

# Gestión de la Heterogeneidad del Alumnado durante el Confinamiento Ocasionado por la Pandemia Covid-19: Reflexiones de Docentes en Formación

## Management of Students' Heterogeneity during the Lockdown Caused by Covid-19 Pandemic: Trainee Teachers' Reflections

Aida Sanahuja Ribés \*, Sara Buils, Lucía Sánchez-Tarazaga y Paola Ruiz-Bernardo

*Universitat Jaume I, España*

### DESCRIPTORES:

Igualdad de  
oportunidades  
Docentes en prácticas  
Enseñanza a distancia  
Enseñanza primaria  
Educación preescolar

### RESUMEN:

El objetivo de este artículo es conocer cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 en España (marzo-mayo 2020). Se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa centrada en el análisis documental a través del análisis de las reflexiones de los estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España). Para ello se ha seguido un muestreo no probabilístico intencional combinado con bola de nieve. Se han analizado un total de 39 memorias de prácticas. Los resultados se presentan en tres bloques: 1) Acceso y preparación tecnológica (competencia digital); 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual (flexibilización del currículo, la disponibilidad de contenidos y recursos digitales, los apoyos educativos para el aprendizaje en casa y la evaluación/ supervisión) y 3) Interacciones en la educación a distancia (componente emocional, sentido de pertenencia, comunicación con las familias). Para finalizar, se aborda una serie de conclusiones en torno a la formación docente.

### KEYWORDS:

Equal opportunity  
Probationary teacher  
Distance study  
Primary education  
Pre-school education

### ABSTRACT:

This article aims at knowing how students' heterogeneity has been managed when teaching preschool and primary school students online during the lockdown caused by the pandemic Covid-19 in Spain (March-May 2020). A qualitative research methodology has been used, focused on documentary analysis, through the analysis of the reflections of the students of the bachelor's degree in preschool and primary education at the University Jaume I (Castellón de la Plana, Spain). For this purpose, a non-probability and incidental sampling method has been used, combined with the snowball method. A total of 39 internships reports have been analyzed. The results are presented in three sections: 1) Technological access and training (digital competence); 2) Pedagogical adaptation to online teaching (curriculum flexibility, availability of content and digital resources, educational support for learning at home and assessment/supervision), and 3) E-learning interactions (emotional component, sense of belonging, communication with families). Finally, a series of conclusions regarding teacher training are addressed.

### CÓMO CITAR:

Sanahuja Ribés, A., Buils, S., Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz-Bernardo, P. (2022). Gestión de la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19: Reflexiones de docentes en formación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 41-58.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100041>

## 1. Introducción

El 14 de marzo de 2020 se decretó el estado de alarma en España, lo que derivó en el confinamiento domiciliario y, por consiguiente, el cierre de todas las instituciones educativas. Ante esta situación nos preguntamos, ¿la educación inclusiva es un derecho amenazado por la pandemia ocasionada por la Covid-19? Estudios recientes apuntan que esta crisis ha acrecentado las desigualdades sociales y educativas teniendo más consecuencias negativas en las personas más vulnerables (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Hasta 1500 millones de estudiantes de todo el mundo sufrieron la paralización de su educación presencial, y más de 168 millones de estudiantes perdieron cerca de un año de escolarización (UNICEF, 2021), habiendo hasta uno de cada tres que no pudo acceder a las clases online (ONU, 2020a). Bajo esa difícil situación, es necesario replantear la educación para progresar hacia una educación más inclusiva (ONU, 2020b), que garantice el derecho a la educación de calidad, a la igualdad de oportunidades, que atienda adecuadamente a la diversidad y elimine barreras para el aprendizaje (Hodges et al., 2020; Marchesi et al., 2021). Así lo recoge el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030. Sin embargo, tras la pandemia se hace necesario el impulso de todos ellos (Negrín-Medina, 2021).

El objetivo de este artículo es conocer cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria, durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 (marzo-mayo 2020), a través del análisis de las memorias de practicum de los estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España).

### ***1.1. Acceso y preparación tecnológica para superar las barreras en la docencia virtual***

Se han acelerado los procesos de transformación educativa mediante la incorporación, creación y reflexión de recursos digitales con repercusiones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2020). Durante el confinamiento, el papel de las tecnologías digitales (TD) fueron imprescindibles para continuar con la vida laboral, académica y social y juegan ahora un papel esencial en el aprendizaje del alumnado (Area y Adell, 2021; Cifuentes-Faura, 2020).

Atendiendo a la recopilación de respuestas educativas mediante las TD, propuesta por Area y Adell (2021), la enseñanza presencial se transformó en una improvisada mediación educativa que se nutrió de encuentros virtuales síncronos, como videoconferencias, tanto entre el profesorado para coordinar actuaciones, medidas y orientar procesos evaluativos, como con el alumnado y sus familias para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje; y asíncronos, como es el caso de los entornos virtuales y plataformas *Learning Management System* (LMS) donde se crean aulas virtuales. También se crearon webs para recopilar y facilitar recursos, se difundió el uso de apps y programas para crear contenido digital académico y se organizaron formaciones online para el profesorado sobre el uso de las TD. A este respecto, cabe señalar que uno de los métodos eficaces para aumentar la motivación del estudiantado, necesaria para continuar el estudio durante las clases a distancia (Cifuentes-Faura, 2020; Fernández Batanero, 2013), ha sido a través de la gamificación educativa mediante TD, la cual alienta su *engagement* y su curiosidad por aprender (Thomas y Rogers, 2020), ya que se redujo drásticamente la motivación académica, sobre todo, entre los más jóvenes (Serrano Díaz et al., 2022; Zaccoletti et al., 2020). A pesar de dichas respuestas,

