenador, una Tablet, un libro, un vídeo...

Tal vez sea el momento de plantearse un tipo de accesibilidad no focalizada en meros instrumentos, sino en la humanidad, en la sociedad en concreto; en lo que la vida diaria aporta en el desarrollo de los estudiantes. Hay que caer en la cuenta de que a respetar la diversidad no se aprende meramente leyendo o escuchando clases magistrales; sino mediante la vivencia y normalización de realidades. Porque lo que se conoce se respeta y lo que meramente se memoriza sin un aprendizaje significativo que incluya la parte procedimental y actitudinal, es probable que corra el riesgo de diluirse con gran facilidad.

En resumen; la distancia social en la infancia, motivada por COVID-19, puede dar lugar a una exaltación de las diferencias y de procesos de alterización de los que se hablaba con anterioridad, condicionados por las deficiencias que la situación puede acarrear en relación a la Educación en Valores, así como por la escasez de modelos de referencia en el que aprende, y de ejemplos reales de diversidad que formen parte del constructo mental del individuo. En el anterior sentido, y para concluir, indicar que se corre el riesgo de que la tendencia al pensamiento egocéntrico se extienda en mayor tiempo y medida en la vida

de los sujetos, que el etnocentrismo, y demás “ismos” no encauzados desde una política educativa que dé respuesta a la Educación en Valores e inclusiva de modo eficiente, se apoderen de los habitantes de la comunidad; y que ello dificulte el despliegue de los mismos y su apertura a un modo de vivir virtuoso focalizado en la vida buena; en la práctica ética y en el surgimiento de la vida con orientación a la excelencia y al pensamiento crítico.

Es imperativo de corte categórico y no hipotético (Kant, I. 2018: 112), que la educación cívica inclusiva deje de ser una mera teoría para formar parte de la realidad de todas las instituciones educativas; pues supone una acción objetivamente necesaria por sí misma para focalizarse en una sociedad sostenible, democrática e inclusiva. Por lo anterior, resulta necesaria la huida del anterior concepto como imperativo hipotético, pues no se ha de concebir tal como propósito posible o real, sino como razón sine qua non para una verdadera equidad educativa bajo imperativo de la moralidad, que dista de considerarse consejo y subyace en un deber que precisa de voluntad, direccionalidad focalizada en la consecución de una comunidad empática en la que cada sujeto pueda desarrollarse y desarrollar todo su potencial en pro del bienestar común; cuestión en la que los que forman parte de la comunidad educativa deberán incidir ante el nuevo panorama que dificulta la vuelta a las clases presenciales.

3. Bibliografía

- ARISTÓTELES. (2015). *Ética*. Madrid: Gredos.
- BAUMAN, G. (2019). Gramáticas de identidad/alteridad: un enfoque estructural. En CRUCES, F. Y PÉREZ, B (Comp). (2019). *Textos de Antropología Contemporánea*. P.95-139.
- BELTRÁN, J Y VENEGAS, M. (Coord) (2020). Educar en tiempo de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. En RASE, *Revista de Sociología de la Educación*. P.92-104.

- BOLÍVAR, A. (2002) Educar en Valores. Una educación de la ciudadanía. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- CORTINA, A (2015). ¿Para qué sirve realmente...? La ética. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Pensamiento contemporáneo 17. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, I.C.E de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ, L.M (1999). Educar para el proyecto personal: hacer de los valores realidad. Sevilla: Jornadas Pedagógicas de la persona (1ª. 1999).
- MOSTERÍN, J. (2006). La naturaleza humana. Madrid: Espasa Calpe.
- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2011). Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad. Madrid: Alianza Editorial.
- PLATÓN (1989). Apología de Sócrates, Critón o el deber del ciudadano. Séptima edición, Madrid: Colección Austral, Espasa-Calpe.
- RAWLS, J. (1987). A theory of Justice. Cambridge (Ma), Harvard University Press
- RICOEUR, P, (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI.
- ROSENTHAL, R Y JACOBSON, L. (1980). Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro en el desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova.
- RUSSELL, B, (1998). Sobre educación, Madrid, España: Colección Austral, pp. 69.
- SIGMUND, F. (2011). Introducción al psicoanálisis. Madrid: Alianza editorial.
- KANT, I. (2018). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Madrid: Alianza Editorial.
- KOTTAK, C, (2019). Introducción a la antropología cultural: Espejo a la humanidad. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 22-34.
- MORENO, R. (2017). En contra de una escuela inclusiva. Conferencia impartida el 25 de noviembre de 2017 en Barcelona en la VI Jornada de Secundaria organizada por el sindicato ASPEC-SPS). Disponible en: <http://www.piensa.es/wp-content/uploads/2017/12/EN-CONTRA-DE-UNA-ESCUELA-INCLUSIVA.pdf>
- NIEREMBERG, J. (1641). Obras y días, manual de señores, y príncipes en que se propone con su pureza y rigor la especulación y ejecución política, económica y particular de todas las virtudes. Madrid: María de Quiñones, Francisco de Robles, mercader de libros.
- CEBALLOS MARÓN, N.A., SEVILLA VALLEJO, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), número extraordinario, pp. 1-13.
- YUS, R. (1996). Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona: Grao.
- ZAITEGI DE MIGUEL, N.(2004). La educación inclusiva. En Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, ISSN 1134-0312, Vol. 12, Nº 2, 2004, p. 13-14.

4. Legislación citada

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Constitución Española de 1978..
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre.
- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p.3.



Reingeniería de procesos en el sector de la educación

Cabañes Clemente, Mireia

Experta en Comunicación Social y Marketing Accesible

Resumen

El presente texto plantea una reflexión teórica acerca del cambio de paradigma en la gestión de la educación debido a la pandemia de la COVID-19. El referente teórico de dicho texto es Hammer con su concepto de reingeniería de procesos. Como resultado, se plantea la necesidad de un cambio con apoyo de la tecnología para el futuro de la educación, tanto a nivel primario como secundario, buscando el bien común y la excelencia. Los sistemas de educación deben replantearse dándole más protagonismo al e-learning con el fin de mejorar a la sociedad. Este cambio deberá prestar atención en la digitalización de los procesos de forma accesible para aquellos con necesidades especiales.

Palabras clave

Gestión de la educación, Reingeniería, derecho a la educación, COVID-19.

Title

Business process re-engineering in the education sector.

Abstract

This text provides a theoretical reflection about the paradigm shift in education management due to the COVID-19 pandemic. The theoretical reference of this text is Hammer with his concept of "process reengineering". As a result, the need for a change with the support of technology for the future of education, both at the primary and secondary levels, seeking the common good and excellence, arises. Education systems must be rethought by giving more importance to e-learning in order to improve society. This change should pay attention to the digitization of the processes in an accessible way for people with special needs.

Keywords

Education management, Reengineering, education rights, COVID-19.

1. Introducción

El mundo se caracteriza por estar en constante cambio desde perspectivas políticas, económicas y sociales que obligan a las empresas y organizaciones a emprender nuevas formas de realizar sus labores. Gracias a la reingeniería de procesos, las organizaciones e instituciones podrán hacer cambios importantes dentro de su estructura organizativa: reducir costes, mejorar la calidad y el servicio con el fin de aumentar la productividad. De esta forma, cualquier institución puede adaptarse y sobrevivir a las nuevas exigencias del entorno y paradigmas actuales.

A finales de 2019, en Wuhan (China), un nuevo virus apareció poniendo en alerta a todas las autoridades sanitarias. La OMS reconoció, en marzo de 2020, que la enfermedad de la COVID-19 se consideraba ya una pandemia por la alta cantidad de personas infectadas. Debido a esta pandemia, los sistemas de educación han tenido que readaptarse rápidamente a la situación, así como toda la ciudadanía a nivel global.

Este texto pretende hacer una reflexión teórica acerca de las distintas posibilidades que la reingeniería de procesos ofrece al sector de la educación con la finalidad de describir los elementos esenciales que las instituciones, dentro de sus administraciones, pudieran adoptar para que la educación sea de calidad y estuviera siempre en continua mejora.

