

La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus



Por Javier Fernández-Río, David Hortigüela Alcalá, Ángel Pérez Pueyo,
Mercedes López Aguado y Jesús Manso
Universidad de Oviedo/ Universidad de Burgos / Universidad de León/
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: RCED, enseñanza, aprendizaje, docentes, familias, brecha digital

Publicado el 20 de mayo de 2022

La investigación realizada analiza los efectos educativos acontecidos durante el confinamiento en el sistema educativo español. La adaptación a un sistema de enseñanza digital tuvo que realizarse de manera casi instantánea, lo que reflejó una brecha de acceso, cognitiva y escolar. Participaron 3700 docentes y 5867 progenitores. Diversidad de docentes manifestaron problemas por parte de sus estudiantes para poder conectarse, y muchas familias afirmaron tener limitaciones pedagógicas y de conciliación con sus trabajos para poder ayudarles y realizar un seguimiento. Tanto docentes como familias coincidieron en la escasez de recursos y de medios facilitados por la administración educativa.

En la actualidad, suele ser habitual escuchar que los estudiantes son nativos digitales. Sin embargo, haber nacido en una época donde las tecnologías de la información y de la comunicación son imprescindibles prácticamente para cualquier trámite o gestión, no garantiza que las sepan utilizar como herramienta de aprendizaje. En numerosas ocasiones, los estudiantes únicamente las utilizan para jugar, subir fotos o hacer vídeos, algo que se aleja de sus verdaderos objetivos del aprendizaje. Además, su acceso en determinados contextos es más limitado, estando esto estrechamente ligado a la brecha digital y social.

Los datos del estudio reflejan que, en la situación de confinamiento, la mayoría de los docentes afirma que el 80% de los estudiantes siguió las clases online. Sin embargo, reconocen la dificultad pedagógica que les ha conllevado impartir este tipo de docencia, ya que el 90% únicamente la había impartido presencial a lo largo de toda su trayectoria profesional. Es lógico pensar que la administración educativa debería haber realizado un apoyo directo sobre cómo tendría que haberse impartido esa docencia, facilitando recursos y materiales al respecto. Sin embargo, tanto docentes como familias muestran su queja ante esta situación. Parece ser que la falta de concreción de protocolos y el escaso asesoramiento realizado a los centros educativos fue uno de los aspectos que limitó el seguimiento adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los resultados más relevantes a destacar del estudio es que los docentes que afirman que su forma de enseñar se acerca más a una modalidad basada en contenidos tiene un nivel significativamente menor de experiencia en formación a distancia que los que se posicionan en un modelo mixto o competencial. Por el contrario, el profesorado que se sitúa en un modelo de enseñanza competencial presenta un nivel significativamente mayor de experiencia en formación a distancia respecto a los del modelo basado en contenidos y al mixto.



Fuente de la imagen: [Pixabay](#)

Centrándonos en los datos más globales del seguimiento formativo, el profesorado participante considera que aproximadamente un 20% de su alumnado no ha podido seguir el modelo de enseñanza virtual durante el confinamiento. Parece evidente que es necesario aprender de lo sucedido, ya que gran parte del profesorado reconoce haberse sentido indefenso ante cómo impartir docencia on-line, incidiendo la falta de competencia tanto suya como de gran parte del alumnado. Es preciso que los centros educativos promuevan y fomenten el uso de sus plataformas digitales, tanto entre sus docentes como entre las familias, evitando situaciones de desconocimiento sobre su funcionamiento y acompañamiento a la docencia presencial. En este sentido, tanto la formación inicial como la permanente del profesorado se tornan clave, con el fin de integrar de manera normalizada las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza. No obstante, esta integración de la tecnología en el aula ha de realizarse bajo enfoques metodológicos claramente competenciales que fomenten la implicación activa del estudiante, utilizando la vía online como un

medio que tenga efecto multiplicador del aprendizaje por la ubicuidad e instantaneidad que supone.

En este sentido, es destacable que prácticamente el 50% del profesorado considera que la falta de formación específica del alumnado en esta temática provoca toda una serie de dificultades evidentes para seguir el ritmo de aprendizaje virtual, pues éste es claramente diferente al del presencial. Sin embargo, este porcentaje se incrementa cuando nos centramos en la falta de autorregulación del alumnado en este tipo de enseñanza. Las razones pueden ser varias, aunque quizás una de las más destacadas podría estar relacionada con la escasa autonomía del alumnado para organizar su aprendizaje, acrecentada en el caso de la enseñanza virtual.