algunos autores reportan que se produjo una evidencia de inadaptación tecnológica institucional, a nivel de dispositivos y a nivel competencial. Se puso en evidencia una falta de competencia digital docente (Cabero-Almenara, 2020; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020), provocando así la llamada brecha digital entre los hogares más desfavorecidos carentes de instrumentos y conocimientos digitales (Cabrera et al., 2020; Serrano-Díaz, 2022; Valero-Cedeño et al., 2020). La capacidad pedagógica de transformar la docencia presencial en online, con una metodología apropiada y atractiva que permitiera responder a las necesidades del alumnado, supuso multiplicar todos los esfuerzos por parte de los agentes educativos (Luengo y Manso, 2020; Segura Moreno, 2020).

Por consiguiente, para atender a las necesidades del estudiantado en la docencia online, no sólo es suficiente manejar el uso de las TIC, sino que se debería promover un modelo holístico de la competencia digital docente, desde una perspectiva sistémica, que incluya los siguientes componentes, atendiendo al Modelo de Competencia Integral en el Mundo Digital o *DT Framework*:

*Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; Experto en contenidos pedagógicos digitales; Práctico reflexivo aumentado; Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos; Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social; Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante (Castañeda et al., 2021, p.3)*

## **1.2. Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual**

Ha sido esencial atender a aspectos socioeducativos para desarrollar prácticas inclusivas durante la Covid19. El apoyo educativo ha sido y es necesario para el desarrollo integral adecuado del alumnado y para atender a la diversidad de situaciones y características personales, sociales, académicas y culturales (Valero-Cedeño et al., 2020).

Algunas de las recomendaciones que aportan Luengo y Manso (2020), para hacerle frente a las carencias socioeducativas son: facilitar planes de apoyo y asesoramiento, priorizar competencias y contenidos claves procedimentales, compartir experiencias, renovar las metodologías y prácticas evaluativas del currículo, promover el valor de la educación y motivar acuerdos interinstitucionales. De esta manera, un aprendizaje a distancia con estrategias eficaces está condicionado por los siguientes factores (UNESCO, 2020a): la preparación tecnológica, siendo las instituciones educativas las principales responsables (Yusuf y Ahmad, 2020); la disponibilidad del contenido, siendo varios países los que flexibilizaron la fuente documental con tal de paliar la brecha digital, otorgando los recursos necesarios, como tabletas, ordenadores, conexión a internet, etc., incluida España (Area y Adell, 2021; Drane et al., 2020; Negrín-Medina, 2021); el apoyo educativo para dar continuidad al aprendizaje en casa; y la evaluación y supervisión.

Los principales obstáculos que ha tenido la educación para atender a la heterogeneidad del alumnado se pueden sintetizar en: retos tecnológicos, pedagógicos y sociales. Los primeros hacen referencia a las dificultades derivadas del acceso y uso de dispositivos tecnológicos. Los pedagógicos incluyen: i) la carencia competencial digital docente, así como la formación y orientación a docentes y alumnado, ii) la necesidad de transformar el formato del contenido tradicional por uno interactivo multimedia para captar y motivar al estudiantado, y iii) la carencia retroalimentativa y evaluativa del estudiantado (Ferri et al., 2020).

Los retos sociales hacen referencia a la inadecuación de un entorno físico de aprendizaje en el hogar (Ruiz, 2020) y del apoyo académico familiar, especialmente en familias con menos recursos y formación (Cabrera, 2020). Para superarlos, sería aconsejable proveer de recursos digitales más accesibles, ofrecer diversidad de medios, utilizar tecnologías inteligentes, realizar planes de formación para mejorar las habilidades tecnológicas del profesorado (Cifuentes-Faura, 2020) y estudiantes, así como promover estrategias comunicativas y evaluativas mediante la creación de un grupo online, fomentando así una ciber-interacción más “humana” (Ferri et al., 2020).

Todo el profesorado ha tenido que sortear estas barreras, siendo especialmente retardador para el alumnado que desempeñaba sus prácticas en centros escolares. Para hacer frente a los retos, ha sido primordial la flexibilización del currículo y la enseñanza (Herrada y Figueredo, 2021; Izquierdo y Pinto, 2021; Luengo y Manso, 2020), habiendo surgido una “crisis curricular” (Negrín-Medina, 2021) como consecuencia de su carácter puramente academicista lejano de la pragmática real. Por ello, se debe partir de la priorización de contenidos hecha en el confinamiento para ajustar el currículo a la realidad, atendiendo al carácter digital, volátil e incierto de la sociedad actual (Elizondo, 2020; Moreno-Rodríguez, 2020), influenciando profundamente a la transformación educativa (Gisbert y Lázaro, 2020; Montoya, 2020; Negrín-Medina, 2021). Dicha flexibilidad es necesaria para una educación individualizada y de calidad, mediante el aprendizaje por competencias, incidiendo en la autonomía del estudiantado, con el fin de contribuir a su desarrollo personal y social (Villa, 2020). Asimismo, ha sido conveniente adoptar un enfoque de evaluación orientada al aprendizaje, partiendo de los resultados de aprendizaje para conocer el grado de adquisición, a través de evidencias y diversos métodos de evaluación (García-Peñalvo et al., 2020; Otero-Mayer et al., 2020).

