

Innovación en época de covid-19: ¿paradigma o realidad impuesta?

Resumen

Declarado el estado de alarma por motivo del SARS-CoV-2, se paraliza todo tipo de actividad no esencial y, en consecuencia, el cierre de centros educativos. Este cierre provoca un cambio importante de la educación presencial a la educación apoyada en las Tecnologías de la Información y Comunicación. Los equipos docentes adoptaron metodologías innovadoras para lograr la continuidad educativa. Esta investigación pretende mostrar si dicha metodología apresurada a la par que innovadora, es fruto exclusivamente de la situación producida por la pandemia o ha supuesto un cambio de paradigma educativo. Para ello, se ha utilizado la técnica cualitativa de grupos de discusión, formado por docentes y equipos directivos de centros de Toledo (España). A tenor de los resultados obtenidos, podemos decir que, una vez pasado el caos inicial, los docentes han sabido adaptarse y se han implicado para garantizar la educación de sus alumnos, haciendo un uso adecuado, innovador, inclusivo y creativo de las tecnologías que tenían a su alcance. A pesar de que han tenido que imponerse a numerosas dificultades materiales, técnicas, emocionales y administrativas, han sido capaces de superar los tres pasos que se sugieren en la innovación tecnológica: asimilación, transición y transformación.

Palabras Clave: COVID-19; grupo de discusión; buenas prácticas; profesorado; educador; enseñanzas no universitarias.

Purificación Cruz-Cruz

Universidad de Castilla-La Mancha –
Ciudad Real – Espanha
purificacion.cruz@uclm.es

Javier Rodríguez Torres

Universidad de Castilla-La Mancha –
Ciudad Real – Espanha
javier.rtorres@uclm.es

Felipe Gertrudix Barrio

Universidad de Castilla-La Mancha –
Ciudad Real – Espanha
felipe.gertrudix@uclm.es

Para citar este artículo:

CRUZ-CRUZ, Purificación; TORRES, Javier Rodríguez; BARRIO, Felipe Gertrudix. Innovación en época de covid-19: ¿paradigma o realidad impuesta?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 253-279, set./dez. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824562023253

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824562023253>

Innovation in the era of covid-19: paradigm or imposed reality?

Abstract

Declared an alarm state due to SARS-CoV-2, all types of non-essential activity were paralyzed and, consequently, the closure of educational centers. This closure causes an important change from face-to-face education to education supported by Information and Communication Technologies. Educational teams adopted innovative methodologies to achieve educational continuity. This research aims to show whether this hasty and innovative methodology is the result exclusively of the situation produced by the pandemic or has led to a change in the educational paradigm. For that purpose, we used the qualitative technique of discussion groups, formed by teachers and management teams of Toledo (Spain), and further analytical analysis of the data obtained. Based on the results obtained, we can say that, once the initial chaos has passed, teachers have known how to adapt and have been involved to guarantee the education of their students, making appropriate, inclusive and creative use of the technologies they had at their disposal. scope. Although they have had to overcome numerous materials, technical, emotional and administrative difficulties, they have been able to overcome the three steps that are suggested in technological innovation: assimilation, transition and transformation.

Keywords: COVID-19; discussion group; good practices; faculty; educator; non-university education.

Inovação na era de covid-19: paradigma ou realidade imposta?

Resumo

Declarado estado de alarme devido ao SARS-CoV-2, todos os tipos de atividades não essenciais foram paralisados e, conseqüentemente, o fechamento dos centros educacionais. Este fechamento provoca uma mudança importante da educação presencial para uma educação apoiada nas Tecnologias da Informação e Comunicação. As equipes de ensino adotaram metodologias inovadoras para alcançar a continuidade educacional. Esta pesquisa tem como objetivo mostrar se essa metodologia apressada e inovadora é resultado exclusivamente da situação produzida pela pandemia ou gerou uma mudança no paradigma educacional. Para isso, utilizou-se a técnica qualitativa de grupos de discussão, formados por professores e equipes gestoras de centros de Toledo (Espanha). A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que, passado o caos inicial, os professores souberam se adaptar e se envolveram para garantir a formação de seus alunos, fazendo uso adequado, inovador, inclusivo e criativo das tecnologias de que dispunham ao seu alcance. Embora tenham tido que superar inúmeras dificuldades materiais, técnicas, emocionais e administrativas, eles conseguiram superar as três etapas que são sugeridas na inovação tecnológica: assimilação, transição e transformação.

Palavras-chave: COVID-19; grupo de discussão; boas práticas; faculdade; educador; educação não universitária.

1. Introducción

En este trabajo se presentan parte de los resultados de un proyecto de investigación que forma parte del convenio de Colaboración establecido entre el Ayuntamiento de Toledo y la Universidad de Castilla-La Mancha, y que lleva por título “Estudio y análisis de la situación de los procesos educativos en los centros públicos y concertados de la localidad de Toledo durante el período de confinamiento provocado por el COVID-19”.

Se pretende estudiar la situación académica a la que se vieron expuestos los docentes, los centros e instituciones educativos de la localidad de Toledo, así como las soluciones que se adoptaron durante el confinamiento provocado por la COVID-19 en los centros educativos públicos y concertados de la localidad de Toledo. Para ello, se han realizado distintas tareas de investigación y a diferentes perfiles de docentes no universitarios, así como a responsables educativos y políticos de educación (directores de centros, inspectores, concejalía de educación de Toledo y consejería de educación de CLM).

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha aplicado una triangulación metodológica que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. En el caso del presente trabajo el enfoque está dirigido hacia la primera parte, donde se han priorizado las técnicas cualitativas, presentando las inferencias sobre las acciones de innovación educativa resultantes ante la situación vivida.

2. Revisión de la literatura

La estrategia Europa 2030 reconoce la necesaria transformación educativa para alcanzar los objetivos de la sociedad del siglo XXI. Estas recomendaciones están relacionadas con la mejora de la creatividad en las aulas, así como la de la integración de la innovación (NACHMIAS et al, 2004; NACHMIAS, MIODUSER y FORKOSH-BARUCH, 2008) y la implementación de las TIC de manera sostenible para aprovechar las oportunidades que ofrecen, y de esta manera intentar reducir el abandono escolar y contribuir a la modernización de los sistemas (BREČKO, KAMPYLIS y PUNIE, 2014).

La innovación en educación supone una oposición al inmovilismo. Propuestas que den soluciones a los problemas existentes en cada época o momento histórico (CAÑAL DE LEÓN, 2005). Estudios recientes han sabido categorizar este tipo de líneas de innovación, centradas sobre las distintas perspectivas: institucional, el desarrollo de competencias transversales, la extensión institucional o el profesorado (GARCÍA-PEÑALVO, 2015), o en una clasificación atendiendo a la penetrabilidad de los procesos, la reducción del esfuerzo, en el desaprendizaje de malos hábitos o la experimentación con tecnologías avanzadas (FIDALGO BLANCO, SEIN-ECHALUCE LACLETA y GARCÍA-PEÑALVO, 2018). En los últimos años la lista de este tipo de tendencias ha ido aumentando (BlockChain, Realidad Mixta, Realidad Aumentada Adaptativa, Inteligencia colectiva, Aula Invertida, Ecosistemas de aprendizaje, Learning Analytics, Sistemas y Aprendizaje Adaptativos, Gamificación, MOOC's o Aprendizaje Servicio), y dan respuesta a los distintos caminos en la innovación educativa (innovación docente-aula, innovación institucional-centro y proyectos-).