2. Fundamentos teóricos

El concepto de reingeniería surgió en los años 80 y 90, época que implicó grandes cambios en empresas para responder a los estándares de calidad a nivel mundial. Hammer fue el primero en plantear el concepto de reingeniería de procesos. Explica en su texto 'Reengineering work don't automate obliterate' que dicha reingeniería de procesos busca la eficiencia, productividad y satisfacción de los clientes. Para poder hacer los cambios que la reingeniería ofrece, las empresas o instituciones deben plantearse muchas

cuestiones, deben analizar los procesos existentes hasta que realmente los comprendan.

En lugar de buscar oportunidades para mejorar el proceso actual, el equipo debe determinar cuáles de sus pasos realmente agregan valor y, entonces, buscar nuevas formas de lograr el resultado. Es decir, los gerentes deben estudiar y tomar decisiones para reemplazar procesos fundamentales por otros que aporten valor con el fin de beneficiar la productividad de su empresa favoreciendo siempre al cliente.

3. Principios básicos de la reingeniería

Hammer & Champy proponen siete nuevas reglas para hacer el trabajo:

1. Organizarse alrededor de los resultados y no de las tareas.
2. Hacer que quienes utilizan el proceso lo ejecuten.
3. Fusionar el trabajo de procesamiento y producción de información.
4. Gestionar los recursos geográficamente dispersos como si estuvieran centralizados.
5. Unir las actividades paralelas en lugar de integrar sus resultados.
6. Ubicar el punto de decisión en el lugar donde se ejecuta el trabajo y crear un control para el proceso.
7. Capturar la información dentro de los sistemas solo una vez.

4. Cómo afecta la COVID-19 al sistema español de educación

Desde que el Gobierno central anunciara el cierre de centros educativos de todos los niveles debido a la pandemia, se han visto afectados un total de 9.706.284 estudiantes de todas las edades.

Se han puesto en marcha diferentes alternativas educativas con el fin de satisfacer tanto las necesidades de los

estudiantes como de los niveles de educación previstos para este curso escolar 2019-2020.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, junto con el canal de televisión CLAN han lanzado Educlan, una herramienta educativa para las familias durante el cierre de los centros. Se ha creado Procomún, un espacio donde encontrar muchísimos recursos en línea y el Ministerio de Educación y FP, junto a RTVE ha promovido 'Aprendemos en casa', una programación de 5 horas diarias para paliar la falta de las clases presenciales, especialmente para el alumnado socialmente más vulnerable.

Debido a la suspensión presencial de las clases, todos los sistemas organizacionales de educación han tenido que adaptarse en cuestión de horas a la nueva situación. Algunos lo han tenido más fácil que otros. Las Universidades ofrecen impartir las asignaturas a través de videoconferencias en streaming. Muchos profesores de colegios privados imparten las clases a sus alumnos a través de videollamadas en grupo o, incluso, profesores de guardería mandan vídeos por WhatsApp a padres de alumnos con el fin de no interrumpir al 100% la educación de los más pequeños. Aún aplicando todos los medios, no ha sido suficiente.

Existen herramientas capaces de hacer frente a la situación, pero tanto profesores como alumnos no están familiarizados con estas tecnologías.

Las familias pasan de ser pasivas a formar parte de la educación, ya que deben ser ellos los que controlen las horas de estudio de los alumnos de infantil y primaria. O incluso, los que tienen que explicar en ocasiones la materia que el pequeño debe aprender. ¿Están las familias preparadas para este rol de profesor?

5. Reingeniería en el sector de la educación

Los sistemas de educación están inmersos en profundos y complejos cambios, producto de la globalización y del avance

de la ciencia y de la tecnología, así como el cambio de la sociedad.

Los colegios, institutos y universidades deben estar en búsqueda permanente del conocimiento. Deben adaptarse a las transformaciones tecnológicas que requieren de innovaciones para atender las nuevas demandas de formación de profesionales. La educación debe evolucionar y adoptar un nuevo modelo educativo acorde a los cambios de la época.

En plenos años 60 en España se inició el Bachillerato radiofónico que, en 1968 se convirtió en el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia. Desde entonces, los avances tecnológicos, la política, los avances sociales y la necesidad de formarse para adentrarse en el mundo laboral han hecho posible el desarrollo de la educación a distancia en todo el mundo.

La educación online ha aumentado un 900% en los últimos 17 años. Antes de que la pandemia de la COVID-19 apareciera, se esperaba que, para 2023, el e-learning moviera a nivel mundial unos 2.000 millones de euros. Las universidades convencionales están dedicando todos sus esfuerzos en I+D para poder adaptar las herramientas de estudio a soportes digitales. Gracias a esta nueva tendencia de estudio, han surgido numerosas Universidades Online.

Cada vez se ven más universidades que cuentan con canales digitales de YouTube o iTunes, a través de los cuales ofrecen recursos multimedia para sus alumnos.

En todos estos cambios y avances, la reingeniería ha creado un papel importante dentro de la democratización de la enseñanza. En 2012, el Ministerio de Educación activó un proceso de reingeniería en las universidades públicas para mejorar la educación hacia las profesiones del futuro. Ha sido claro el avance de la educación y el sinfín de posibilidades que ofrecen hoy en día tanto colegios como universidades.

Si ya se vivía desde hace una década, la COVID-19 está creando una profunda transformación histórica y está abriendo un camino de oportunidades a la educación online, a niveles primarios, gracias a la reingeniería de procesos.

Se conocen los procesos de reingeniería que han adoptado los sistemas de educación hasta el momento pero, ¿qué pasará en los próximos años? Bajo mi punto de vista, la pandemia de la COVID-19 marcará un antes y un después en este terreno.

6. Aplicaciones de reingeniería en el sector de la educación tras la COVID-19

La reingeniería es necesaria cuando:

- El rendimiento del colegio, instituto o universidad esté por debajo de otras instituciones del mismo tipo (compárese con el norte de Europa).
- En el seno de la educación se evidencien procesos de crisis; por ejemplo, la COVID-19.
- Las condiciones del entorno cambien (mercado de trabajo, marco regulatorio, disposiciones legales, aspectos gubernamentales, entre otros).

7. Medidas especiales en el nuevo sistema de educación

Son muchos los estudiantes que han visto afectado su nivel de educación ya sea porque no tenían acceso a internet, dispositivos digitales o porque las herramientas que utilizaban los centros educativos no eran accesibles. Por lo que habría que adoptar medidas excepcionales para que no se incremente la desigualdad educativa:

- Los centros educativos deberían tener un sistema de alquiler o préstamo de dispositivos electrónicos para el estudio dirigidos a familias desfavorecidas.
- Las herramientas utilizadas para el estudio deben ser de fácil acceso a todos los estudiantes, tengan o no una

discapacidad. Los entornos virtuales deben ser accesibles, si en el diseño de los entornos virtuales de aprendizaje y de las plataformas educativas tecnológicas no se contemplan las condiciones y pautas de accesibilidad, estos se tornan en espacios educativos excluyentes para diversos sectores de la población, entre ellos, la población en situación de discapacidad.

- Se debería establecer la figura del Coordinador de protección y bienestar infantil en todos los centros públicos y privados que recoge el proyecto de LOMLOE con el objetivo de identificar y dar respuesta a todas las problemáticas infantiles: abandono escolar, fracaso escolar, falta de acceso a la educación, abuso..

- Se deberían de multiplicar los programas de formación para el desarrollo de las competencias TIC a el profesorado de todos los niveles educativos. Esta formación deberá ser continua.

- Los familiares deberán ser una parte activa dentro de los sistemas de educación y colaborar más en los procesos. Para ello, los centros deberán ayudarlos en el proceso, ya sea ofreciéndoles herramientas o consejos para llevar a cabo sus nuevas funciones.

8. Conclusión

Lo más importante en la puesta en marcha del proceso de la reingeniería educativa es cambiar la perspectiva de aprendizaje.

