



Encuentro: “Educación post-covid: retos para la sociedad” 27 y 28 de octubre de 2021

Retos Sociales y Educativos para la Enseñanza Primaria en España en tiempos post-covid

Leopoldo Cabrera <https://orcid.org/0000-0003-2337-7436> y **Daniel Bianchi** <https://orcid.org/0000-0001-8686-1618>

(Universidad de La Laguna, ULL)

<https://doi.org/10.25145/r.2021.01>

Esta ponencia tiene como objetivo principal mostrar los retos a los que se enfrentan los centros de primaria en España en la etapa post-covid. Retos que van desde la tenencia de ordenadores en los centros a la gestión del aprendizaje en línea, con formación y preparación del profesorado en competencias digitales, a la disponibilidad de recursos digitales en los centros y en los hogares donde discurre la vida del alumnado de primaria y formación específica digital adicional para madres-padres y para el propio alumnado.

1. Introducción

Las escuelas de primaria estuvieron cerradas en España entre marzo y octubre de 2020 y abiertas con incidencias durante casi todo el curso 2020-21 por efecto del Coronavirus (COVID-19).

En este curso 2021-22 sigue el debate en torno al impacto de la digitalización, de la introducción de contenidos digitales en la enseñanza presencial y su seguimiento en las escuelas y en las casas.

El reto digital es de gran envergadura en la Primaria porque supone un cambio sustancial, si se produce, del modelo educativo.

SABEMOS que el cierre escolar empeoró el aprendizaje escolar con un modelo educativo telemático online, perjudicó el seguimiento educativo del alumnado y sus relaciones escolares, e incrementó la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza, particularmente más en la enseñanza primaria por la falta de familiaridad del alumnado y sus familias, también del profesorado, con la enseñanza telemática online (Bonal y González, 2021 y 2020; Cabrera, 2020; Cabrera, Pérez y Santana, 2020).

Hipótesis

Creemos que los centros de primaria en el curso 21-22 no están dotados de recursos digitales suficientes para complementar la enseñanza presencial con apoyo digital y que tampoco los están para gestionar sistemas de gestión de aprendizaje en línea como complemento a la enseñanza presencial en las escuelas de primaria.

Sospechamos que los centros de primaria con alumnado más desfavorecido tienen más carencias de gestión online del aprendizaje y menos recursos, y que éstos se incrementan en las localidades de menor población y en los centros de las zonas periféricas de las grandes ciudades.

2. Las cifras de la enseñanza primaria en España: escuela y sociedad.

Están afectados por este proceso casi tres millones de alumnos-as en España (cerca de 500.000 para cada uno de los seis cursos de primaria), 242.000 profesores-as (sólo en centros de Primaria) más otros 60.000 al menos, en centros de infantil y primaria, en centros de primaria y secundaria y en centros donde se imparte toda la enseñanza no universitaria (MEyFP, 2021).

Children aged 10 to 15 (total) in households and proportion (%) who have a computer (%), internet connection (%) in the last three months and have a mobile (%), Average income of the Household 2018 (euros) and% of the population that has reached educational levels in ISCED 2011 (less than compulsory secondary = 0-1-2; non-university upper and upper secondary = 3-4 and university = 5-6-7-8), SPAIN by Autonomous Communities. Year 2019.