Pero por otro lado nos preguntamos si la innovación educativa a veces va en función de tendencias, modas y si estas dan los resultados positivos esperados (FIDALGO, SEIN-ECHALUCE y GARCÍA-PEÑALVO, 2019), como los MOOC (GÓMEZ-GALÁN y PÉREZ-PARRAS, 2017). Al fin y al cabo, innovar en educación va más allá del uso de herramientas digitales. Innovar también supone que los docentes puedan compartir sus conocimientos e inquietudes (BOCCONI, KAMPYLIS y PUNIE, 2013), así como desarrollar habilidades nuevas a partir de la interacción con su práctica docente (LAVE y WENGER, 1991).

Si focalizamos nuestra indagación sobre la literatura en torno a nuestro objeto de estudio, es llamativo el conjunto de publicaciones que han surgido en este último año. Concretamente, en la base de datos de WOS, al introducir las palabras clave “innovation” “COVID-19” y “education”, sólo en el ámbito de las investigaciones en educación devuelve un total de 132 publicaciones (118 en 2020 y 14 en 2021). El interés, por tanto, es máximo, aunque todavía es pronto para tener un análisis profundo acerca de si los resultados a los que se han llegado tendrán un calado real y permanente. La gran mayoría de las investigaciones han optado por metodologías de índole cualitativo con el fin de dar sentido a los significados de los protagonistas construyendo con ellos la realidad, a pesar de que el enfoque de métodos mixtos “aporta una combinación

interceptada de estrategias y procesos para abordar la complejidad del fenómeno de la educación, con comprensión holística, interdisciplinar y cambio en la forma de hacer investigación en nuestros tiempos” (RAMÍREZ-MONTOYA y LUGO-OCANDO, 2020, p. 9).

Aunque fundamentalmente los trabajos están orientados a los problemas tecnológicos derivados por el paso de una enseñanza presencial a una enseñanza on line o semipresencial o híbrida (TRUJILLO et al., 2020; DE OBESSO & NUÑEZ, 2020), se han ensayado otras problemáticas como: la atención a la diversidad (NUSSER, 2021), los problemas derivados de una pedagogía transmisiva en la educación infantil inducida por la no interacción de los niños con sus iguales en la escuela (FORMOSINHO, 2021), el desafío que ha proporcionado a los padres y madres para organizar la educación en el hogar y motivar a sus hijos (POZAS, LETZEL y SCHNEIDER, 2021; YAMAMURA y TSUSTSUI, 2021).

Un estudio muy similar al nuestro es el trabajo presentado por Ramón Palau, Marta Fuentes, Jordi Mogas y Gisela Cebrián (2020), quienes han indagado sobre la situación de los centros escolares en Cataluña y en cómo han superado las escuelas los desafíos y han proporcionado educación durante el período de confinamiento. En cuanto al docente, opinan que debe tener una actitud positiva y participativa por comprender que su competencia digital está determinada por las habilidades, actitudes y conocimientos que el mundo digital actual le exige con el fin de dar una respuesta al estudiante en sus aprendizajes. Por otro lado, encontramos experiencias innovadoras interesantes como “Teachers Versus COVID-19” donde estudiantes de educación primaria se convierten en profesores-prosumidores, garantizando con ello un aprendizaje y dominio digital, crítico, creativo, lingüístico y de habilidades y competencias socioemocionales (TRIVIÑO-CABRERA, CHAVES-GUERRERO y ALEJO-LOZANO, 2021).

3. Método

3.1. Objetivos

La investigación ha tenido como objetivo general analizar la situación académica vivida durante el período del confinamiento provocado por el COVID-19 durante los meses de marzo a junio de 2020 en los centros educativos públicos y concertados de la localidad

de Toledo, a través de la mirada de los docentes y responsables educativos y políticos de educación. A partir de este se han derivado los siguientes objetivos específicos:

- Saber si existió una respuesta adecuada por los centros y la administración educativa a las necesidades tecnológicas y de recursos materiales y humanos.
- Conocer qué tipo(s) de cambio(s) en el paradigma educativo ha provocado el COVID-19 en el conjunto de la comunidad educativa: tecnológico, metodológico, atención a la diversidad.
- Reconocer qué tipo de buenas prácticas educativas se han llevado a cabo durante el confinamiento y cuáles son sus características para ser consideradas como tales.

3.2. Enfoque metodológico

A continuación se revelan los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la presente propuesta para la consecución de los objetivos propuestos, para lo cual, se han empleado dos grupos de discusión que conforman una técnica cualitativa (IBÁÑEZ, 1979; VALLÉS, 1999; MENA y MURILLO, 2006).). Desde esta perspectiva, se centra la atención en el significado, en el sentido de las palabras o expresiones, la investigación es entendida como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” que privilegia el carácter interpretativo de la realidad estudiada, a través de las percepciones y significados de las personas (SANDÍN, 2004).

Tabla 1 - Características de perspectivas

CARACTERÍSTICA	PERSPECTIVA	
	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Epistemología	Hechos	Significados
Naturaleza del conocimiento	Análisis de regularidades y correlaciones	Análisis de discursos y su sentido
Objeto de análisis	Positivismo	Constructivismo
Método	Deductivo	Inductivo
Técnicas	Encuesta Estadísticas formalizadas	Grupos de discusión Entrevistas Historias de vida

Fuente: elaborado a partir de Mª Paz Sandín (2004).

La mirada cualitativa se enfoca a la relación entre las distintas partes con una influencia más constructivista. La teoría, desde el paradigma trabajado, inicia el proceso de investigación fundamentándose en un proceso inductivo, donde los datos llevan a la teoría y orienta el proceso estructural.

Desde la investigación educativa se han ido incorporando técnicas y metodologías de otras disciplinas, en este caso, los grupos de discusión, técnica muy utilizada en investigación de mercados resulta muy ventajosa en investigación educativa, como se desprende de este trabajo. Siguiendo a Javier Gil (1993) entendemos grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.

De acuerdo con Richard Krueger (1991) los grupos de discusión son definidos por las siguientes características:

- Técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa
- Reúne un número limitado de personas entre 5 y 10 y desconocidas entre sí.
- Las personas que lo conforman deben tener características homogéneas con respecto al tema investigado
- Discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.