La actitud de los estudiantes tendrá que ser diferente. Deberán cambiar su conducta puesto que en muchos casos era pasiva. Durante el confinamiento se ha exigido mayor responsabilidad a los estudiantes, ya que debían hacer lecturas en solitario, deberes, estudiar... La educación online busca un trabajo continuo individualizado cuyo objetivo es que la participación del estudiante sea más efectiva.

En el caso de estudiantes universitarios, no se han observado muchos hándicaps, pero en alumnos de infantil y en primaria se ha observado la dificultad de recursos así como la falta de costumbre de los padres en la participación de la educación de los hijos.

Hay que tener en cuenta que, de cara al futuro laboral, no sólo se valorará el conocimiento adquirido en los centros educativos sino también sus competencias personales.

La reingeniería es necesaria pero no se puede llegar al resultado final esperado sin antes formar a los alumnos, profesores y familiares en las habilidades necesarias. La creación de nuevas herramientas que fomenten el estudio debe realizarse de forma accesible para que todos los estudiantes tengan acceso a los entornos virtuales de educación. De nada sirve crear nuevas aplicaciones para el estudio si alguno de los alumnos no pueden acceder a ellas.

Los profesores deben ponerse al día en cuanto a recursos y metodologías. Muchos son reacios al cambio, probablemente por haberse quedado en una zona de confort. En la medida en que las instituciones vayan adquiriendo recursos y formando al profesorado, las clases se pueden ir enriqueciendo y hacerlas más dinámicas. De tal manera que será más fácil retener la atención de los estudiantes.

La tecnología avanza y proporciona cambios excepcionales en muchas áreas pero el ser humano ha de ser consciente y tener la suficiente constancia como para avanzar junto a ella.

9. Bibliografía

- HAMMER, M. 1990. Reengineering work: Don't automate, obliterate. Harvard Business Review, july-august.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Disponible: <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- UNICEF. 2020. La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar

el derecho a la educación durante la emergencia. Disponible en: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-propuestas-protoger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>



Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo

González-Montesino, Rayco H.
Prof. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La irrupción de la COVID-19 en nuestras vidas ha sido vertiginosa y sus consecuencias están por determinar. El cierre de centros educativos y la adopción de modelos de enseñanza a distancia y online han sido medidas generalizadas para todos los niveles educativos y países. Las universidades españolas también optaron por trasladar sus espacios de enseñanza-aprendizaje a entornos virtuales de forma casi inmediata, obligando a docentes y estudiantes a que asumieran dicho reto con las competencias digitales y los recursos tecnológicos que en ese momento disponían. Uno de los colectivos que suele encontrarse con más barreras en el acceso a la educación presencial es el de los estudiantes sordos signantes. Mediante un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad, en este trabajo se analiza si esas dificultades se han reproducido en la enseñanza universitaria virtual o han surgido otras nuevas, con la intención de dar una respuesta educativa ajustada a este alumnado.

Palabras clave

Alumnado sordo; Coronavirus; COVID-19; Enseñanza virtual; Accesibilidad; Lengua de Signos Española.

Title

Barriers in university e-learning during COVID-19 confinement: the case of Deaf students.

Abstract

The irruption of COVID-19 in our lives has been dizzying and its consequences are yet to be determined. The closure of educational institutions and the adoption of distance and online learning models have been widespread measures for all educational levels and countries. Spanish universities also decided to move their teaching-learning spaces to virtual environments almost immediately, forcing teachers and students to take up the challenge with the digital skills and technological resources available to them at that time. One of the groups of students who often face more barriers in accessing face-to-face education is the deaf signers. Through a qualitative approach, using in-depth interviews, this paper analyses whether these difficulties have been reproduced in virtual university education or whether new ones have emerged, with the intention of providing an adjusted educational response to these students.

Keywords

Deaf students; Coronavirus; COVID-19; E-Learning; Accessibility; Spanish Sign Language.

1. Introducción

El 11 de marzo de 2020 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a) la pandemia provocada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2: la que posiblemente sea la peor crisis sanitaria a la que nos hayamos enfrentado a lo largo de la historia. Lejos parecen quedar ya esas primeras noticias e imágenes que nos ofrecían los medios de comunicación de lo que estaba ocurriendo en China. Este nuevo coronavirus “fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019” (OMS, 2020b) y, desde entonces, la situación internacional ha cambiado drásticamente.

Lo que en un principio nos parecía lejano y que poco tenía que ver con nosotros —incluso que era algo más propio de la ciencia ficción que de la vida real—, en poco más de tres meses se convirtió en el principal problema mundial y parece que, por el momento, seguirá siéndolo hasta que se encuentre una vacuna efectiva o un tratamiento contra este coronavirus (Pilar, 2020). A 12 de julio de 2020 nos encontramos que son ya más de 12,6 millones de casos diagnosticados y más de 563.000 muertos en todo el mundo, mientras que en España las cifras son de 28.403 muertos y más de 253.900 contagiados (Bayón, 2020), contabilizándose hoy en día más de un centenar de brotes activos en todo el territorio nacional (RTVE.es, 2020).

La enfermedad de la COVID-19 no solo ha supuesto un problema sanitario generalizado, sino que también ha tenido consecuencias a nivel social, político, económico y personal. Muchas de estas consecuencias están todavía por ver, generando un estado de permanente incertidumbre en todas estas esferas. Este es el caso del ámbito educativo.

Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, en colaboración con el de Sanidad, ha publicado un documento titulado Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-

2021 en el que se incluyen directrices y recomendaciones de cara al inminente inicio del curso escolar, sin que ello implique modificaciones “si los cambios en la situación epidemiológica así lo requieren” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 5). Ante esta situación de incertidumbre, el presente trabajo pretende conocer las dificultades con las que se ha encontrado durante estos meses uno de los colectivos más vulnerables en el acceso a la formación y a la información: el alumnado sordo usuario de la lengua de signos española (LSE).

En concreto, se pretende analizar la opinión de los estudiantes sordos de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) sobre la respuesta que han recibido durante este confinamiento para poder continuar su proceso de aprendizaje desde un entorno virtual.

2. El impacto de la COVID-19 en la educación

A nivel educativo, una de las primeras medidas que todos los países adoptaron fue el cierre de los centros educativos, ya fueran de enseñanzas obligatorias como universitarias.

Lógicamente, el primer país en tomar esta decisión fue China. El 16 de marzo de 2020 había casi un millón de estudiantes chinos y mongoles en sus casas. El mayor pico lo encontramos el 1 de abril, cuando un total de 194 países decretaron el cierre de los centros, lo que perjudicó al 91,3% de los estudiantes en el mundo (casi mil seiscientos millones de afectados). Hoy en día, las cifras se sitúan en poco más del millón de alumnos (un 61%), para un total de 110 países (UNESCO, 2020).

En nuestro país, la obligación de suspender cualquier actividad educativa que se desarrollara de forma presencial se dio a partir del estado de alarma, declarado el 14 de marzo de 2020 (RD 463/2020, de 14 de marzo). El Gobierno español instó a que las actividades educativas se mantuvieran en la medida de lo posible, aplicando para ello las modalidades a distancia y online

(art. 9.2). Esto supuso un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de la noche a la mañana; un escenario totalmente inédito hasta ese momento, con el que el sistema educativo seguiría operando con sus principales actores, docentes y discentes, en sus domicilios (Roger-García, 2020).

Esto generó críticas sobre las posibilidades reales de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado teniendo en cuenta la falta de formación y preparación del profesorado y de los centros educativos para asumir este reto, así como la brecha digital que existe entre el alumnado (Cotino, 2020; Roger-García, 2020). También originó preocupación sobre las consecuencias que tendría este modelo educativo en los estudiantes pertenecientes a los colectivos más vulnerables, constituyendo un nuevo riesgo de desigualdad social (Cabrera, 2020).