	TOTAL	Computer users % 2019	Internet users % 2019	They have mobile % 2019	Household income (euros) ECV 2018	% population 25-64 years Educational Attainment ISCED = 0-1-2	% population 25-64 years Educational Attainment ISCED = 3-4	% population 25-64 years Educational Attainment ISCED=5-6-7-8
SPAIN	2.992,532	89.7	92.9	66.0	28.417	38.7	22.7	38.6
<u>Andalusia</u>	585,804	86.2	90.7	64.0	24.091	47.8	21.0	31.2
<u>Aragon</u>	79,922	94.1	95.1	72.1	28.886	34.3	26.5	39.3
<u>Asturias</u>	49,085	97.4	97.4	65.1	27.069	33.1	23.6	43.3
<u>Balearic Islands</u>	74,412	94.1	88.6	67.1	34.007	41.4	26.7	31.9
<u>The Canary Islands</u>	135,184	89.9	89.0	66.0	23.048	42.7	24.5	32.8
<u>Cantabria</u>	34,229	96.3	91.6	63.1	26.888	31.3	26.7	42.0
<u>Castile & Leon</u>	125,716	93.1	96.6	68.0	27.665	38.6	23.0	38.4
<u>Castile - La Mancha</u>	133,738	90.2	92.5	71.5	24.401	48.5	21.5	30.0
<u>Catalonia</u>	503,485	92.8	95.4	66.7	32.763	36.3	21.3	42.4
<u>Valencian Community</u>	325,509	82.8	91.6	64.2	25.207	39.9	23.2	36.9
<u>Extremadura</u>	63,886	91.6	92.6	77.6	21.006	53.7	19.5	26.8
<u>Galicia</u>	137,970	89.9	96.2	57.0	27.658	39.4	22.7	37.9
<u>Madrid</u>	427,908	88.4	91.5	65.6	33.055	25.9	25.0	49.1
<u>Murcia</u>	108,569	90.7	95.7	65.0	24.801	47.5	20.9	31.5
<u>Navarre</u>	42,718	99.2	92.0	64.7	33.556	29.2	23.7	47.1
<u>The Basque Country</u>	130,107	97.0	95.8	73.1	35.049	27.9	21.3	50.8
<u>The Rioja</u>	19,656	93.2	92.7	70.9	28.549	38.4	23.3	38.3
<u>Ceuta</u>	7,343	86.0	88.4	46.5	28.700	50.6	23.1	26.3
<u>Melilla</u>	7,291	79.6	94.7	69.7	41.714	50.6	23.1	26.3

Source: Author's own calculations based in INE (2020a; 2020b, 2018) and MEyFP (2020).

DATOS

Base de datos del Informe TIMSS 2019
publicado en diciembre de 2020

*International Association for the Evaluation of Educational
Achievement (IEA)*

Muestra para España de 501 centros de primaria y 9.555
alumnos-as como fuente secundaria.

Observaciones

1. El informe TIMSS 2019 (IEA, 2020) no permite acceder a los resultados desagregados por comunidades autónomas ni por titularidad de centros (públicos/privados).
2. Con los datos de TIMSS podemos saber si hay un modelo de doble sustentador-a o si ninguno de los responsables legales trabaja por un salario, pero no podemos saber cuándo se trata de una familia monomarental-monoparental, cuándo es una familia biparental
3. VI usadas: ubicación del centro de primaria en poblaciones de desigual tamaño (más y menos populosas) y áreas poblacionales (urbanas, periféricas, rurales), estudios de madres/padres, composición social escolar (CSE).
4. CSE se construye a partir de 2 preguntas cuestionario direcciones centros: ¿qué % de alumnado de su centro proviene de hogares económicamente desfavorecidos y qué % proviene de hogares económicamente acomodados? **Escuela heterogénea segregada (>25% de alumnado desfavorecido), homogénea enclasada (entornos acomodados > 50%) y heterogénea mixta (ni en una situación ni en la otra)**
5. VD: se construye a partir de pregunta dicotómica (SÍ/NO) de cuestionario direcciones centros: ¿utiliza su centro un sistema de gestión del aprendizaje en línea?
6. Referencia del centro: nº de ordenadores (respuesta direcciones centro)

RESULTADOS

Nº de ordenadores en centros de primaria por centros (39 de media y gran variabilidad)