Además, según la mayoría del profesorado participante, las dificultades del alumnado respecto al aprendizaje virtual no mejoran debido a que considera que las familias tienen un deficiente conocimiento del modelo de enseñanza virtual del centro. Este hecho lo corrobora que las propias familias reconocen, en un amplio porcentaje, su incapacidad para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas de enseñanza online; aunque los resultados parecen indicar también que otros miembros de la familia más formados en este tipo de herramientas (hermanos y hermanas mayores) sí pueden ayudar más. En este orden de cosas, podría parecer que las familias deberían considerarse responsables de las dificultades de sus hijos e hijas en la enseñanza online; sin embargo, estas no creen que sea la verdadera razón del problema, pues señalan a otras fuentes como el origen de dichos problemas. De hecho, las familias piensan que el profesorado, que es quien debería poseer esas habilidades, es el que debe enseñar estas competencias a sus hijos al ser los expertos en docencia; y no las familias.

Por ello, la administración educativa espera que el profesorado consiga adquirir una alta competencia digital profesional para usar las TIC en sus prácticas de enseñanza para transmitírsela a su alumnado. Sin embargo, también es consciente de que el profesorado no puede aprender solo, necesitando que les guíen en ese proceso de formación digital.

En definitiva, el confinamiento provocado por la COVID-19 ha sacado a la luz una “brecha digital” que se creía superada o al menos minimizada, pero que en sus vertientes “cognitiva” y “escolar” aún sigue siendo muy evidente.

Referencias bibliográficas:

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, 180-149. <https://10.1590/Interface.180149>
- ATREVI (2017). *Generación Z. II Fase. El dilema. Consultoría Global de Comunicación de espíritu latino*. Universidad de Deusto. <https://n9.cl/r8t6>
- Baltar, F., & Brunet, I. (2012). Social research 2.0: Virtua snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57-74.

- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En Soto, F.J. y Rodríguez, J. (coords.): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social* (pp. 23-42). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Cabero-Almenara, J., & Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 16-30.
- Claro, M., Espejo, A., Jara I., & Trucco, D. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. Organización de Naciones Unidas. <https://bit.ly/3d88qir>
- COTEC (2020a). *Covid-19 y educación I: problemas, respuestas y escenarios*. COTEC. <https://bit.ly/3hy4Ph5>
- COTEC (2020b). *Covid-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad*. COTEC. <https://bit.ly/2URkyhw>
- De Pablos, J. (1997). Tecnología de la educación: una reflexión sobre su identidad científica y académica. *Revista Enseñanza*, 15, 117-132.
- Elstad, E., & Christophersen, K.A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1). <https://10.3390/educsci7010027>
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. [Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies] *Comunicar*, 61, 9-19. <https://10.3916/C61-2019-01>
- Fernández-Cruz, F.J., Fernández-Díaz, M.J., & Rodríguez Mantilla, J.M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. <https://10.5944/educXX1.17907>
- Fernández del Moral, J. F. (2012). La tercera y definitiva brecha digital. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 91, 6-8.
- Fernández-Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo* (31 marzo). <https://bit.ly/2N7lmcs>
- Fryer, W. (2006). *Beyond the digital native / immigrant dichotomy*. <https://bit.ly/2oZpikG>
- González-Fernández, N.; Ramírez-García, A., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://10.5944/educXX1.16384>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41. https://10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Hoffman, D. L., Novak, T. P., & Schlosser, A. E. (2001). The evolution of the digital divide: Examining the relationship of race to Internet access and

- usage over time. En B. M. Compaine (Ed.), *The digital divide* (pp. 47-97). MIT Press.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://bit.ly/1LJt9dw>
- Jurica, J., & Webb, L. (2016). *The use of technology in K-12 classrooms*. The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. <http://bit.ly/2EaMMez>
- Kosinski, M., Matz, S. C., Gosling, S. D., Popov, V., & Stillwell, D. (2015). Facebook as a research tool for the social sciences: Opportunities, challenges, ethical considerations, and practical guidelines. *American Psychologist*, 70(6), 543-556. <https://10.1037/a0039210>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Longman.
- Milrad, M., Wong, L.-H., Sharples, M., Hwang, G.-J., Looi, C.-K., & Ogata, H. (2013). Seamless learning: An international perspective on next generation technology-enhanced learning. En Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 95-108). Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2017). *Datos y cifras del curso 2017/18*. Secretaría General técnica del MECD. <https://bit.ly/2YHVPNz>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019). *Informe PISA 2018*. MEFP. <https://bit.ly/3d22V4Q>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. PISA. En: <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. <https://bit.ly/2NgR48J>
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – A review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://10.1007/s10639-017-9649-3360>
- Save The Children (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. <https://bit.ly/2Y5Jrl8>
- Tarango, J., & Lau, J. (2009). *Brecha más cognitiva que digital: papel de las habilidades informativas en países emergentes*. II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social (Leganés, Madrid, 28-30 de octubre de 2009). <https://bit.ly/2x5wrnh>
- Zurita, A. A. (2021). *Balance vida familiar y laboral: Experiencias de padres en teletrabajo*. Universidad Casa Grande.

Cómo citar esta entrada:

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., & Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/10676>