Echeita (2020) señala que las medidas educativas adoptadas “han tenido en cuenta, ciertamente, a la mayoría del alumnado, pero no obviamente a TODO” (p. 9; mayúsculas del autor), mientras que Álvarez et al. (2020) afirman —en el contexto argentino— que “(s)i antes de la situación de crisis el diagnóstico del sistema educativo estaba marcado por la segregación, este tipo de eventos potencia las consecuencias de los déficits existentes y da cuenta de cómo las desigualdades se agravan” (p. 39).

Estas medidas de suspensión de la enseñanza presencial y su transformación virtual también se dieron en el ámbito universitario de forma prácticamente instantánea. Una de las primeras comunidades autónomas que adoptó esta decisión fue la madrileña, que el 9 de marzo de 2020 ordenó el cierre inmediato durante dos semanas de todas las universidades públicas y privadas —aunque finalmente se alargó hasta final de curso—, y recomendó el uso de mecanismos para la formación online (O. 338/2020, de 9 de marzo). En los siguientes días, otras universidades españolas siguieron los mismos pasos,

y fue obligatorio con la declaración del estado de alarma. Durante unas semanas, docentes y estudiantes universitarios quedaron a la expectativa de las decisiones adoptadas por los poderes públicos y por los órganos de gobierno de las distintas universidades. La primera reunión entre el Ministerio de Universidades y la Crue Universidades Españolas fue relativamente pronto, el 16 de marzo, y en ella se plantearon diversos asuntos relacionados con la docencia en remoto (Crue Universidades Españolas, 2020).

Sin embargo, la comparecencia pública del ministro de Universidades se demoró más de un mes y en ella informó de cómo se había gestionado la situación hasta el momento y de nuevas medidas que debían aplicarse de cara a la finalización de curso lectivo y la evaluación del alumnado (Diario AS, 2020).

No obstante, en el contexto universitario, como ocurre en el de la educación obligatoria, también se advierten obstáculos para garantizar una educación de calidad en esta modalidad virtual, como, por ejemplo, contar con recursos tecnológicos y de conexión, la falta de competencia digital de estos o del profesorado, o la desigualdad en la disponibilidad y acceso a materiales de aprendizaje, lo que supone un riesgo de exclusión y desigualdad (Quintana, 2020).

3. La situación del alumnado sordo

El cierre de los centros educativos y la adopción de un modelo de enseñanza virtual no tendría, en principio, por qué afectar más al alumnado sordo usuario de la LSE que al resto de sus compañeros.

Es más, las dificultades a las que se suelen enfrentar al inicio de cada curso estos estudiantes, como contar con el apoyo de la figura del asesor sordo en educación infantil y primaria (Ferrero, 2019) o con servicios de interpretación de LSE durante todo el horario lectivo en secundaria, bachillerato o universidad (Gutiérrez, 2019; Medina, 2019), no deberían haber sido un problema durante el periodo de

confinamiento teniendo en cuenta las fechas en las que este se produjo.

Sin embargo, la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid ordenó el 10 de marzo de 2020 —al día siguiente de decretarse el cierre de los centros educativos— suspender el contrato que mantienen con la empresa adjudicataria de prestar el servicio de atención al alumnado sordo o con discapacidad auditiva, a través de los asesores sordos especialistas de LSE y los intérpretes de esta lengua (O. 824/2020, de 10 de marzo).

Esta situación fue denunciada pocos días después por la Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid (Fesorcam), instando al Gobierno autonómico a buscar alternativas y garantizar así el acceso de los niños y jóvenes sordos a una educación en igualdad de condiciones (Servimedia, 2020), aunque tal situación nunca se dio (El Boletín, 2020).

Otro ejemplo lo tenemos con la Agencia Pública Andaluza de Educación (APAE), que mediante resolución del 14 de marzo suspendió los contratos con las empresas que prestaban los servicios de interpretación de LSE y los servicios de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales de esta comunidad autónoma. Aunque pocos días después, y tras la denuncia en los medios de comunicación, se publicara una nueva resolución de la Dirección General de la APAE dejando sin efecto la anterior (Resolución, de 19 de marzo), los servicios no se reanudaron durante estos meses (Gómez, 2020). Incluso, el Defensor del Pueblo Andaluz formuló una actuación de oficio a finales del mes de abril dirigida a la Consejería de Educación y Deporte para “conocer qué medidas se va a adoptar (...) para posibilitar que el alumnado sordo, ante la obligatoriedad de seguir las enseñanzas de manera telemática durante el estado de alarma, siga recibiendo el apoyo de los especialistas en lenguaje de signos” (Defensor del Menor de Andalucía, 2020).

Por lo que podemos ver, en el caso del alumnado sordo

la continuidad de la formación está dependiendo de las distintas sensibilidades de las Autonomías y del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional, no de lo contemplado en la legislación sobre inclusión educativa. Se olvidan algunos de que la educación es también un derecho fundamental, y no un privilegio que dependa de territorios, de mayorías o de sensibilidades. (Díaz, 2020; citado por Abella, 2020)

La presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) también señalaba en esta entrevista la falta de acceso de los niños sordos signante a la programación educativa que a diario ofrecía Televisión Española a instancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ibid.). Toda esta situación educativa por la que ha pasado el alumnado sordo español durante el confinamiento, junto a la vivida en otros países europeos, se incluye en el informe publicado recientemente por la European Union of the Deaf (EUD, July 2020).

Por último, en el ámbito universitario, Moreno-Rodríguez (2002) señala algunas de las principales dificultades con las que se han encontrado los estudiantes sordos durante este periodo en el que las clases han pasado a realizarse en remoto. La primera, y más elemental, es la dificultad en el acceso a la información “ya que la interpretación de [lengua de] signos ha resultado más complicada (por una cuestión de acceso a recursos tecnológicos del intérprete)” (p. 6). Además, en cuanto al sistema de evaluación, el autor considera que el hecho de no ofrecer al alumnado sordo la posibilidad de examinarse en lengua de signos —y que tenga que siempre que hacerlo por escrito— hace que sus oportunidades de éxito sean menores a las de sus compañeros oyentes porque “se procede a evaluar su capacidad de expresión en una segunda lengua, en lugar de evaluar sus aprendizajes” (ibid.).

4. Metodología

El objetivo principal de este estudio exploratorio y descriptivo fue analizar la respuesta que se ha dado desde el ámbito universitario al alumnado sordo signante como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el coronavirus SARS-CoV-2. Para ello, y con el propósito de contar con la opinión de los principales afectados, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Concretar las barreras y dificultades con las que se ha encontrado el alumnado sordo signante a la hora de continuar su formación en un contexto íntegramente virtual.
2. Señalar buenas prácticas docentes y propuestas de mejora desde la perspectiva de los estudiantes ante la posibilidad de que esta situación extraordinaria se alargue.

La población objeto de estudio era el alumnado sordo usuario de LSE matriculado en la URJC durante el presente curso 2019/20. La muestra utilizada corresponde a los estudiantes sordos matriculados en el Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de esta universidad. El motivo principal de esta decisión fue mi condición de docente de este grado, lo que me permitía tener facilidad de acceso directo al alumnado sordo que cursa estos estudios.

Por tanto, el tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico y por conveniencia, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a los participantes (Otzen y Manterola, 2017).

No obstante, el motivo por el que también decidí analizar este caso es porque el número de alumnado sordo matriculado en estos estudios supera la media de cualquier otro grado universitario, atraídos por la temática de este. Además, se podría suponer, a priori, mayor capacitación y sensibilidad por parte de los docentes del mismo para dar una respuesta rápida y adecuada a las necesidades del alumnado

sordo en este nuevo escenario virtual de enseñanza-aprendizaje.

Del total de 6 estudiantes matriculados en los diferentes cursos de dicho grado —1 en el turno de mañana y 5 en el de tarde—, aceptaron participar la mitad (3): el que asiste en horario matutino y 2 del vespertino.