### ***1.3. La interacción en la educación online: Un factor clave para el bienestar psicológico***

La interacción personal ha sido un claro obstáculo a la hora de mantener la docencia a distancia, afectando no sólo a la calidad educativa (Bernard et al., 2009), sino también a la salud mental del estudiantado (Fernández-Rodrigo, 2020), por lo que ha sido imprescindible utilizar estrategias comunicativas adecuadas que faciliten la interacción con el alumnado y entre los iguales (Ferri et al., 2020). Proporcionar apoyo y estabilidad emocional ha sido tan necesario como atender a la desigualdad tecnológica y sociocultural (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020), ya que el confinamiento ha provocado un aumento de la afectividad negativa, conllevando a malestar emocional, ansiedad y síntomas depresivos (Sánchez Álvarez et al., 2020). Por otro lado, aunque las TD han servido de medio para desarrollar las habilidades emocionales y sociales, potenciando la interacción social a distancia (Corps, 2020), el aumento en la exposición a pantallas acarrea problemas físicos y psicológicos (Erades y Morales, 2020).

Debido a la desaparición repentina de las interacciones sociales, se ha visto afectado el sentido de pertenencia a un grupo, es decir, “el deseo social de estar conectado con otro ser humano y ser y sentirse aceptado por el grupo” (Echeita, 2020, p. 10). Se necesita experimentar relaciones significativas con el resto, compartiendo sentimientos y pensamientos, fomentando así la aceptación, el respeto, el reconocimiento y la comprensión mutua; por lo que es un factor indispensable, como seres sociales, que debe cuidarse y potenciarse para construir así comunidades resilientes (Echeita, 2020; Rivero Espinosa, 2020; Ruiz-Bejarano et al., 2021).

Durante el confinamiento, el rol de las familias ha sido esencial en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, sobre todo, en los niños de educación infantil (Otero-

Mayer et al., 2020). Cabe decir que, a pesar de los desafíos, en general, tanto las familias como los docentes han valorado positivamente la actuación que cada uno de ellos ha llevado a cabo durante la crisis (Luengo y Manso, 2020). Aunque otros estudios señalan que a las familias les fue muy difícil adaptarse a la educación a distancia (Serrano-Díaz et al., 2022) y que casi la mitad sufrieron la dificultad de adaptación a la docencia online debido a la carencia de recursos, de conocimientos y a problemas organizativos, siendo así una condición imprescindible la comunicación entre escuela y familia (Fernández et al., 2021). Durante la pandemia se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar conjuntamente para atender las necesidades sobrevenidas, diseñando estrategias adecuadas desde los dos ámbitos de actuación: familia y escuela (Hurtado-Talavera, 2020), lo cual facilita la superación de barreras educativas y sociales derivadas de la pandemia (Serrano-Díaz et al., 2022). De hecho, la escuela inclusiva únicamente tiene cabida si es construida en colaboración con toda la comunidad educativa (UNESCO, 2020b), por medio de una participación responsable y una interdependencia positiva para la construcción de una comunidad solidaria (Marchesi et al., 2021).

## 2. Método

El diseño metodológico de esta investigación es el propio de un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo (Fernández-Navas y Postigo-Fuentes, 2020; Jorrín-Abellán et al., 2021). Este trabajo forma parte de una investigación más amplia centrada en comprender los aprendizajes que han realizado los estudiantes de magisterio durante sus prácticas en confinamiento (Sánchez-Tarazaga et al., 2021).

### *Participantes*

Se parte de una población compuesta por el estudiantado de tercero y cuarto curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España), que ha realizado la asignatura de Practicum durante el confinamiento por la Covid-19. La muestra está formada por 39 estudiantes que han facilitado sus memorias (Cuadro 1). Se espera que el estudiantado realice en la memoria una autoevaluación, reflexión y análisis personal de la experiencia de prácticas externas en confinamiento (Gregori et al., 2015), de manera que su análisis ayude a resolver las preguntas planteadas en esta investigación. Para su obtención se ha seguido un muestreo intencional combinado con bola de nieve.

### **Cuadro 1**

#### ***Memorias analizadas por tipo de asignatura y especialidad.***

Memorias de Practicum de Grado de Magisterio: 39			
Practicum I: 22		Practicum II: 17	
Infantil: 10	Primaria: 12	Infantil: 9	Primaria: 8