Otros aspectos para destacar son la duración y el lugar de reunión, estos aspectos cabe decir lo siguiente, que se recomienda entre una y dos horas, pero sí resulta importante especificar a los participantes la hora de comienzo y la hora de finalización como precipitador del consenso; en cuanto al lugar, y de acuerdo con Trudy Bers (1989) lo recomendable son <<lugares neutrales>>, esto es, sin asociación directa con una institución que sea portadora de significados en relación al tema de investigación, en el caso que nos ocupa y debido a la pandemia COVID – 19 se optó por modalidad online y cada participante se conectó desde su domicilio particular a la hora convenida.

3.3. Instrumento de investigación y análisis de datos

A continuación, haremos referencia a la importancia de la adecuación entre el método y la técnica en el análisis de datos. Es preciso recordar el cuadro 1, donde se plantea que un investigador no comienza su trabajo con una teoría preconcebida, por el contrario, a lo largo de la investigación. Podemos deducir de este enfoque metodológico el carácter circular del proceso (FLICK, 2014), exigiendo al investigador a reflexionar sobre el proceso completo, con relaciones muy significativas entre recogida e interpretación de datos, y selección de material empírico. Atlas.ti, de acuerdo con Daniel San Martín (2014), como soporte informático permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material al mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría. Por otro lado, incorporar programas informáticos para análisis de datos, aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (SEALE, 1999), especialmente, se reconocen como ventajas la rapidez que otorga a procesos mecánicos como: segmentación, recuperación y codificación de información (AMEZCUA Y GÁLVEZ, 2002).

3.4. Participantes

Los dos grupos de discusión llevados a cabo estuvieron compuestos por 6 personas cada uno. Los participantes se seleccionaron a partir de muestreo intencional y por conveniencia, teniendo en cuenta los años de servicio, los niveles educativos y rangos de edad, según el criterio de representatividad de casos (FLICK, 2014). El primero de los grupos ellos estuvieron formados por responsables educativos (2 directores de centros de educación Primaria y Secundaria, 1 directores de centro privados concertado, 2 directores de centros de secundaria y 1 responsable de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha). El segundo grupo se conformó con docentes en activo en centros públicos y concertados de los distintos niveles académicos no universitarios de la provincia de Toledo: 2 de infantil, 2 de primaria y 2 de educación secundaria.

4. Resultados

4.1. Llegada de la Pandemia

La llegada de la pandemia cogió por sorpresa a los centros, en parte, porque no se pensaba que fuese tan grave y duradera. Inicialmente pensaron que era algo más pasajero, hasta que se dieron cuenta de que la magnitud del problema era más grande de lo que se habían pensado. Por tanto, nadie lo esperaba, no había ninguna previsión estratégica y los centros educativos no estaban preparados. Pero lo que sí es evidente es que surge la necesidad de adaptarse a un nuevo escenario.

La comunidad educativa adquiere conciencia de la situación que se avecina: se toman las primeras medidas educativas para las primeras dos semanas, se asume la gravedad de situación, se establece la comunicación e información sobre el confinamiento y surge la necesidad de una reflexión profunda y rápida sobre qué hacer con la educación

H2: Nos pilló y dijimos, hay que prever para el futuro porque no sabemos lo que va a pasar.

El punto de partida de los diferentes centros no fue homogéneo. La heterogeneidad viene relacionada con el nivel educativo, con el contexto en el que se encuentra ubicado el centro y con el grado de preparación de cada agente de la comunidad educativa en el tema de la digitalización. Encontrándonos con dos puntos de vista diferentes: los que ya tenían experiencia en educación on-line: educación secundaria, centros de entornos urbanos, materias tecnológicas; y los que no contaban, salvo excepciones, con experiencia previa: educación infantil, educación primaria y centros de entorno rurales.

H3: Los entornos son diferentes, incluso, no es lo mismo un Instituto de Seseña (localidad pequeña), que un Instituto de Toledo que un Instituto [FML3] , en este caso, un colegio de Ciruelos y son circunstancias distintas, creo que en eso hay que ser flexible y adaptarse.

Figura 1 - Principales preocupaciones de los docentes, relacionadas con el confinamiento



Fuente: Datos de la investigación.

Lo primordial era dotar a todo el mundo de los recursos tecnológicos que se necesitaban para poder continuar con la actividad académica a distancia. El confinamiento implicaba una educación desde el hogar para lo cual hacía falta dispositivos que hicieran posible la conexión virtual. Pero este hecho plantea varios problemas: carencia de dispositivos que permitieran seguir las clases de manera virtual y falta de espacio en el hogar para combinar el teletrabajo de los padres o tutores junto con la enseñanza de los hijos.

H1: No todos los chicos disponían de espacio ni de materiales para poder trabajar, no podían salir tampoco de casa a comprarlos... Había chicos que no disponían de un ordenador para ellos solos, sino que lo compartían con sus hermanos o con sus padres incluso...

La falta de ordenadores no afectaba únicamente al alumnado. El profesorado también se vio con unos recursos anticuados que no tenían ni la capacidad ni las funcionalidades necesarias para la educación a distancia.

M3: el ordenador ... esa herramienta maravillosa que tenemos que utilizar y que era para cuatro años, yo llevo con él doce ... con la herramienta que me propone la administración es con la que trabajo, hoy no la puedo utilizar porque tengo estropeado el micrófono y creo que todo esto hay que tenerlo en cuenta.

Otra de las primeras preocupaciones que surgieron con el confinamiento fue la de organizar el trabajo de los equipos de profesores para que pudieran trabajar desde casa,

así como contactar con el alumnado para distribuirles los trabajos a realizar. La primera cuestión que se planteó fue la de conectarse con los estudiantes. No se sabía bien cómo hacer frente a la situación, sobre todo en el nivel de Infantil y Primaria. Para realizar la actividad docente a distancia, se necesitaba que tanto el profesorado como el estudiantado y las familias tuvieran competencias digitales. Sin embargo, no todos los agentes educativos gozaban de esas competencias al inicio del confinamiento. Se observa una falta de oferta pública para la formación en metodologías online y competencias digitales por parte de la administración pública.

M2: No estábamos preparados para las clases online, porque nadie estaba preparado, nos vino de repente y nosotras al estar en Educación Infantil, pues era más complejo el pensar qué podíamos hacer con ellos o de qué manera podíamos trabajar

4.2. Confinamiento

En los inicios del confinamiento, el profesorado comenzó a probar diferentes plataformas virtuales de enseñanza y aplicaciones educativas online. La elección de las plataformas y aplicaciones no tuvo un criterio único para todo el profesorado, sino que cada uno fue seleccionando las plataformas que mejor le encajaba a la hora de adaptar la enseñanza de sus materias a la metodología online en base a: la disponibilidad para acceder a la plataforma, la adecuación para la docencia y la facilidad o dificultad de uso.

H2: Hemos probado un poco de todo, la verdad es que ha sido pues un maratón de programas, de Plataformas, íbamos probando todo aquello que nos parecía que podía funcionar mejor para los chavales.

Los soportes utilizados fueron:

- Ordenador / Portátil, aunque la dotación inicial de ordenadores no llegó a cubrir a todas las familias que los necesitaran y parte del profesorado contaba con equipos obsoletos.