El enfoque metodológico elegido para el desarrollo de este trabajo es de tipo cualitativo, ya que permite “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riquezas” (Flick, 2012: 13). De esta forma, podemos adentrarnos en el fenómeno social objeto de estudio —en este caso, el entorno de enseñanza-aprendizaje generado por esta pandemia— para entenderlo, describirlo y explicarlo, mediante el análisis de las experiencias de los individuos involucrados (Flick, 2012).

En cuanto al método de investigación, se optó por el estudio de caso porque permite investigar un fenómeno de forma profunda y alcanzar un conocimiento más amplio del mismo, dando respuesta a cómo ocurre y por qué (Cherry 1996, citado en Martínez Carazo, 2006: 175). “El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (Simons, 2011: 21), lo cual se ajusta a mi propósito en este trabajo. Además, de acuerdo con esta autora, el estudio de caso cualitativo permite al investigador no solo saber y comprender el caso en sí mismo, sino también descubrir cuestiones sobre él mismo.

Como docente interesado en facilitar una educación de calidad e inclusiva, que responda a las necesidades de todo el alumnado, considero que analizar su opinión me permitirá ofrecer una mejor respuesta educativa en un futuro que, de momento, se vislumbra incierto. Sin embargo, no debemos olvidar las limitaciones propias de este tipo de estudios y, principalmente, el hecho de que los resultados alcanzados no son

generalizables.

La técnica de investigación utilizada ha sido la entrevista en profundidad. “Las entrevistas son uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa” (Flick, 2015: 109) e implica un diálogo entre entrevistador y entrevistado, que ha sido previamente diseñado y preparado por el primero, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación (Departamento de Sociología II, s.f.).

El material diseñado para desarrollar esta técnica de investigación fue una batería de preguntas abiertas con la que conocer el sentir del alumnado sordo sobre el objeto de estudio, aunque no limitada a estas: según se desarrollara de la entrevista, se podrían plantear otras preguntas ad hoc con la intención de profundizar en las opiniones vertidas por los estudiantes. Por tanto, se realizó una entrevista semiestructurada o focalizada. Así, además de una serie de cuestiones iniciales para recolectar datos sociodemográficos de los participantes —como, por ejemplo, su edad, el momento de adquisición de la sordera o si hay más miembros sordos en su familia—, la batería contaba con las siguientes 6 preguntas que servían de guion:

1. ¿Me podrías contar cómo ha sido, en general, tu acceso a la enseñanza durante este periodo de confinamiento?
2. ¿Cuáles eran tus principales miedos cuando supiste que la formación se realizaría online? ¿Qué has echado de menos?
3. ¿Crees que has tenido más dificultades de acceso a la información y a la formación que cuando asistes a las clases presenciales? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de adaptaciones se han realizado para que, como persona sorda signante, pudieras continuar con provecho tus estudios?
5. ¿Consideras que ha habido algún problema en cuanto a la adaptación de la evaluación?

6. ¿Qué aspectos consideras positivos de esta situación de enseñanza en remoto?

El procedimiento aplicado, tras la pertinente revisión bibliográfica, comenzó con la toma de decisiones en cuanto a la muestra a estudiar y el diseño de las preguntas que servirían de guía en la entrevista.

Una vez se perfilaron estas cuestiones, grabé un vídeo en LSE que se envió por WhastApp a todo el alumnado sordo matriculado en este Grado. En dicho vídeo se incluía una breve presentación del estudio, concretando el objetivo principal de este y explicando que se desarrollaría mediante una breve entrevista online, de unos 20 minutos aproximadamente, de carácter voluntario y que se mantendría su anonimato. Además, se les facilitaba diferentes vías de contacto en el caso de que quisieran participar en el estudio.

Una vez el alumnado interesado en participar se ponía en contacto conmigo, acordábamos una fecha y hora para realizar la entrevista. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido del 25 de junio al 13 de julio de 2020 —finalizado el periodo lectivo y la convocatoria ordinaria correspondiente— y se utilizó la plataforma de Microsoft Teams, ya que es la herramienta corporativa elegida por la URJC para el proceso de transformación digital (Microsoft Prensa, 2020).

Esta plataforma nos permitía generar, al finalizar la entrevista, un archivo digital con la grabación en vídeo de esta para su posterior transcripción. No obstante, en un caso, los problemas de conexión a Internet de la entrevistada hicieron que se realizara una adaptación y se utilizara una videollamada a través de WhastApp que grabé utilizando mi ordenador portátil.

La decisión de llevar a cabo una entrevista virtual estuvo motivada, principalmente, por la distancia territorial que existía con los entrevistados como consecuencia del estado de alarma decretado por el Gobierno español, así como las ventajas que aporta este medio evitando la

necesidad de copresencialidad espacial y temporal de entrevistador y entrevistado.

Las entrevistas se realizaron en LSE y, teniendo en cuenta la importancia que también poseen las cuestiones éticas en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012), al inicio de estas se reiteró el objetivo del estudio y se les informó del procedimiento que se seguiría para preservar su anonimato en el desarrollo de la investigación y en las futuras publicaciones (Flick, 2015). Además, se les pidió consentimiento expreso para realizar la grabación de la entrevista y se les aseguró que la información recopilada tendría carácter confidencial y no sería utilizada para otro propósito más allá del propio de este estudio. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron y analizaron, obteniendo una serie de resultados que se exponen a continuación.

5. Resultados

En la Tabla 1 se muestra una síntesis de los datos sociodemográficos más relevantes de la muestra entrevistada.

Como puede observarse, de los 3 estudiantes que accedieron a participar en el estudio -el 50% de la muestra seleccionada-, encontramos que 2 son hombres y 1 mujer. La media de edad es de 31 años, siendo la desviación típica de 7,21. Todos afirman ser personas sordas prelocutivas; es decir, que su

condición de sordera es de nacimiento o la alcanzaron en los primeros meses de vida, antes de adquirir el lenguaje oral. Además, mientras que dos de ellos son las únicas personas sordas en sus familias, E1 forma parte de una familia cuyos miembros nucleares (y extensos) son todos sordos —lo que refleja la realidad de la comunidad sorda española—. En cuanto a los estudios, es la primera vez que todos cursan estudios universitarios. E2 es el único de los tres que ha optado por el doble Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y Educación Primaria (semipresencial). Dos de ellos (E2 y E3) están en primer curso, en horario de tarde (Campus de Alcorcón), mientras que E1 cursa tercero en el turno de mañana (Campus de Madrid-Quintana).

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio, y con el objetivo de facilitar la lectura y comprensión de los resultados de las entrevistas, estos se presentarán en dos grandes bloques: el primero sobre las dificultades y barreras que han encontrado los estudiantes sordos en la enseñanza universitaria virtual por el confinamiento causado por la COVID-19, mientras que el segundo hace referencia a las buenas prácticas docentes detectadas por el alumnado y a los aspectos positivos que consideran que tiene el desarrollo de esta modalidad de enseñanza.

	Sexo	Edad	Sordera	Familia	Estudios	Curso	Turno
Entrevistado 1 (E1)	M	23	Nacimiento	Sorda	LSE y Comunidad Sorda	3º	Mañana
Entrevistado 2 (E2)	M	33	Nacimiento	Oyente	LSE y Comunidad Sorda + Educación Primaria (semipresencial)	1º	Tarde
Entrevistada 3 (E3)	F	37	9 meses	Oyente	LSE y Comunidad Sorda	1º	Tarde

Tabla 1. Datos sociodemográficos del alumnado sordo participante en el estudio. / Elaboración propia.

5.1. Dificultades y barreras de acceso a la información y la formación

El aviso de la suspensión de las clases presenciales en la URJC tomó a los tres alumnos entrevistados completamente por sorpresa, al igual que al resto de alumnado y profesorado. Es cierto que existían rumores, pero eran poco creíbles (E3).