### *Procedimiento y análisis de datos*

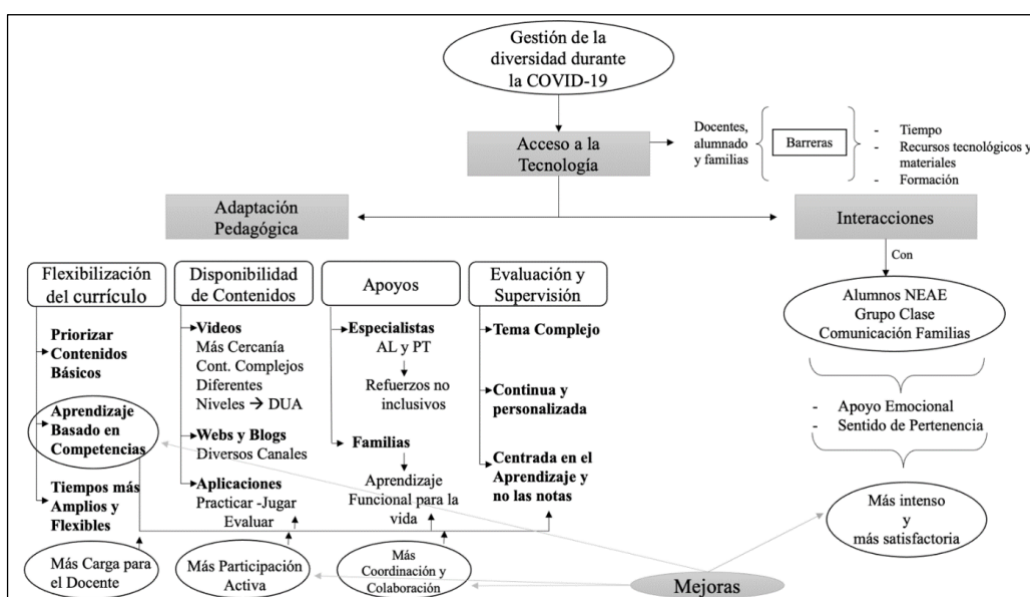
Para recoger las memorias se ha enviado un correo electrónico a los estudiantes que han realizado el Practicum durante el curso académico 2019/2020, informando de los objetivos del proyecto e invitando a rellenar un formulario Google donde compartir la memoria de las prácticas. En el mismo también se ha solicitado el consentimiento informado para utilizar las respuestas en esta investigación (Sales et al., 2019). Se ha realizado un análisis de contenido de tipo semántico (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) y se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo-inductivo. Para identificar su procedencia y conservar el anonimato se ha empleado un sistema de

códigos formado por una letra I o P (Infantil o Primaria), junto con un 1 o 2 (Practicum I o II), seguido de un guion bajo con otro número que identifica cada uno de los participantes en este estudio. Por ejemplo: P2\_06, memoria del alumno 06 del Grado de Primaria del Practicum II.

### 3. Resultados

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se presentan las categorías que nos ilustran cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19 desde la visión de los futuros docentes. Se presentan tres dimensiones: 1) Acceso y preparación tecnológica, 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual, y 3) Interacciones en la educación a distancia (Figura 1).

Figura 1  
Mapa conceptual



#### 3.1. Acceso y preparación tecnológica

Tras el cierre de las escuelas, a causa del confinamiento por la Covid-19, el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, el acceso a recursos telemáticos y la competencia digital de los implicados resultaron elementos inevitables para adaptarse a la enseñanza virtual.

*Las nuevas tecnologías digitales han salvado la actividad docente y han permitido seguir el proceso del alumnado durante el confinamiento. [I1\_02]*

Los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente para dar una respuesta educativa ante esta nueva situación de enseñanza a distancia, no exenta de dificultades.

*Hemos tenido que lidiar con muchísimos problemas tecnológicos que en un principio no sabíamos resolver. Todo esto me ha demostrado que el ser humano tiene una capacidad de adaptación a la adversidad. [P2\_08]*

Esta nueva situación también afectó al alumnado y sus familias, poniendo de manifiesto la falta de igualdad de oportunidades existentes ante el acceso a recursos tecnológicos. “Las fichas no las hemos usado, ya que algunas familias no contaban con

impresoras” [I2\_02]. “[...] algunos alumnos y alumnas disponen de todos los recursos digitales, mientras que otros ni siquiera disponen de ordenador o internet” [P2\_08].

Ante esta situación, las escuelas, intentaron dotar de los recursos necesarios para que todo el alumnado pudiera continuar con la educación a distancia.

*El director del centro se puso en contacto con las familias con menos recursos para ayudarlas, proporcionándoles tanto recursos académicos como digitales y tecnológicos. [P1\_04]*

El tiempo ha sido otra barrera reseñada. “Muchas familias han tenido que seguir trabajando y no han tenido suficiente tiempo para dedicarle a los hijos” [I1\_05].

La falta de formación por parte de algunas familias también se convirtió en una barrera para el aprendizaje. “Hay niños y niñas que no pueden recibir ayuda de sus padres, no por falta de tiempo, sino por falta de conocimientos” [I2\_03].

### **3.2. Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual**

Esta segunda dimensión aglutina los elementos que se han adaptado durante la enseñanza virtual para promover el aprendizaje desde casa. Se concreta en la flexibilización del currículo, la disponibilidad de contenidos y recursos digitales, los apoyos educativos para el aprendizaje en casa y la evaluación y supervisión.

#### *3.2.1. Flexibilización del currículo*

En las memorias de prácticas analizadas se detecta que, en la mayoría de los casos, los docentes se han centrado en priorizar y seleccionar los contenidos básicos que debe trabajar el alumnado.