H2: Niños que lo tenían que mandar todo a través de un móvil, que cuesta mucho trabajo; a niños que tenían ordenador y eran los que menos te fallaban en las tareas. No llegaron las Tablets cuando tenían que llegar, por ejemplo, en mi caso yo solicité dos Tablets para niños que estaban

trabajando con medios muy, muy difíciles de hacerme llegar la tarea y al final, no llegaron.

- Teléfono móvil que ha sido uno de los dispositivos que ha permitido continuar con las clases a distancia ante la escasez de otros dispositivos tecnológicos de algunas familias.

H2: Se repartieron ordenadores a las familias y casi en mayo, casi al final y las familias se apañaron a través de los móviles.

- Tablets que, a pesar de contar con pocos de estos dispositivos, se distribuyeron principalmente a las familias más desfavorecidas.
- Las plataformas educativas existentes al inicio del confinamiento (Papás 2.0) presentaron grandes problemas de usabilidad, por lo que el profesorado se decantó por sustituirlas por otras aplicaciones gratuitas hasta que la Administración brindó una plataforma más adecuada a la situación.

Los recursos humanos con los que se contaron fueron:

- Profesorado: constituyó el núcleo de la actividad docente durante el confinamiento.
- Equipo directivo: lideró la coordinación y gestión de toda la comunidad educativa.
- Familias y alumnado: se implicaron de manera activa en la educación.
- Instituciones externas: colaboraron en la atención a las necesidades educativas.
- Administración: la gran ausente durante el confinamiento (exceptuando el servicio de inspección).

M2: Sí que me sentí arropada por el equipo directivo del centro y por el colegio, sobre todo, mucho a nivel emocional; creo que tanto las familias como yo, que era muy importante, sí que nos sentimos arropadas en ese aspecto.

Pero no solo se tuvieron en cuenta las cuestiones relacionadas con la organización de los recursos o de la actividad docente, sino que también se atendieron los aspectos emocionales cuando fueron conscientes de que la pandemia duraba más de lo previsto, y de que había bastantes familias desesperadas porque se veían impotentes para ayudar a sus hijos.

H2: Hicimos un video en los días de Semana Santa el profesorado, en vez de ir de procesiones pues dijimos, vamos a hacer un video que se tituló: “ahora toca ser feliz”, pues en la que todos hablábamos y cantábamos una canción en conjunto, claro, elaborado cada profesor en su casa y lo montamos nosotros, para decirle a la gente, oye, que aunque estemos lejos, seguimos siendo miembros de una gran familia de la misma comunidad educativa.

Ese gran esfuerzo extra del profesorado tuvo buenos resultados y se reflejó en la paulatina adaptación del alumnado que comenzó a responder a las tareas encomendadas, así como una mayor involucración de las familias.

M3: Yo a las dos semanas detecté que mis alumnos, acostumbrados a trabajar juntos, empezaban a presentar ansiedad, frustración, tristeza, les brindé mi móvil para que me llamaran en cualquier momento y poder hablar sobre asuntos personales, sobre cómo llevar adelante esta situación tan dura.

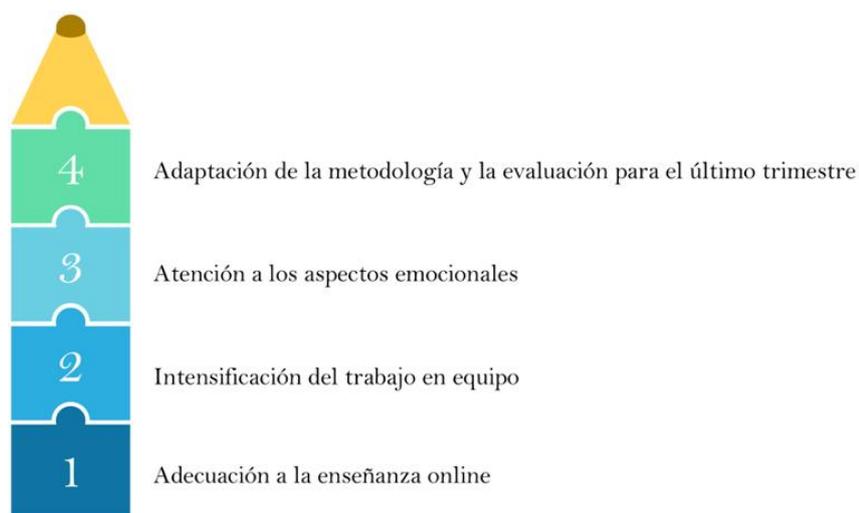
M2: También decidimos hacer un poquito más hincapié en el ejercicio físico, en el trabajo de las emociones, como la situación se iba alargando mucho, pues considerábamos que era importante en Educación Infantil. ... Y también comenzamos a proponer actividades que involucrasen un poquito a las familias para que trabajasen todos juntos.

El confinamiento llegó al tercer trimestre y se tuvo que adaptar la metodología y la evaluación. Se ordenó, [FML5] por la Administración educativa, repasar los contenidos de los dos primeros trimestres; adelantar algunos contenidos esenciales, aunque sin evaluación académica; desarrollar tareas complementarias destinadas a aumentar la motivación entre los alumnos y poner las calificaciones en base a los resultados obtenidos en los trimestres anteriores.

H1: Se nos indicó que tampoco teníamos que hacer eso, es decir, que había que reforzar lo que se había hecho en la 1ª y 2ª evaluación y no avanzar mucho más, que la 3ª pues quedaba un poco a un lado y sin necesidad de tocarla.

H2: En principio ... acordamos que íbamos a intentar, sobre todo, repasar contenidos de los dos primeros trimestres, como se sugirió que hiciésemos, pero también, avanzamos en algunos del 3º trimestre que considerábamos fundamentales para empezar este año.

Figura 2 - Cambios metodológicos producidos durante la pandemia



Fuente: Datos de la investigación.

Ante esta situación, el profesorado de Castilla-La Mancha sufrió un incremento notable de su carga de trabajo, alargando su jornada laboral al tener que atender la docencia en remoto, el adaptarse a nuevas metodologías y la conciliación de la vida familiar. Llegando incluso a estar conectados los fines de semana. Una de las consecuencias derivadas fue la difuminación de la línea entre la vida personal y la profesional, porque estar conectados/as se fue convirtiendo en una actividad permanente. Comentaban que, al tener ratios muy elevadas, el tiempo para la atención del alumnado se multiplicaba.

M3: Yo recuerdo que mi ordenador empezaba a funcionar a las nueve de la mañana y se apagaba a las doce de la noche ... incluidos fines de semana.

H3: Para mí el escollo fundamental fue el poder llegar a todos, es que estás sobrecargado en cuanto al número de alumnos, yo os hablo, yo el año pasado tenía, vamos impartí docencia a 240 alumnos, atenderlos a todos en el confinamiento es un trabajo, que como decíais antes, horas y horas de ordenador.