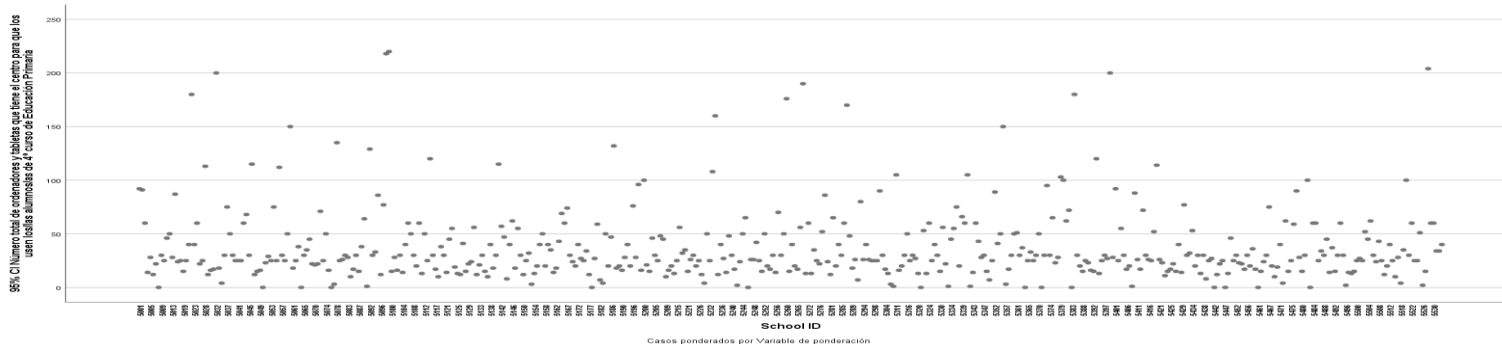
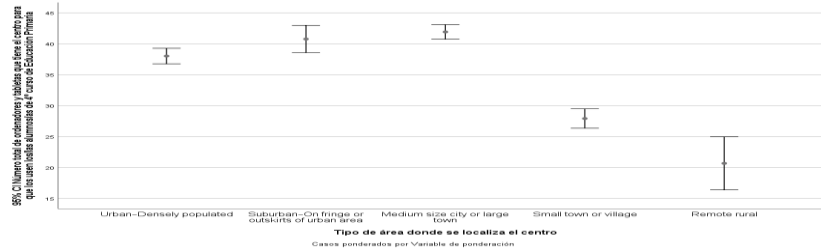
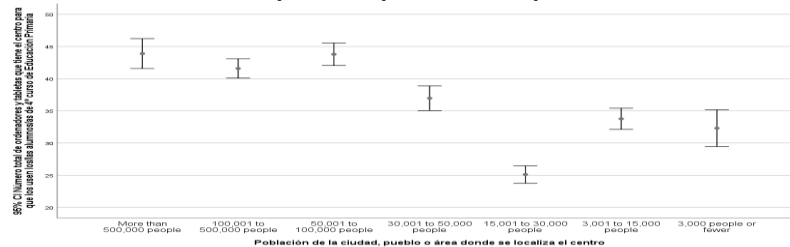


Gráfico 1. Barras de error simple:
Número de ordenadores de centros de primaria por tipología de áreas donde están los centros



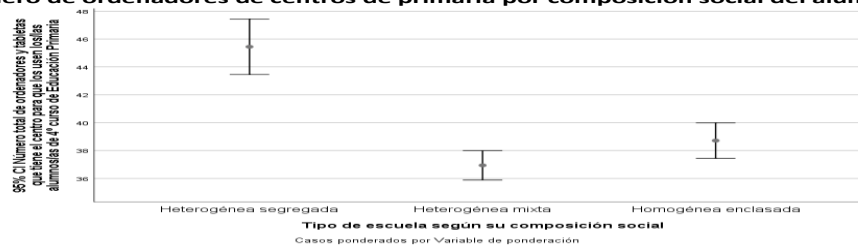
Fuente: Elaboración propia con datos de TIMSS 2019

Gráfico 2. Barras de error simple:
Número de ordenadores de centros de primaria por tamaños poblacionales donde están los centros



Fuente: Elaboración propia con datos de TIMSS 2019

Gráfico 3. Barras de error simple:
Número de ordenadores de centros de primaria por composición social del alumnado



Fuente: Elaboración propia con datos de TIMSS 2019

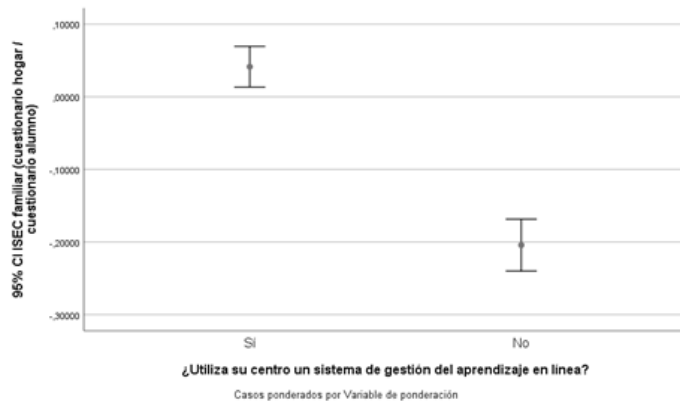
El **número de ordenadores** nos da una idea de los recursos del centro, no necesariamente de su uso, pero aporta información sobre la potencialidad de los centros para adaptarse a la digitalización, incorporando a sus recursos equipos informáticos que permiten acompañar el aprendizaje escolar tradicional en la primaria, con sus diferentes metodologías, con complementos digitales que apoyan el aprendizaje escolar en primaria.