*La educación telemática se ha basado en impartir aquellos contenidos esenciales que deben conocer para que el año que viene, estén lo mejor preparados posible. [P2\_02]*

Se ha fomentado un aprendizaje basado en competencias. “Priorizando las competencias básicas más relevantes” [P2\_03]. Asimismo, se han promovido las actividades de ampliación y refuerzo de contenidos previamente trabajados en el aula y estableciendo tiempos amplios y flexibles. “La flexibilización de tiempos para enviar las tareas, centrándose más en repasar contenidos que en avanzar materia” [P2\_04].

En cierta manera podemos afirmar que esta nueva situación permitió flexibilizar el currículo y dar una respuesta más personalizada a las necesidades del alumnado. Sin embargo, este cambio generó una elevada carga de trabajo para el profesorado.

*La educación a distancia y personalizada implica aumentar el número de horas de trabajo al doble de lo que hacíamos habitualmente. He hecho muchas más horas de las que habría hecho presencialmente, ya que cuesta mucho más organizarse y atender a todos los estudiantes. [P2\_08]*

#### *3.2.2. Disponibilidad de contenidos y recursos digitales*

Los docentes, con el propósito de cubrir las diferentes necesidades del alumnado, elaboraron diferentes materiales para trabajar durante el confinamiento.

*Mediante el envío de actividades, juegos online, aplicaciones móviles, videos, cortometrajes, y videos propios, el profesorado tiene que intentar en la medida de lo posible que el alumnado alcance los objetivos previstos, adquiriendo nuevos conocimientos y repasando los ya obtenidos. [I2\_01]*

Algunos maestros optaron por hacer materiales y vídeos de elaboración propia.

*Los videos y audios explicativos permiten ofrecer un mayor acercamiento humano entre profesorado y alumnado. El hecho de ver una cara conocida, a la cual están*

*acostumbrados a ver de manera diaria, hace que la situación sea menos extraña y entiendan que estamos ahí.* [P2\_08]

Los vídeos o audios han sido utilizados por el profesorado para acercar aquellos contenidos más complejos. “Los contenidos con mayor dificultad se han impartido mediante vídeos explicativos visuales, esquemáticos o incluso con manipulación de materiales” [P2\_02]. También se ha ofrecido una gran variedad de actividades con diferentes niveles de ejecución. “Se hacían actividades de ampliación para los discentes con altas capacidades y actividades donde hubiera muchos niveles de ejecución” [P2\_05].

Un elemento que destacar de las memorias analizadas radica en el esfuerzo que han realizado los docentes para ofrecer unas instrucciones claras del trabajo a realizar por el alumnado durante el confinamiento.

*Realizar programaciones diarias y semanales garantiza el hecho de que el alumnado pueda seguir un orden y sepa la carga de trabajo que poseerá. De esta manera, podrá elaborar estrategias que le permitan organizarse.* [P2\_08]

Algunos docentes han utilizado sus webs o blogs para hacer llegar las tareas a sus estudiantes.

*Mi supervisora de prácticas, igual que otros docentes, ha elaborado una página web para colgar semanalmente las tareas y no saturar a las familias con envíos de nuevos documentos.* [P2\_04]

Durante la docencia virtual se han hecho uso de numerosas aplicaciones tecnológicas, como, por ejemplo, Kahoot, Quizizz, Google Drive, Google Classroom, ClassDojo, JClic o Genially, entre otras.

*Nos hemos dedicado a jugar y evaluar los Kahoot que han realizado los estudiantes sobre uno de los temas de la asignatura de naturales. De este modo podemos ver si han comprendido bien o no el tema.* [P2\_06]

*Se han utilizado aplicaciones como el Quizizz para trabajar los contenidos que explicamos en los vídeos.* [P2\_01]

*La plataforma que hemos utilizado para enviar las actividades ha sido Genially, que nos ha permitido crear un mapa de Estados Unidos para que el alumnado pinche cada semana en el estado en el que nos encontramos. Además, cada Estado consta de un calendario con las actividades.* [P2\_07]

*La plataforma Google Classroom, se ha utilizado a modo de aula virtual, donde el profesor sube los archivos y contenidos que desea trabajar y los niños y niñas pueden acceder a ellos de una forma simple, para después dar respuesta a las tareas mediante las entregas virtuales, las cuales son evaluadas por el docente-* [P1\_05]

*Pese a la virtualidad, el propósito de las propuestas se ha centrado en fomentar la participación activa del alumnado. Los niños y niñas deben mantener su mente activa y despierta durante este periodo, ya que son momentos difíciles y les ayudará a estar más calmados y tener un propósito.* [P2\_02]

*Las actividades estaban pensadas para que el alumnado se sintiera protagonista y fuera un elemento activo durante su proceso de aprendizaje. Este hecho lo conseguimos gracias a la utilización de aplicaciones de realidad aumentada, de presentaciones interactivas y mediante propuestas donde el alumnado tenía que elaborar algún material creativo.* [P2\_07]

En este caso vemos también un aumento de la carga de trabajo para el docente.

*Hay que añadir a esta dificultad el tiempo que se necesita para preparar actividades interactivas, vídeos y explicaciones visuales para facilitar el aprendizaje. El tiempo que se invierte al probar otras plataformas, investigar su funcionamiento, la búsqueda de ejemplos didácticos atractivos, etc.* [P2\_04]



### 3.2.3. Apoyos educativos para el aprendizaje en casa

En las memorias de prácticas analizadas se ha detectado cómo los docentes especialistas en pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje se han centrado en hacer un seguimiento al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (neae). Estas ayudas han consistido en realizar videollamadas y envío de actividades de refuerzo.