Aunque es cierto que durante el confinamiento tuvo lugar una cierta paralización de la administración educativa en lo que al funcionamiento administrativo se refiere y a la diversidad de protocolos de actuación, los propios equipos directos y el profesorado fueron solucionando los problemas que se iban presentando.

H4: Ser palancas de cambio de la educación ¿eh? Y creo que ahí es donde los equipos directivos tenemos que hacernos fuertes y decir y tener claro y decir hacia dónde queremos ir.

El hecho de que se comenzase utilizando diferentes plataformas en función de los conocimientos y competencias digitales, tanto del profesorado como del alumnado, hizo que cuando se instaló una plataforma institucional hubiese resistencias al cambio y se siguieron utilizando las plataformas a las que se habían acostumbrado durante el confinamiento. La existencia de diversas plataformas es algo que ha perdurado hasta hoy, pues cada docente ha tenido la libertad de elegir los medios y recursos que mejor les convenía en función de su disponibilidad, de su accesibilidad y de la facilidad de uso.

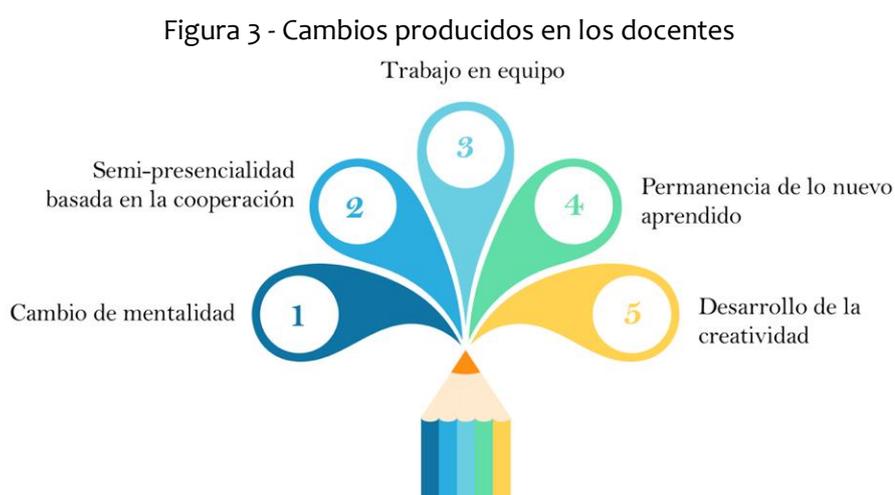
H1: Es un poco caótico el sentido de que la Plataforma oficial no ha empezado a funcionar hasta final de septiembre, y eso pues ha hecho que mucha gente empiece el trabajo en Classroom, en el Edmodo, en MIT, en todo tipo de Plataformas y ya no quiere cambiarse.

Desde la Administración, la respuesta institucional fue bastante aislada, salvo por la figura del Servicio de Inspección. La sensación que se tuvo fue la de una cierta soledad, no en cuanto a los profesores entre sí, pues se fomentó el trabajo en equipo y se procuró que la comunicación con el alumnado y las familias fuese constante. Sin embargo, sí tuvo lugar una cierta sensación de soledad respecto a las relaciones con la administración que no ha ejercido una labor de liderazgo orientadora de las actuaciones a seguir. Un sentimiento de soledad debido a no saber qué hacer en determinados momentos. Como punto positivo, se destaca la labor del Servicio de Inspección: actuó como enlace entre los centros y la Administración, facilitó información y datos de contacto entre las diferentes instituciones y resolvió dudas.

H2: Yo así a grandes rasgos, a mí me hubiera gustado que la administración, las administraciones, ya no digo solo la Educativa, ni la Educativa nuestra, la Educativa a nivel nacional, Sanidad y todo eso hubiesen sido pues como unos líderes a quién seguir, a quién decirnos, darnos pistas para poder trabajar y la realidad, yo lo que he vivido, es que hemos estado muy solos y que hemos hablado unos con otros y que el profesorado ha tirado para adelante.

Impacto del COVID-19 después del confinamiento

En el segundo apartado de esta investigación, se han analizado los cambios, en el paradigma educativo, que ha provocado el Covid-19 en el conjunto de la comunidad educativa. Podemos hablar de tres grandes aspectos: el cambio de mentalidad después de una reflexión- evaluación de todo lo vivido, el descubrimiento o reafirmación del valor del trabajo en equipo, la importancia del desarrollo de la creatividad y la aparición de un nuevo modelo educativo basado en la semi-presencialidad .



Fuente: Datos de la investigación

Cambio de mentalidad

Aunque todavía siguen existiendo algunas resistencias al cambio, en general, sí ha ocurrido ese cambio en las formas de pensar y de hacer. La digitalización ha llegado al ámbito educativo de pleno. Un cambio de mentalidad que no solo se refiere al profesorado, sino que incluye al alumnado y a sus familias. En el caso de los alumnos y alumnas, si bien la digitalización había comenzado antes de la pandemia, con el confinamiento se ha intensificado el uso de las plataformas virtuales y, en el caso de las familias, porque el uso de dichas plataformas facilita las relaciones del centro.

H1: Nosotros que llevábamos tiempo queriéndonos meter en el Carmenta y el Consejo Escolar nos iba frenando, sobre todo, el sector de padres del Consejo Escolar, pues este año con las circunstancias pues hemos aprovechado y hemos podido dar el salto y meternos.

Semi-presencialidad basada en la cooperación

Un nuevo modelo educativo basado en la cooperación que combine la modalidad presencia-virtual que está dando sus primeros pasos, y que conlleva una mayor implicación en el proceso de aprendizaje de todos los agentes educativos. El confinamiento supuso un impulso obligado de la digitalización como única fórmula para poder continuar con la actividad docente, pero no la sustitución total de la modalidad presencial. Esto hizo que se planteasen muchas preguntas relacionadas con el modelo educativo que se quería implantar. La semi presencialidad también ha supuesto un importante cambio metodológico que favorece el aprendizaje y fomenta la cooperación.

H3: La semi presencialidad ha llegado de golpe para familias y para profesores, la estamos gestionando y muchas veces la gestionamos sobre la base de ensayo y error.

H3: Y luego, sobre todo, el que puedes trabajar de otra manera; puedes trabajar en grupos de una manera mucho más fácil, pero grupos, el que está en clase con el que está en casa, o sea, es un grupo mucho más interactivo, puedes de alguna manera el plantearles contenidos sin tanta dirección, sino que ellos vayan investigándolo, lo comentábamos también o se planteó alguna clase magistral en las Jornadas sobre la clase invertida.

Trabajo en equipo

Un trabajo en equipo que fue crucial para sobreponerse a la confusión que supuso la irrupción del virus, ya que Inicialmente les pilló todo por sorpresa y se unieron para hacer frente de forma conjunta. Además, los y las docentes se esforzaron para que la docencia se viera afectada lo menos posible y lo hicieron trabajando de manera conjunta, y ayudándose para solucionar los problemas que fueron encontrando.