Cuando, finalmente, se decretó el cierre de las aulas, los alumnos afirman no haber sentido temor alguno por el hecho de que la docencia se trasladara al espacio virtual, aunque sí cierta preocupación. El alumno E1 manifiesta que estaba algo inseguro por cómo se desarrollaría esta modalidad de enseñanza, ya que su experiencia durante estos años en el Grado había sido completamente presencial; pero una vez se iniciaron las clases online, esa inseguridad se disipó. El alumno E2 señaló la falta completa de información por parte de la URJC y del profesorado durante las dos primeras semanas, cosa que consideró completamente normal teniendo en cuenta la excepcionalidad de la situación.

Sin embargo, reconoce que él y sus compañeros sentían un poco de incertidumbre por cómo sería la evaluación y si la docencia se realizaría mediante videoconferencias. En realidad, su preocupación inicial no estaba en el Grado de LSE y Comunidad Sorda, por la temática de este, por el número de alumnado sordo en su clase y por contar en la modalidad presencial con intérprete de LSE. Pero sí que intuía que iba a tener problemas para cursar las asignaturas del Grado de Educación Primaria, ya que estos han sido una constante desde el inicio del curso —por mucho que haya solicitado adaptaciones al profesorado y a la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la URJC—.

El primer cuatrimestre fue horrible. En el segundo ha pasado exactamente lo mismo y, unido a lo del coronavirus, la situación ha sido muchísimo peor. Yo realmente me he sentido muy mal, muy angustiado. Por eso creo que el próximo

optaré solo por cursar el Grado de LSE, porque el Doble Grado me agobia muchísimo. Ya, en un futuro, puede que haga un máster sobre educación, pero prefiero quitarme este estrés añadido por no tener adaptaciones. El Doble Grado es una oportunidad, pero si no está adaptado a mis necesidades no estoy contento, y por eso me centraré solo en el de LSE. (E2)

Por su parte, la E3 señala que antes del confinamiento ya sufría cierta ansiedad por otros motivos y que, aunque en un principio aceptó sin mucho problema el tener que continuar los estudios desde casa, es cierto que esta ansiedad aumentó cuando vio que durante las primeras semanas no recibió información alguna sobre cómo se desarrollaría la docencia en las diferentes asignaturas (excepto en una de ellas, que migró al formato online sin dificultad).

A esto se unió el problema de no contar con las herramientas y dispositivos necesarios para continuar su proceso de aprendizaje: solo podía disponer del ordenador portátil de su padre (que tuvo que actualizar por completo) y de una débil conexión a Internet que dificultaba su comunicación en LSE a través de las videoconferencias.

Una vez pasaron esas primeras semanas de incertidumbre y se instauró el modelo de docencia en remoto, el alumnado sordo se encontró con diferentes formas de proceder por parte del profesorado de las distintas asignaturas. Solo en algunas materias se continuó desarrollando la docencia mediante videoconferencias en el mismo horario lectivo, mientras que la mayoría del profesorado optó por facilitar los materiales de estudio en diferentes formatos y establecer un día a la semana de tutoría, en la que aclarar las dudas que tuvieran una vez consultados los documentos. Los formatos de estos materiales fueron muy variados:

- Contenidos teóricos en formato PDF, que fue lo más frecuente.
- Vídeos interpretados a LSE de las

explicaciones del docente sobre tales contenidos.

- Vídeos explicativos en LSE por parte de los docentes competentes en esta lengua, que también incluían una síntesis en PowerPoint.
- Vídeos completamente inclusivos, en los que se presentaba de forma simultánea el contenido teórico en formato escrito, explicaciones con voz en off y subtulado, así como la explicación en LSE por parte de la docente.

En el caso de los vídeos interpretados a LSE de las explicaciones hechas por el docente para todo el alumnado, E1 considera que la falta de simultaneidad de ambos recursos en un mismo documento de vídeo le dificultaba la comprensión de los contenidos.

En su caso, optó por utilizar dos dispositivos: uno en el que visualizaba la grabación de la intérprete de LSE, y el otro en el que veía la grabación de la pantalla (y del PowerPoint) hecha por el profesor. De esta forma, tenía que ir atendiendo a ambos estímulos —lo que supone una mayor fatiga— y, en muchas ocasiones, se perdía la correspondencia entre ambos discursos porque la interpretación podía ser más larga. Eso hacía que tuviera que estar parando los dispositivos y tratar de volverlos a sincronizar.

Uno de los aspectos señalados fue la falta de adecuación para la LSE de las plataformas utilizadas para la teledocencia: Microsoft Teams y Blackboard Collaborate. Todos afirman que ha sido muy complejo poder seguir las clases mediante estas plataformas, ya que el número de ventanas simultáneas no era suficiente para poder ver a todos sus compañeros y, además, si los micrófonos estaban encendidos, cualquier ruido hacía que las pantallas se modificaran. E2 apunta que era necesario anclar a la pantalla la imagen del docente y también la del intérprete de LSE, pero cuando un compañero participaba en LSE directamente no había seguridad de que en ese momento su ventana se viera, si

lo hacía hablando el intérprete no sabía quién tomaba la palabra, etc. “Para una tutoría individual con el profesor o con un grupo pequeño de compañeros, hasta seis, están bien. Pero cuando somos más, es imposible” (E2).

En su caso, E1 comenta las dificultades añadidas por los problemas tecnológicos que tenía la intérprete de LSE para utilizar estas plataformas, por lo que

tenía que utilizar mi móvil y hacer una videollamada y situarlo al lado del ordenador para que fuera interpretando lo que se decía en la clase virtual (...). A esto se une la presión de estar todo el rato ahí delante, para que la intérprete me viera, mientras que mis compañeras oyentes podían apagar sus cámaras y hacer otras cosas. Además, cuando quería preguntar tenía que esperar a que lo comunicara al profesor, o no sabía si tenía que escribirla por el chat o cómo hacer. Era un poco complicado (E1).

Por otro lado, se observaba la falta de planificación general de las asignaturas. E1 afirma que, mientras que en alguna materia el profesorado sí que enviaba las actividades que se realizarían en la siguiente sesión y los enlaces a las páginas web o recursos electrónicos a través del apartado de ‘novedades’ del aula virtual —lo que facilitaba el seguimiento de la materia—, en otras faltaba organización previa: “algunos enlaces eran antiguos, otros se incluían al final de mensajes muy largos, en otra materia los vínculos tenían otro formato y era muy complicado. No sé, me gustaría tener solo un formato (...), lo que facilitaría el acceso” (E1).

Por su parte, E2 recrimina la cantidad desmesurada de actividades y tareas que el profesorado pidió “porque parece que nos sobraba el tiempo durante el confinamiento. Pero no, no era así. Estamos muy estresados: teníamos que hacer muchos trabajos, preguntarles a los compañeros, realizar foros en muchas ocasiones, etc.” (E2).

En cuanto a la evaluación, E1 indica que algunos exámenes tipo desarrollo

pasaron a ser tipo test, lo que facilitaba su realización. Sin embargo, le gustaría poder saber la alternativa que era correcta cuando cometía algún fallo en estos. Por otro lado, en cuanto a la evaluación de las actividades prácticas, echa de menos que haya una corrección más precisa de los errores cometidos para poder mejorarlos en un futuro. Excepto en una asignatura, en la que el docente sí que señalaba los fallos en el texto escrito, en el resto solo recibía una nota de los ejercicios, sin un feedback explicativo por parte del profesorado: “yo me grababa y mandaba el vídeo, a ver si suspendía o tenía suerte de aprobar. Necesito más correcciones, un mayor seguimiento para que yo pueda ver cómo mejoro” (E1).

E3 también señala que, aunque los materiales adaptados por el profesorado a la LSE estaban bien, sería necesario disponer de los documentos originales que se explicaban porque luego los exámenes tipo test eran escritos y la terminología no siempre coincidía con lo signado. Eso hacía que, en muchas ocasiones, no comprendiera las preguntas y posibles respuestas, errando e influyendo esto en su calificación. Esto se hubiera solucionado incluyendo vídeos signados de las preguntas y respuestas. Esto mismo apunta E2, quien considera que incluir la LSE en las pruebas de evaluación escrita o, incluso, poder realizarlas en esta lengua hubiera facilitado este proceso.