*Las adaptaciones al alumnado con neae las han realizado los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Han realizado clases virtuales con el alumnado con adaptaciones curriculares significativas. [P2\_04]*

*Para el alumnado con necesidades educativas especiales, las maestras de refuerzo se encargaron de enviarles actividades de repaso de lectoescritura adaptadas y material de matemáticas. [P2\_07]*

Así pues, los alumnos con algún tipo de diagnóstico no han seguido la propuesta realizada por el docente ordinario.

*El alumno que tiene diagnóstico no está siguiendo nuestras clases, puesto que está asistiendo virtualmente a un grupo de refuerzo y, además, tiene clases con la maestra de pedagogía terapéutica. El resto de los niños y niñas que les cuesta un poco más, pueden realizar perfectamente el trabajo, puesto que pueden ir a su ritmo. [P2\_06]*

Un elemento para tener en cuenta reside en la importancia de la coordinación docente ante esta situación de docencia virtual en confinamiento. Encontramos algunos fragmentos que evidencian la buena coordinación efectuada entre el profesorado del ciclo.

*La forma de participación junto a mi supervisora ha sido crear un drive para coordinarnos y crear material y actividades divertidas para los alumnos. Además, también nos hemos coordinado con la tutora del otro segundo y con el de prácticas. [P2\_05]*

También se evidencia el trabajo colaborativo efectuado a nivel de centro.

*Esta escuela ha estado muy unida durante este tiempo celebrando una gran cantidad de reuniones, como claustros y ciclos a través de videoconferencias. [I2\_07]*

Sin embargo, en otros casos, no ha habido ningún tipo de coordinación entre el profesorado del ciclo, lo que ha supuesto un exceso de carga de trabajo para el alumnado y malestar en sus familias.

*Al trabajar por especialidades, no se han coordinado para preparar el material que enviaban al alumnado y ha habido un exceso de tareas que han sobrepasado a algunas familias. [P2\_04]*

Durante el periodo de confinamiento las familias se han convertido en un pilar fundamental para sus hijos e hijas. Muy especialmente, en el alumnado de menor edad. Muchas de las actividades propuestas se han realizado en familia, lo que ha derivado en nuevos aprendizajes para todos los miembros. Fomentando un aprendizaje funcional, un aprendizaje para la vida.

*Una escuela en que se aprenden cosas nuevas y aspectos básicos de la vida diaria. Una 'escuela de vida' donde no aprenden solo los niños, sino también forman parte de esta escuela los padres y madres. Por lo tanto, se tiene que aprovechar la situación para enseñar aspectos de una vida simple y sencilla, disfrutar de la convivencia, de los momentos de silencio y como consecuencia; hacer más fuerte el vínculo familiar. [I2\_04]*

Asimismo, dada la gran diversidad de situaciones familiares existentes el profesorado ha intentado hacer propuestas abiertas y flexibles.

*[...] programar para las familias se hace más difícil. He intentado realizar un proyecto inclusivo, que no demandase demasiado de ellas para que pudiesen llevarlo a cabo sin mayores problemas. [I2\_03]*

### 3.2.4. Evaluación y supervisión

La evaluación ha sido uno de los elementos más complejos y que más debate ha suscitado durante la etapa del confinamiento.

*Aunque recibas todas las tareas nunca sabes si realmente lo ha comprendido o si solo ha mecanizado, si le han dado facilidades los padres o los hermanos, no sabes si el alumno se ha esforzado o si tenía bastantes ánimos para hacerlo; por lo cual el seguimiento es subjetivo y poco transparente. [P2\_04]*

En el contexto de la Comunidad Valenciana (España) se aprobó la Resolución de 4 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación que hay que desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19. En este documento se estableció que la evaluación del tercer trimestre se basaría en valorar todo lo realizado durante los dos primeros trimestres, así como el esfuerzo y el trabajo efectuado realizado por el alumnado desde casa.

*La tercera evaluación tiene carácter diagnóstico y formativo. Por esa razón, las tareas que se proponen no son evaluables, pero sí que se realiza un registro de la participación del alumnado en la entrega de las tareas. [P2\_04]*

Esta situación ha forzado la realización de una evaluación continua, individual y más personalizada.

*La evaluación será individual y personalizada, teniendo en cuenta la situación de cada alumno, las condiciones en las cuales vive y estudia. De este modo, ningún alumno/a se verá perjudicado por la crisis del coronavirus. [P2\_05]*

A través del *feedback* ofrecido por los docentes se ha fomentado una evaluación centrada en el aprendizaje y no tanto en la calificación.

*Las pruebas se han corregido y se le ha enviado a cada alumno un feedback para que vea lo que ha hecho bien, lo que debe repasar y volver a intentar o lo que debe estudiar mejor. Es una forma de que el alumnado repase y aprenda el tema, pero sin que el resultado les presione. [P2\_02]*

En el caso de la educación infantil la dificultad ha sido mayor, ya que por todos es sabido que en esta etapa la técnica utilizada para tal fin se centra en la observación directa y sistemática. Algunos docentes han buscado alternativas para hacer el seguimiento al progreso de su alumnado.