H1: Hicimos un equipo hicimos una piña en aquella situación, nos vimos todos acobardaditos y entonces hicimos equipo, y eso fue digamos, el punto de partida para que luego todo lo demás se pudiera ir implementando y pudiéramos ir dando los pasos incluso desde casa ... Evidentemente, luego, algunas las rechazamos luego posteriormente ¿no? Pero yo, para mí la clave es, el intentar hacer equipo.

Desarrollo de la creatividad

A nivel de contenidos también se han producido cambios metodológicos significativos. El hecho de tener que implementar acciones que “enganchen” ha hecho que se hayan tenido que buscar nuevas acciones y formatos. Una creatividad que se está dando a todos los niveles, tanto de docentes como de alumnos/as.

H2: Durante el tiempo que estuvimos de pandemia el hecho de querer llegar a los alumnos con actividades que engancharan más, me hizo trabajar un poco más por proyectos. ... sí que me ha hecho plantear algunos cambios que creo que les viene bien a ellos y a mí también, por lo menos, me ha hecho un poquito pues bueno, pues actualizarme.

M2: En Infantil al principio cuando empezamos a subir y a quitar todos los juguetes, a intentar separar un poquito las mesas y a pensar que muchas actividades no las íbamos a poder hacer, la verdad que al principio pensé que era imposible, pero los niños están respondiendo muy bien, si no pueden jugar con juguetes pues también nosotros nos estamos reinventando y los profesores todos tenemos mucha imaginación y se nos ocurren otros recursos, pero los niños son los que están respondiendo muy bien ante lo que nosotros les decimos.

Prácticas innovadoras

Referente al tercer objetivo planteado en esta investigación, sí hay evidencias de que se han llevado a cabo buenas prácticas educativas innovadoras en la utilización de recursos digitales. Los profesores utilizaron multitud de recursos y plataformas: Papás 2.0, WhatsApp, email, blog, Moodle, Google Class Room, Prometeo, Edmodo, Meets, Zoom, Teams. Se crearon blog para comunicarse con las familias y el alumnado, pues si bien existían plataformas institucionales, a las familias les resultaban más complicadas de utilizar que un blog. Herramienta que también se utilizó para que los especialistas para la atención a la diversidad se comunicaran con las familias. Se crearon chats vinculados a las Plataformas institucionales (Papás 2.0). Esta plataforma contaba con su propia app para que pudieran estar conectados cada profesor con su grupo de alumnos/as y sus familias.

H1: lo distribuimos por los diferentes cursos del centro y por especialistas para que cada especialista y cada tutoría pudiera colgar los trabajos y demás y, bueno, dar las instrucciones. También lo utilizamos para que los

especialistas, en este caso, los de atención a la diversidad pudieran conectarse con las familias, transmitirles los materiales y demás.

Otra buena práctica fue la colaboración con el tejido asociativo para atender a las necesidades del alumnado y garantizar una buena comunicación. Se establecieron lazos de colaboración con diversas asociaciones: a nivel general, el AMPA canalizó las informaciones desde el profesorado hacia las familias; para la atención a la diversidad, los centros educativos colaboraron, a través de los equipos de orientación y apoyo, con asociaciones vecinales para el seguimiento de los niños y niñas con necesidades especiales; desde la administración pública, se ofreció un Servicio de Inspección más cercano que contribuyó a solucionar dudas sobre cómo gestionar la educación durante el confinamiento; y se colaboró con otras entidades nacionales o locales como agentes municipales, policía, protección civil, etc.

H2: El AMPA nuestro tenía una madre responsable en cada grupo... Cuando era una cosa general, una información general yo se lo mandaba a la Presidenta, la Presidenta a las madres responsables y, en cinco minutos, lo conocía toda la comunidad.

H3: Contábamos con el apoyo, sobre todo, en FP básica y en alguna cosa, incluso con una asociación, la Asociación Horuelo, una ONG que trabajaba con nosotros en cuestiones de convivencia o igualdad, entonces ellos nos echaron un cable.

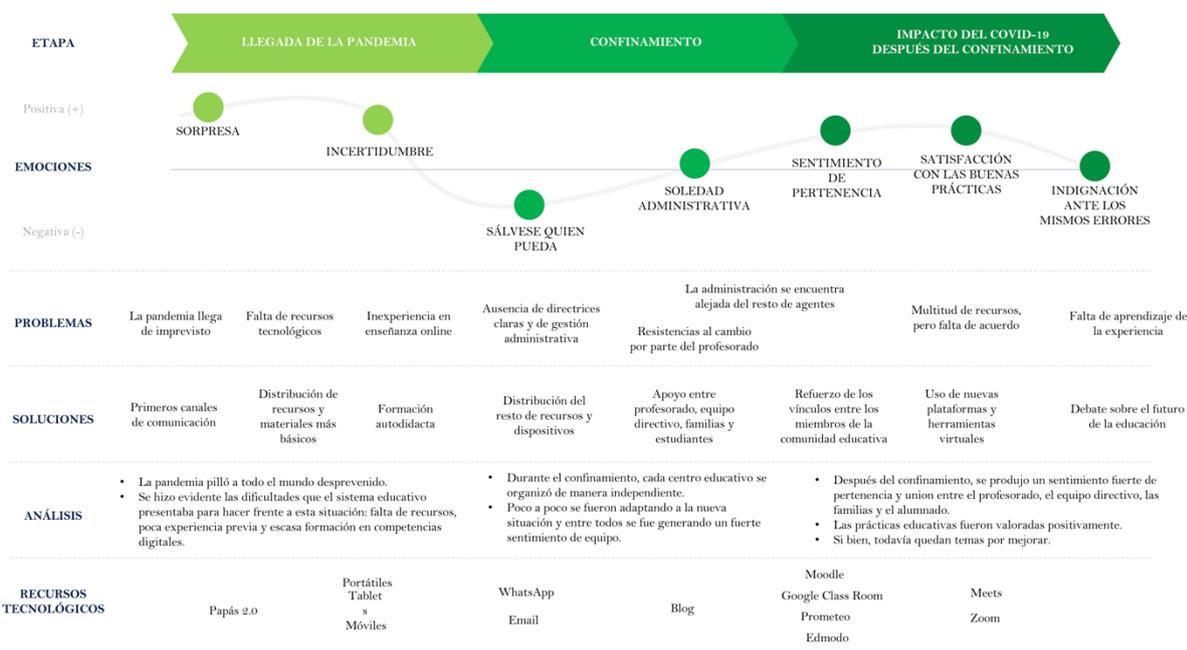
H3: lo organizamos con la Policía Municipal también y se desplazaban al centro a recoger los portátiles o los ordenadores que les dábamos.

Pero la mejor “buena práctica” implementada en esta situación, es la reflexión en la acción, la evaluación del hecho educativo y la retroalimentación que de ella surge. Incluso, se identificaron los elementos que deben incluir una buena práctica: uso de plataformas estandarizadas, colaboración y cooperación on line y adaptación constante a los nuevos cambios. Para ello, mencionan, es necesario recursos tecnológicos, formación en competencias digitales y en metodologías online y la figura de un coordinador-mediador.