Otra de las limitaciones que el alumnado sordo reconoce del formato virtual de enseñanza es la falta de interacción directa con los docentes y con sus compañeros de clase. La docencia presencial les permite mayor participación en clase, preguntar directamente las dudas al docente, aprender mucho más gracias a las consultas y opiniones de sus compañeros y, sobre todo, mantener relaciones sociales con sus compañeros mediante el uso de la LSE. Según E3, “la modalidad virtual es peor porque los profesores no están preparados todavía para esta situación; no saben cuestiones a nivel tecnológico y eso se nota muchísimo”.

E1 también apunta que, cuando tenía alguna duda o pregunta debía mandársela al profesor mediante un correo electrónico y esperar a que le respondiera, lo que suponía mucha pérdida de tiempo — cuando en el aula se hace directamente en ese momento—. Además, los foros escritos hacen que participe menos que en las clases presenciales. Por su parte, E2 afirma que “se nota muchísimo la falta de contacto con los compañeros.

Es muy diferente a la situación presencial, en la que hay mayor interacción: cuando acaban las clases es más fácil que podamos comunicarnos, aclarar cualquier duda entre nosotros, mis compañeras me pueden preguntar cosas de la LSE o nos podemos ir a tomar un café. En la modalidad virtual todo es mucho más frío”.

5.2. Aspectos positivos y buenas prácticas

Uno de los aspectos positivos que el alumnado sordo reconoce que tiene la enseñanza virtual es poder gestionar tu propio tiempo y poder combinarlo con las responsabilidades laborales, sin necesidad de perderlo en los traslados, así como desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje. Además, E1 afirma haber aprendido mucho sobre tecnología y haber desarrollado sus competencias digitales.

También señalan el esfuerzo realizado por algunos profesores a la hora de adaptar sus materias e incluir la LSE en las mismas. E3 nota una gran diferencia cuando los docentes conocen realmente a la comunidad sorda y son parte de ella, ya que la forma en la que han adaptado la evaluación y los materiales didácticos —grabando ellos mismos las explicaciones e incluyendo información visual— es más adecuada para facilitar el aprendizaje de las personas sordas.

E2 y E3 reiteran en varias ocasiones la labor de una de las docentes del Grado, elaborando materiales y pruebas de evaluación completamente inclusivas y de las que se beneficiaba todo el alumnado,

al incluir la información en formato oral, escrito y signado.

Es más, consideran que la forma en la que ha hecho las cosas podía servir de modelo para el resto del profesorado. E2 también plantea que para aquellos profesores que no conozcan la LSE, y en el caso de que no se cuente con intérprete, una opción útil sería valerse de herramientas que permiten generar subtítulos automáticos.

En cuanto a las plataformas para realizar la teledocencia, E1 y E2 abogan por utilizar Zoom en el caso de que esta situación se vuelva a dar en un futuro, ya que permite ver en la pantalla a todos los compañeros de la clase a la vez. Es más, E2 afirma que en esa asignatura en la que la adaptación para las personas sordas ha sido ejemplar, la docente cambió de plataforma durante este periodo y comenzó a utilizar esta última, resultando muy positiva la experiencia.

Por otro lado, E3 alude a la importancia que tiene para el alumnado sordo que el profesorado cuente con una adecuada programación de su materia y que informe previamente de las actividades que se realizarán en las siguientes sesiones, así como facilitar los documentos o materiales necesarios.

Por último, el alumnado entrevistado afirma que se tuvieron en cuenta diferentes medidas para facilitar la evaluación, más allá de facilitarles más tiempo para la realización de exámenes.

Así, E2 señala que en una de las materias fueron muy flexibles en los plazos de entrega de los trabajos que tenían que realizar, y en otra le permitieron presentarlo en formato signado: es decir, en vez de realizar un informe escrito lo grabó en LSE y, a posteriori, el intérprete le ponía voz para que la profesora pudiera evaluarle. E3 plantea que es necesario que el profesorado sea consciente de la gran variedad de competencias lingüísticas que existe entre el alumnado sordo —ya sea en LSE como en lengua escrita y oral— y propone que las pruebas se diseñen teniendo en cuenta las distintas opciones

de expresión y comprensión: escritas, orales y signadas.

6. Discusión y conclusiones

La aparición del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 tiene todavía en jaque a gobiernos y sistemas sanitarios de todo el mundo, pero también a sus sistemas educativos. La suspensión de toda actividad presencial en las universidades españolas supuso la adopción casi instantánea de un nuevo modelo de enseñanza para el que no todos estábamos preparados. En este estudio exploratorio hemos analizado las principales dificultades y barreras a las que se ha enfrentado el alumnado sordo del Grado de LSE y Comunidad Sorda de la URJC durante este confinamiento, así como los aspectos positivos que se han dado.

Aunque se podría pensar que la sensibilidad, las competencias y el conocimiento del profesorado involucrado en esta formación, así como los recursos humanos con los que se dispone — intérpretes de LSE—, sería suficiente para dar una respuesta educativa adecuada a dicho colectivo, la opinión de este es bien distinta, lo que apoya los resultados alcanzados por Quintana (2020).

Aún reconociendo el esfuerzo de muchos docentes para adaptar sus asignaturas en tan breve periodo de tiempo, consideran que es esencial que se generen recursos didácticos y pruebas de evaluación que tengan en cuenta sus competencias lingüísticas e incluyan el formato oral, escrito y signado, tal y como afirma Moreno-Rodríguez (2020) y han aplicado algunos profesores. Pero, lógicamente, en este escenario virtual también es necesario contar con herramientas y recursos técnicos y tecnológicos apropiados para lenguas de modalidad visogestual. Así, Zoom se convierte en la plataforma preferida por este alumnado para que se desarrolle la teledocencia, además de recomendar el uso de herramientas de generación automática de subtítulo. Además, como señala Rodríguez-Moreno (2020), ahora no solo se debe asegurar la

disponibilidad de un intérprete de LSE, sino también los recursos tecnológicos para este que permitan el acceso a la formación e información de estos en igualdad de condiciones.

Y aunque estos estudiantes siguen prefiriendo el modelo de enseñanza presencial al virtual, si conseguimos dar solución a estas dificultades y atender a sus necesidades estaremos más cerca de conseguir lo que reclama Echeita (2020): tener en cuenta a TODO el alumnado..

7. Bibliografía

- ABELLA, Blanca (2020, 3 de abril). "Tendría que mejorar el acceso a las campañas informativas y la publicidad oficial sobre el COVID-19". En: CERMI. es Semanal, nº 385. Recuperado de: <http://semanal.cermi.es/noticia/entrevista-concha-diaz-presidenta-cnse-mejorar-acceso-camapanas-informativas-publicidad-oficial-covid-19.aspx> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- ÁLVAREZ, Marisa, et al. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. p. 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- ANDALUCÍA. Resolución, de 19 de marzo de 2020, de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación por la que se deja sin efecto la Resolución de 14 de marzo de 2020 por la que se acuerda la suspensión de la ejecución de determinados contratos administrativos de la Agencia Pública Andaluza de Educación. Recuperado de: http://www.agenciaandaluzaeducacion.es/c/document_library/get_file?uuid=9b65be84-eb1a-4716-8362-ee64a4c13cb6&groupId=10137 [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- BAYÓN, Pilar (2020, 12 de julio). Coronavirus España, hoy: Cataluña registra 816 nuevos contagios de coronavirus en 24 horas. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20200712/coronavirus-espana-ultimas-noticias-hoy-directo-nueva-normalidad-rebrotes-contagios-fallecidos-vacuna-covid/2026021.shtml> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- CABRERA, Leopoldo (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. En: Revista de Sociología de la Educación-RASE, vol. 13, nº 2 (especial COVID-19). p. 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- COTINO, Lorenzo (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. En: Revista de educación y derecho = Education and law review, vol. 21. p. 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- CRUE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2020, 16 de marzo). Crue Universidades Españolas se coordina con el Ministerio de Universidades para minimizar el impacto de la crisis del Covid-19 en el estudiantado. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Comunicados/2020.03.16-Covid-19%20Videoconferencia%20ministro%20universidades%20Castells.pdf> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2020, 22 de abril). Nos interesamos por las medidas para garantizar que el alumnado sordo siga recibiendo el apoyo de los especialistas en lenguaje de signos durante el estado de alarma. Recuperado de: <http://defensordelmenordeandalucia.es/nos-interesamos-por-las-medidas-para-garantizar-que-el-alumnado-sordo-siga-recibiendo-el-apoyo-de> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA II (Sin fecha). Técnicas de investigación social. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/> [fecha de consulta: 11 de julio de 2020]