La otra herramienta que conecta los centros escolares con los hogares proviene del uso de un **sistema de gestión del aprendizaje en línea**. **Sorprende** encontrar que **el 40% de los centros escolares de primaria cuentan con este sistema de gestión**, lo que contrasta con los datos empíricos de las investigaciones en tiempos de covid que mostraban la incapacidad de los centros, y concretamente los de primaria, para abordar clases telemáticas (online) y tutorizaciones en línea.

Utiliza su centro un sistema de gestión del aprendizaje en línea (SÍ/NO).

		SÍ		
	TOTAL n=9.054	59,9%	χ^2	p-valor
Tipo de escuela según composición social N=8.355 estudiantes	Heterogénea segregada (n=1.734)	48,8%	160	,000
	Heterogénea mixta (n=3.834)	58,2%		
	Homogénea enclasadada (n=2.787)	67,5%		
Población de la ciudad, pueblo o área donde se encuentra el centro de primaria M=9.018	> 500.000 habitantes (n=1.088)	68,6%	98	,104
	de 100.001 a 500.000 (n=2.584)	59,4%		
	de 50.001 a 100.000 (n=2.044)	58,0%		
	de 30.001 a 50.000 (n=668)	70,8%		
	de 15.001 a 30.000 (n=544)	51,5%		
	de 3.001 a 15.000 (n=1.575)	55,9%		
	≤ 3.000 habitantes (n=515)	57,9%		
Tipo de área donde se localiza el centro N=9023	Urbana, densamente poblada (n=2.541)	56,2%	50	,000
	Suburbana, periferia urbana (n=1.526)	67,3%		
	Ciudad mediana o grande (n=3.993)	59,9%		
	Pequeño ciudad o pueblo (n=931)	60,2%		
	Zona rural (n=32)	50,0%		
Estudios de la Madre y del Padre N=8.024	Ambos Primarios o menos (n=1.055)	51,8%	119	,000
	Los 2 con Secundarios ↓ o uno ↑ (n=1.405)	57,4%		
	Ambos con secundarios ↑ (n=551)	54,4%		
	Estudios superiores 1 y el otro no (n=2.317)	59,0%		
	Ambos con estudios superiores (n=2.696)	68,3%		
Ocupación familiar (Madre y Padre) N=7.381	Ambos no cualificados, o 1 si otro no trabaja (n=410)	47,6%	90	,000
	Uno cualificado y el otro no (n=1.330)	56,0%		
	Ambos trabajadores cualificados (n=1.312)	59,0%		
	Uno profesional-directivo, otro no (n=1.175)	63,4%		
	Ambos profesionales-directivos (n=1.070)	68,4%		

Barras de error simple: Índice Socioeconómico y Familiar de las Familias por uso (sí/no) de un sistema de gestión del aprendizaje en línea de los centros.



Recapitulación y conclusiones

+ Los recursos de ordenadores en los centros son muy variables entre ellos. Tienen una media de 39 ordenadores por centro, pero algunos no tienen ninguno y otros cuentan con cerca de 200. Su variabilidad se ve alterada por la tipología de áreas donde se localizan las escuelas de primaria: escuelas de entornos rurales (1) y de los pequeños pueblos (55 escuelas) tienen significativamente menos ordenadores que el resto de áreas (zonas urbanas, suburbanas y ciudades) y $>$ nº de ordenadores en las escuelas que se encuentran en las poblaciones con más población. Nos sorprendió encontrar que las escuelas segregadas, con más alumnado desfavorecido, contaba significativamente con más equipos informáticos en las escuelas.