H3: Volver a potenciar un poco la figura, ahora existe un coordinador de formación, pero es un poco como algo más administrativo, que él coordine, que de alguna manera haga ese trabajo de ver qué necesidades tiene el centro en concreto.

No queremos terminar esta exposición, de los resultados obtenidos, sin presentar un cuadro gráfico donde se pueden identificar las principales variables encontradas.

Figura 4 - Cuadro resumen de los resultados obtenidos y las variables encontradas



Fuente: Datos de la investigación.

5. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados existen una serie de inferencias que se derivan de los mismos y que entroncan directamente con una serie de acciones eficaces a tener en cuenta y que contestan al objetivo general propuesto en esta investigación.

Durante el transcurso del confinamiento y la suspensión de las clases presenciales, se produjeron cambios y adaptaciones para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la enseñanza on line, tomando decisiones rápidas para adaptar la enseñanza y el aprendizaje siguiendo las indicaciones que venían desde la administración educativa (PALAU, FUENTES, MOGAS y CEBRIÁN, 2020). La adaptación de la comunidad educativa a la digitalización de la educación y a la realización de las actividades docentes de manera virtual se puso de manifiesto, entre otras cosas, en la proliferación de aulas virtuales. Una vez que se fue normalizando el uso de las plataformas y recursos digitales, el caos que se

había producido inicialmente en cuanto a formas de conectarse y formatos, se fue solucionando, siguiendo los tres pasos que se sugieren en la innovación tecnológica: asimilación, transición y transformación (NACHMIAS, MIODUSER y FORKOSH-BARUCH, 2008). Los docentes han sabido adaptarse y se ha implicado para garantizar la educación de sus alumnos, haciendo un uso adecuado de las tecnologías (CADELO, 2020), incluso en aquellas situaciones de desigualdad de oportunidades educativas que la situación había provocado en familias más desfavorecidas (MURILLO, 2016; CABRERA, PÉREZ y SANTANA, 2020). Es este sentido, se puede ver el lado positivo de lo que ha supuesto la aceleración digitalización en educación a nivel general (RAMÍREZ-MONTOYA, 2020), y con ello dan una respuesta al estudiante en sus aprendizajes acorde a las exigencias del mundo digital actual (HALL, ATKINS y FRASER, 2014).

El paso de una enseñanza presencial a la enseñanza en remoto ha supuesto un gran esfuerzo por parte del profesorado. Las metodologías docentes tradicionales no se adecúan a la nueva situación y es importante que exista un debate en torno a cómo debería ser la nueva metodología para la educación online (AZNAR SALA, 2020).

Todos los participantes han coincidido en que alguna de las buenas prácticas que se fueron desarrollando para dar respuesta a las necesidades sobrevenidas con el confinamiento permanecerán y, probablemente, quedarán como algo complementario a los nuevos desarrollos que se van a ir implementando y consolidando en materia de educación digital. El confinamiento enseñó que realizar la actividad docente de manera virtual es posible y, en el futuro cercano, se seguirán empleando metodologías online en combinación con la educación presencial. De momento podemos hablar de una metodología de emergencia

A partir de estas inferencias, y teniendo en cuenta los distintos momentos vividos durante la pandemia, podemos declarar las siguientes conclusiones:

La llegada de la pandemia:

- Los centros educativos no tenían ninguna previsión al respecto teniendo que adaptarse a un confinamiento sin precedentes.
- Hubo dos puntos de partida: los que contaban con cierta experiencia previa en enseñanza online (secundaria, centros urbanos...) y los que solo estaban acostumbrados a una metodología presencial (infantil, primaria, centros rurales...).
- Las principales preocupaciones al principio estuvieron relacionadas con el modo en el que se iba a practicar la docencia desde el hogar: dotación de recursos tecnológicos, las competencias digitales, la organización en remoto y los cambios metodológicos.
- Los recursos tecnológicos para la enseñanza online eran escasos: el profesorado contaba con ordenadores obsoletos y muchas familias no contaban con los medios adecuados para conectarse a las plataformas educativas.

En el confinamiento:

- Muchas familias sin recursos continuaron teniendo problemas para recibir los dispositivos tecnológicos necesarios.
- Parte del profesorado tuvo problemas para adaptar su docencia a la metodología online.
- Los centros educativos comenzaron a emplear una multitud de dispositivos y plataformas educativas diferentes, al margen de las institucionales que manifestaban problemas de usabilidad.
- La administración pública no supo hacer frente a la situación y no estuvo a la altura de las circunstancias.
- El resto de los agentes de la comunidad educativa se fue adaptando poco a poco a la nueva situación.
- A medida que transcurrieron las semanas de confinamiento, se fueron adecuando mejor a la enseñanza online, se intensificó el trabajo en equipo, se atendió a los aspectos emocionales de las familias y los estudiantes y se adaptó el último trimestre para una metodología y una evaluación a distancia.

- La carga de trabajo del profesorado se vio sumamente incrementada durante los meses de confinamiento.
- Poco a poco, los problemas iniciales a nivel técnico y organizativo se fueron solucionando, principalmente debido al reparto de recursos y dispositivos tecnológicos, por la reducción del ratio de alumnos por cada profesor/a y por la adaptación a las nuevas metodologías docentes.

Después del confinamiento

- Se han producido una serie de cambios en el paradigma educativo, debido al cambio de mentalidad del profesorado, con una educación organizada en torno a la semi-presencialidad y en la que la cooperación y el trabajo en equipo adquieren un valor fundamental en el éxito de las prácticas educativas.
- Existe una buena imagen en el docente sobre las buenas prácticas educativas llevadas a cabo.
- Las buenas prácticas educativas se han definido en función al uso de plataformas virtuales de enseñanza, la cooperación y la colaboración a través de medios online y la constante adaptación a los cambios.
- Las demandas de los centros educativos se centran en la dotación de un mayor número de recursos tecnológicos, la formación permanente en competencias y metodologías digitales y la coordinación de todos los agentes medida por un coordinador/mediador procedente de la administración.
- Este nuevo modelo educativo debe tener en cuenta las diversas necesidades de los diferentes perfiles de estudiantes y garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.
- Las acciones se centran en el debate sobre el nuevo modelo educativo para asentar sus bases, la dotación de recursos y mayor financiación, la correcta digitalización de la enseñanza obligatoria, y una administración pública que lidere los nuevos procesos de cambio que están por llegar.