- DIARIO AS (2020, 23 de abril). En directo: Comparecencia Ministro Universidades [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8QZpxcbjnMM> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- ECHEITA, Gerardo (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 1. p. 7-16.
- EL BOLETÍN (2020, 24 de junio). Intérpretes de lengua de signos alertan de la "precarización" que sufren y del "futuro incierto" de cara al nuevo curso. Recuperado de: <https://www.elboletin.com/noticia/193226/educacion/interpretes-de-lengua-de-signos-alertan-de-la-precarizacion-que-sufren-y-del-futuro-incierto-de-cara-al-nuevo-curso.html> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- ESPAÑA. 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, 64, de 14 de marzo de 2020, p. 25390-25400.
- EUROPEAN UNION OF THE DEAF [EUD] (2020, July). Report on EUD consultative virtual regional meetings with the National Associations of the Deaf in Europe in the context of COVID-19 pandemic. Recuperado de: <https://www.eud.eu/news/report-eud-consultative-virtual-regional-meetings-national-associations-deaf-europe-context-covid-19-pandemic/> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- FERRERO, Berta (2019, 11 de diciembre). Los niños sordos de infantil y primaria se quedan sin asesores de lengua de signos. Recuperado de: https://elpais.com/ccaa/2019/12/10/madrid/1576004414_647910.html [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- FLICK, Uwe (2012). Introducción editorial. En: GIBBS, Graham. El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- FLICK, Uwe (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- GIBBS, Graham (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata
- GÓMEZ, Alberto (2020, 13 de mayo). La Junta corta el servicio de lengua de signos para alumnos sordos. Recuperado de: <https://www.diariosur.es/malaga-capital/junta-corta-servicio-20200512213919-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- GUTIÉRREZ, Juan J. (2019, 29 de octubre). Una alumna sorda denuncia que la ULL lleva un mes sin darle un intérprete. Recuperado de: <https://diariodeavisos.elespanol.com/2019/10/una-alumna-sorda-denuncia-que-la-ull-lleva-un-mes-sin-darle-un-interprete/> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- MADRID. ORDEN 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 10 de marzo, núm. 59, p. 9-11.
- MADRID. ORDEN 824/2020, de 10 de marzo, por la que se declara la suspensión de la ejecución de determinados contratos administrativos de la Consejería de Educación y Juventud. Recuperado de: <https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/03/orden-8242020.pdf> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- MARTÍNEZ CARAZO, Piedad C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En: Pensamiento & Gestión, nº 20. p.165-193.

- MEDINA, Miguel A. (2019, 10 de septiembre). El PSOE denuncia que los alumnos sordos arrancan el curso sin intérpretes de lengua de signos en Madrid. Recuperado de: https://elpais.com/ccaa/2019/09/10/madrid/1568107242_120267.html [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- MICROSOFT PRENSA (2020, 4 de febrero). La Universidad Rey Juan Carlos elige Microsoft Teams como herramienta corporativa de colaboración y mejora de la comunicación. Recuperado de: <https://news.microsoft.com/es-es/2020/02/04/la-universidad-rey-juan-carlos-elige-microsoft-teams-como-herramienta-corporativa-de-colaboracion-y-mejora-de-la-comunicacion/> [fecha de consulta: 11 de julio de 2020]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021 (versión 22-06-2020). Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e90bfc0-502b-4f18-b206-f414ea3cdb5c/medidas-centros-educativos-curso-20-21.pdf> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- MORENO-RODRÍGUEZ, Ricardo (2020). Reflexiones en torno al Impacto del COVID-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. p. 1-6. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227/0> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS] (2020a, 11 de marzo). 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. Recuperado de: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> [fecha de consulta: 9 de julio de 2020]
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS] (2020b). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019> [fecha de consulta: 9 de julio de 2020]
- OTZEN, Tamara; MANTEROLA, Carlos (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, vol. 35, nº 1. p. 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- PILAR, Samuel A. (2020, 12 de julio). ¿Cómo va la carrera para encontrar una vacuna contra el coronavirus? Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20200712/se-sabe-vacuna-contra-coronavirus/2013431.shtml> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- QUINTANA, Ingrid (2020). COVID-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- ROGERO-GARCÍA, Jesús (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, nº 2 (especial COVID-19). p. 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- RTVE.es (2020, 12 de julio). El mapa de los brotes de coronavirus en España: los focos activos superan el centenar. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20200712/cuantos-brotes-coronavirus-hay-espana/2018947.shtml> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]
- SERVIMEDIA (2020, 16 de marzo). La federación de personas sordas teme la repercusión en el alumnado sordo de las medidas por el coronavirus. Recuperado de: <https://www.servimedia.es/noticias/1233707> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

- SIMONS, Helen (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (2020, 12 de julio). COVID-19 Impact on Education. Recuperado de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

Números de la Sección 'Educación Inclusiva'

Logos: Universidad Rey Juan Carlos, Ayuntamiento de Almería, Obra Social 'la Caixa'

INNOVACIONES METODOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores

Colección iAccessibility Volumen Undécimo

Servicio Editorial de Accesibilidad Universal - La Ciudad Accesible

Logo: Universidad Rey Juan Carlos

INVESTIGACIÓN APLICADA COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores

Colección iAccessibility Volumen Decimotercero

Servicio Editorial de Accesibilidad Universal - La Ciudad Accesible

Logo: Universidad Rey Juan Carlos

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores

Colección iAccessibility Volumen Decimoquinto

Servicio Editorial de Accesibilidad Universal - La Ciudad Accesible

Logo: Universidad Rey Juan Carlos

JUNTOS SOMOS MÁS: EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Ricardo Moreno Rodríguez · Antonio Tejada Cruz
Coordinadores

Colección iAccessibility Volumen Decimoséptimo

Servicio Editorial de Accesibilidad Universal - La Ciudad Accesible

Los efectos de la COVID-19 sobre la educación y, particularmente, sobre la educación de las personas con discapacidad han sido más que evidentes. El cambio de una modalidad presencial en un contexto social concreto donde los estudiantes desarrollaban su desempeño académico, a una modalidad telemática en entorno domiciliario ha supuesto no solo un cambio de metodologías docentes, sino un cambio drástico en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de las familias como de los docentes. La teleeducación ha ofrecido y ofrece ventajas y desventajas, pero sin duda abre una nueva ventana que debe ser analizada con detenimiento de cara al abordaje educativo de la postpandemia, dado el carácter incierto de la denominada "nueva normalidad". ¿Cómo debemos integrar el trabajo con las familias? ¿Qué amenazas y oportunidades supone para la inclusión educativa? ¿Cuáles son los roles -nuevos y no tan nuevos- que deben asumir los docentes? Estos y otros aspectos son analizados en esta obra de carácter multidisciplinar, donde se conjugan autores de los diferentes niveles educativos para analizar y dar respuesta a algunas de las principales cuestiones que, de cara a la reincorporación a las aulas, preocupan a estudiantes, familias y profesionales.



DIVERSIA



GRUPO DE INCLUSIÓN SOCIAL
CIUDAD ACCESIBLE



habitable
ORGANIZACIÓN DE LA CIUDAD ACCESIBLE