+ Nos sorprendió que un 60% de los centros escolares de primaria señalaran que contaban con un sistema de gestión online del aprendizaje. No son los datos que barajamos de otras investigaciones que recalcan la debilidad de los centros y de su profesorado para realizar clases y tutorías online en centros de primaria.

+ Las escuelas con alumnado más favorecido económicamente (a criterio de las direcciones escolares) cuentan con más gestión del aprendizaje en línea (aunque sus escuelas no tengan tantos equipos informáticos), al igual que el alumnado con madres y padres con más estudios y con trabajos de profesionales y directivos, $>$ presencia de este tipo de gestión en línea en las escuelas de la periferia urbana, y en las grandes y medias poblaciones.

+ Medidas de política educativa que parecen necesarias: se requieren mayores esfuerzos para mejorar la dotación de recursos digitales de los centros educativos y de los hogares de familias desfavorecidas y abordar un modelo de cooperación que facilite el intercambio online entre madres-padres y profesorado, con apoyo escolar regional-municipal para facilitar los procesos de aprendizaje online e implementar los procesos de digitalización, con apoyo paralelo a programas de formación de madres-padres y profesorado para esta modalidad de enseñanza online que apoya y refuerza el logro educativo de la enseñanza presencial.

Referencias bibliográficas y bibliografía usada

- Alderete, M, Di Meglio Berg, G, y Formichella, M (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educación*, (377), 54-79.
- Bianchi, D. (2021). *La brecha escolar. El impacto de la segregación escolar sobre las desigualdades educativas*. TFG del título de Sociología en la ULL. Inédito.
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 14 (1), 44-62.
- Bonal, X. & González, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655.
- Burgess, S. y Sievertsen, H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13 (2), 114-139.
- Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿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, 27-52.
- Cabrera, L.; Sicilia, G.; Marrero, G.; Pérez, C. y Bethencourt, C. (2021). Desigualdades educativas en el proceso de enseñanza a distancia durante el cierre escolar: diagnóstico de necesidades y oportunidades en Santa Cruz de Tenerife. Informe Técnico. CEDESOG. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/b.DesigualdadesEducativas.2020>
- European Commission (2020). *Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19*. Fairness Policy Brief Series 04/2020.
- IEA (2020). *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), 2019*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en hogares. (TIC-H'19)*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608#!tabs-1254736194579
- INE (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2019*. https://www.ine.es/prensa/ech_2019.pdf
- INE (2018). *Encuesta de condiciones de Vida 2018* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Martínez Celorrio, X. (2019). Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia, en VVAA: *Informe social. Desigualtats davant d'un futur incert*. Document de Treball de la Fundació Rafael Campalans, páginas 41-62. https://fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/informe_social_12_frc.pdf
- MEyFP (2021). Enseñanza no Universitaria. Datos Avance. Curso 2020-21. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>
- MEyFP (2020). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias en España. Curso 2018-19. Resultados detallados*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019.html>
- Mur Sangrá, L. (2016). La nueva brecha digital. El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 19 (2), 301-313.
- OECD (2020). A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic. <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>
- By Tracey Burns (Senior Analyst, OECD Directorate for Education and Skills).
- OECD (2021). Teachers Getting the Best out of Their Students. From Primary to Upper Secondary Education. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-getting-the-best-out-of-their-students_5bc5cd4e-en
- Otero Mayer, A.; González Benito, A.; Gutiérrez de Rozas, B. y Vélaz de Medrano, C. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49, 977-985.
- Pérez, C.; Betancort, M. y Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71 (1), 169-187.
- Pérez, C.; Betancort, M. y Cabrera, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7 (2), 410-428.
- Rogero, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 13 (2), 174-182.
- Sánchez Mira, N. (2016). La división social y sexual del trabajo en transformación. Un análisis de clase en un contexto de crisis. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399581/nsm1de1.pdf
- Sanz, I.; Sáinz, J. y Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/EFFECTOS-DE-LA-CRISIS-DEL-CORONAVIRUS-EN-EDUCACION%3F93N.pdf>
- Trigueros, F. J.; Sánchez, R. y Vera M. I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 15 (1), 101-112.
- UNESCO (2020). Adverse Consequences of School Closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>