*La mayoría de las actividades se evalúan mediante fotografías tomadas por los familiares y compartidas con el docente mediante correo electrónico. La otra manera de evaluar y observar el progreso del alumnado es mediante la realización de actividades por videoconferencias. [I2\_09]*

### 3.3. Interacciones en la educación a distancia

Uno de los principales actos que se ha visto interrumpido durante el confinamiento ha sido el contacto y la interacción social. Este hecho ha dificultado considerablemente la atención educativa a las necesidades del alumnado. “Es alumnado que necesita el contacto, no solo actividades adaptadas y explicaciones específicas” [P2\_04].

Durante esta etapa los docentes han intentado ofrecer un apoyo emocional al alumnado y sus familias ofreciéndoles herramientas para que puedan entender, describir y gestionar lo que están sintiendo. “[...] que esta situación excepcional no afecte a la salud ni estado de ánimo de los niños y niñas. Procurar que estén ocupados y mantener su mente activa” [P2\_02]. Por este motivo se han hecho esfuerzos para mantener el contacto virtual con el alumnado, a través de ellas se ha intentado fortalecer el sentido de pertenencia al grupo.

*Mantener el contacto con los compañeros de clase mediante videollamadas semanales es esencial para que ellos sigan sintiéndose parte de un grupo. [P2\_02]*

En algunas memorias se recogen propuestas interesantes como tertulias literarias dialógicas, talleres de teatro o charlas con expertos.

*Se estableció como eje conductor durante el periodo de confinamiento las tertulias con invitados. [...] En el primer taller de teatro repartimos los personajes de la obra y el actor de doblaje explicó cómo utilizar una aplicación para grabar la voz e introducir sonidos y hacer modificaciones. [P2\_06]*

La comunicación constante con las familias ha sido un elemento facilitador durante la docencia virtual. Se ha utilizado el correo electrónico o algunas aplicaciones como telegram o WhatsApp. Sin embargo, en algunos casos, ha sido una tarea complicada.

*Costó que todos los padres se descargaran, instalaran y registraran en telegram. [...] no encontrábamos respuesta, debíamos de llamar e insistir para saber algo de ellos, al final se consiguió casi al completo. [P2\_03]*

Se ha detectado en algunas memorias que la relación familia-escuela durante este periodo ha sido más satisfactoria que en la docencia presencial.

#### 4. Discusión y conclusiones

Las competencias docentes vinculadas con la atención educativa a la diversidad son un factor crucial para la calidad educativa (Fernández Batanero, 2013). Pero ¿qué sucede con la inclusión cuando el acto educativo se interrumpe y la presencialidad en las aulas se sustituye por la docencia online? En esta investigación hemos analizado cómo se ha gestionado la heterogeneidad del alumnado en la docencia virtual en las aulas de infantil y primaria a través de las reflexiones de los estudiantes de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España), durante el confinamiento ocasionado por la crisis sanitaria derivada de la Covid-19.

Los principales resultados están articulados en torno a tres dimensiones, que emergen de la literatura: 1) Acceso y preparación tecnológica; 2) Adaptación pedagógica a la enseñanza virtual y 3) Interacciones en la educación a distancia. A continuación, se retoma cada uno de ellos y se añade una reflexión a modo de discusión.

Con el cierre de las escuelas, el uso de las tecnologías se ha convertido en un elemento primordial para hacer posible la continuación de la enseñanza. Esto puso de manifiesto la falta de igualdad de oportunidades existentes ante el acceso a recursos digitales (brecha tecnológica) y, en muchos casos, también de conocimiento (brecha cognitiva). Como respuesta a esta situación, los docentes en formación asistieron a cómo la escuela tuvo que realizar una enorme adaptación pedagógica a la enseñanza virtual, aumentando así su nivel de carga docente. Para gestionar la diversidad, se tuvo que flexibilizar el currículo (priorización de contenidos), diseñar actividades de ampliación y refuerzo y establecer periodos de tiempo más holgados.

Asimismo, se incrementó el número de recursos digitales, especialmente para acercar los contenidos más complejos e integrando diferentes elementos para adaptarse a los diferentes niveles y las situaciones familiares. La inclusión de tecnología educativa en el proceso de enseñanza ha sido necesaria para la adaptación metodológica a la situación de pandemia (Torres Martín et al., 2021) y tratar de minimizar las diferentes brechas que ponían en juego la atención a la diversidad. Es destacable el esfuerzo de docentes especialistas por el seguimiento a alumnado con NEAE y la coordinación docente por etapa y cursos. En lo que se refiere a la evaluación, predominaba su carácter continuo y reforzando su carácter personalizado, buscando alternativas a la prueba escrita para obtener evidencias del progreso de su alumnado. Por tanto, se debía aplicar una evaluación formativa con un uso variado de métodos y técnicas, utilizando las herramientas digitales y aplicaciones institucionales, minimizando la evaluación sumativa final (García-Peñalvo et al., 2020; Losada-Sierra y Villalba Gómez, 2021).