Referências

- AMEZCUA, Manuel; GÁLVEZ, Alberto. Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. **Revista Española de Salud Pública**, v. 76, p. 423-436. 2002.
- AZNAR SALA, Francisco Javier. La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. **International Journal of Sociology of Education (RISE)**, -Special Issue, p. 53-78. 2020.
- BERS, Trudy H. (1989). The popularity and problems of focus-group research. **College and University**, v. 64, n. 3, p. 260-268. 1989.
- BREČKO, Bárbara; KAMPYLIS, Panagiotis; PUNIE, Yves. **Mainstreaming ICT-enabled innovation in education and training in Europe**. JRC Scientific and Policy Reports, 2014. Disponible en <https://acortar.link/2wWtRN>. Acceso en marzo 2022.
- CABRERA, Leopoldo; PÉREZ, Carmen Nieves; SANTANA, Francisco. ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? **International Journal of Sociology of Education (RISE)**, Special Issue, v. 29. 2020.
- CADELO PÉREZ, Alicia. La adaptación de la escuela al COVID-19, un paso hacia la digitalización. **UCrea**, 2020. Disponible en <http://hdl.handle.net/10902/19833>. Acceso mayo 2022.
- CAÑAL DE LEÓN, Pedro. (2005). *La innovación educativa*. Ediciones Akal, 2005.
- DE OBSESSO, M. Y NUÑEZ, M. (2020). El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19. En: CALDEVILLA, David. (ed. lit.) **Libros de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia**. Madrid: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones públicas (Fórum XXI), 2020, p. 282. Disponible en <https://cutt.ly/eG1RTV9>. Acceso en mayo 2022.
- FIDALGO BLANCO, Ángel; SEIN-ECHALUCE LACLETA, Mª Luisa; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. Tendencias de Innovación Educativa. Algo más que un desfile de moda. En: **II Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa. CITIE II**. Arequipa. Perú, 2018. Disponible en <http://ie-liti.digym.upm.es/rd/handle/123456789/32>. Acceso en abril 2022.
- FIDALGO BLANCO, Ángel; SEIN-ECHALUCE LACLETA, Mª Luisa; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. (2019). ¿Pueden las tendencias de innovación educativa predecir los cambios que transformarán el modelo educativo? En: **4º Congreso ERKIDE Irakaskuntza: “Anticipándose al futuro”**, 2019 Zenodo. Disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.2217863>. Acceso en marzo 2022.
- FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research** (Edition 5ª). Sage, 2014.

- FORMOSINHO, João. From schoolification of children to schoolification of parents? - educational policies in COVID times. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 141-152. 2021. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872677>. Acceso en octubre 2021.
- GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. Mapa de tendencias en Innovación Educativa. **Education in the Knowledge Society**, v. 16, n. 4, p. 6-23. 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015164623> Acceso en octubre 2021.
- GIL, Javier. La metodología de investigación mediante grupos de discusión. **Enseñanza & Teaching**, v. 10, n. 11, p. 199-214. 1993.
- GÓMEZ-GALÁN, José; PÉREZ-PARRAS, Jessica. Luces y sombras del fenómeno MOOC: ¿representan una auténtica innovación educativa? **Revista de Pedagogía**, v. 38, n. 102, p. 237-259. 2017.
- HALL, Richard; ATKINS, Lucy; FRASER, Josie. Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: The DigiLit Leicester project. **Research in Learning Technology**, v. 22, p. 21440. 2014. Disponible en <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440> Acceso en marzo 2022.
- IBÁÑEZ, Jesús. **Más allá de la sociología**. El grupo de discusión: Técnica y crítica. Siglo XXI, 1979.
- BOCCONI, Stefanie; KAMPYLIS, Panagiotis; PUNIE, Yves. Framing ICT-enabled Innovation for Learning: the case of one-to-one learning initiatives in Europe. **European Journal of education, research, development and policy**, v. 48, n.1, 2013. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12021> Acceso en septiembre 2023.
- KRUEGER, Richard. A. **El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada**. Pirámide, 1991.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.
- NACHMIAS, Rafi; MIODUSER, David; COHEN, Anat; TUBIN, Dorit; FORKOSH-BARUCH, Alona. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology. **Education and information technologies**, v. 9, n. 3, 291-308, 2004.
- NACHMIAS, Rafi; MIODUSER, David; FORKOSH-BARUCH, Alona. Innovative pedagogical practices using technology: The curriculum perspective. In: **International handbook of information technology in primary and secondary education**, p. 163-179. Springer, Boston, MA, 2008. Disponible en <https://cutt.ly/EGMURIR> Acceso en marzo 2022.
- NUSSER, Lena. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures - How do German students with and without special educational needs manage? **European Journal**

- of **Special Needs Education**, v. 36, n. 1, p. 51-64. Disponible en <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845> Acceso en marzo 2022.
- MENA, Luis; MURILLO, Soledad. **Detectives y Camaleones: el grupo de discusión**. Una propuesta para la investigación cualitativa. Ágora, 2006.
- MURILLO, Francisco Javier. Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 4, p. 33-60, 2016. Disponible en <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002> Acceso en marzo 2022.
- POZAS, Marcela; LETZEL, Verena; SCHNEIDER, Christoph. 'Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. **European Journal of Special Needs Education**, v. 36, n. 1, p. 35-50, 2021. Disponible en <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152> Acceso en marzo 2022.
- PALAU, Ramón.; FUENTES, Marta; MOGAS, Jordi; CEBRIÁN, Gisela. (2020). Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. **Technology, Pedagogy and Education**, 2020. Disponible en <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1863855> Acceso en marzo 2022.
- RAMÍREZ-MONTOYA, María. S. Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVid-19. **Campus Virtuales**, v. 9, n. 2, 123-139, 2020. Disponible en <https://cutt.ly/9lXjbA7> Acceso en mayo 2022.
- RAMÍREZ-MONTOYA, María. S; LUGO-OCANDO, Jairo. Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. **Comunicar**, v. 65, p. 9-20, 2020. Disponible en <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01> Acceso en mayo 2022.
- SANDÍN, Mª Paz. **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones**. Mc Graw-Hill, 2004.
- SAN MARTÍN, Daniel. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014. Disponible en <https://cutt.ly/TIHhOlk> Acceso en mayo 2022.
- SEALE, Clive. **The quality of qualitative research**. Sage, 1999.
- TRIVIÑO-CABRERA, Laura; CHAVES-GUERRERO, Elisa Isabel; ALEJO-LOZANO, Laura. The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of COVID-19. **Sustainability**, v. 13, p. 1128, 2021. Disponible en <https://doi.org/10.3390/su13031128> Acceso en mayo 2022.
- TRUJILLO-SÁEZ, Fernando; FERNÁNDEZ-NAVAS, Manuel; MONTES-RODRÍGUEZ, Ramón; SEGURA-ROBLES, Adrián; ALAMINOS-ROMERO, Francisco J; POSTIGO-FUENTES, Ana. Yara. **Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la**

comunidad educativa. Madrid: Fad. 2020. Disponible en <https://cutt.ly/KGMA46l> Acceso en mayo 2022.

VALLÉS, Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis, 1999.

YAMAMURA, E., & TSUSTSUI, Y. (2021). The impact of closing schools on working from home during the COVID-19 pandemic: evidence using panel data from Japan. **Review of Economics of the Household**, v. 19, p. 41-60, 2021. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09536-5> Acceso en mayo 2022.

Recebido em: 06/05/2022

Aprovado em: 04/04/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 24 - Número 56 - Ano 2023

revistalinhas@gmail.com