A pesar de dicha inclusión tecnológica, en general, las políticas e instituciones educativas carecen de preparación para la transformación metodológica que atienda a las necesidades del estudiantado, ya que muchas adaptaciones no pueden darse en la virtualización de la enseñanza, aumentando aún más la desigualdad educativa (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021). De hecho, cabe señalar la falta de formación denunciada por parte del colectivo docente (Torres Martín et al., 2021), lo que conduce a implementar enfoques de utilización efectiva de las TIC durante el desarrollo profesional docente, con la finalidad de adaptarse de manera eficaz al progreso tecnológico en educación (Liesa et al., 2020), mediante el establecimiento de competencias digitales que incluyan habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes, tomando como eje central la educación inclusiva, con prácticas cercanas al contexto (Ferri et al., 2020).

Los resultados sobre las interacciones durante este periodo han sido otro de los grandes impactos de la pandemia en el ámbito educativo. Los docentes han tratado de cubrir este déficit social con un apoyo emocional al alumnado y la comunicación continua con sus familias. Así pues, el confinamiento ha derivado de la alteración de las relaciones interpersonales, de su vida en la escuela y de su principal componente de la infancia: el juego, lo cual dejará una “huella imborrable” en toda una generación (ONU, 2021). Ahora las instituciones deben asumir los efectos colaterales de larga duración que esto tendrá, ya que las consecuencias de la pandemia tienen un efecto regresivo en el bienestar socioemocional infantil (APA, 2021; Erades y Morales, 2020; World Bank, 2021).

Consideramos que esta investigación ha permitido visibilizar la gestión de la heterogeneidad en las aulas desde una reflexión de los docentes en formación. Pensamos que esto es positivo puesto que puede ayudar a potenciar su toma de conciencia de las brechas anunciadas y el papel de las TD. No obstante, debemos advertir de ciertas limitaciones como es el hecho de que la muestra se circunscribe a una provincia concreta en el contexto español. Por ello, sería necesario avanzar en futuras investigaciones que amplíen estos resultados a otros colectivos como el profesorado universitario y los docentes en activo.

Para finalizar, pensamos que se deberían incorporar prácticas inclusivas en la formación inicial del profesorado que les prepare para el aprendizaje sobre la práctica, e incentivar su capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión, mediante la colaboración entre docentes y la reflexión sistemática, a nivel personal, grupal y organizativo (Fernández Batanero, 2013). Como propone Meirieu (2021), es imprescindible buscar prácticas que se basen en unos principios simples, entre ellos: “una escuela donde descubrimos que la solidaridad entre los seres humanos es algo

fundamental que nos enriquece por igual a todos, una escuela que favorece la ayuda entre todos” (p.76). La respuesta educativa debe ser heterogénea, atendiendo a la variabilidad contextual (Marchesi, et al., 2021; Cifuentes-Faura, 2020). Así pues, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) puede ser una vía a potenciar en la formación (tanto inicial como permanente) ya que permite ofrecer un abanico de posibilidades para asegurar el desarrollo del potencial de todo el estudiantado (Alba-Pastor, 2019; UNESCO, 2020b), incluyendo plataformas *e-learning* que actúan de facilitadoras (Castaño y Medina, 2021; López-Bastías, 2020).

## Referencias

- Alba-Pastor, C., (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66.
- APA. (2021, 2 de febrero). US Adults report highest stress level since early days of the covid-19 pandemic [Blog]. *News & Events*.  
<https://www.apa.org/news/press/releases/2021/02/adults-stress-pandemic>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamim, R., Surkes, M. y Bethel, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- 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*, 9(3), 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Castañeda, L, Esteve-Mon, F., Adell, J. y Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: The digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Castaño, R. y Medina, S. L. (2021). Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo ante la covid-19. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp. 1623-1643). Dykinson SL.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y covid-19: La necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 115-127.
- Corps, L. (2020). *Las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5604>
- Drane, C., Vernon, L. y O’Shea, S. (2020). *The impact of ‘learning at home’ on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the covid-19 pandemic*. Curtin University.

- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Elizondo, C. (2020). Repensar el currículo en la educación. Una oportunidad para transformar. *Aula de innovación educativa*, 295/296, 7.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la covid-19 en niños españoles: Un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por Covid-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- Fernández, M. J., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y covid-19: Dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86-103. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grand, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 13-27. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gisbert, M. y Lázaro, J. (2020). *De las aulas a los espacios globales de aprendizaje*. Octaedro.
- Gregori, L., Ruiz-Bernardo, P. Colomer, C. y Escobedo, P. (2015). Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas. En VVAA (Comps.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas: XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: Actas* (pp.1087-1101). Andavira Editora.
- Herrada, R. y Figueredo, V. (2021). Creación de materiales didácticos manipulativos en el grado en educación infantil: Una experiencia formativa en época de confinamiento. En *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.1289-1312). Dykinson SL.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurtado-Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Izquierdo, V. y Pinto, A. M. (2021). Estrategias pedagógicas ante la covid-19 en las instituciones de educación superior. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial* (pp.1179-1199). Dykson, S. L.
- Jorrín-Abellán, I., Fontana-Abad, M. y Rubi-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Liesa, M., Latorre, C., Vázquez, S. y Sierra, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12, 5339.

- López-Bastías, J. L. (2020). El diseño universal del aprendizaje en el entorno online. Un marco para la participación en la educación superior. En I. Moreno (Ed.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 65-79).
- Losada-Sierra, M. y Villalba Gómez, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia y Virtualidad*, 14 (1), 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.5784>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Percepción del impacto de la Covid-19 en los profesionales de la educación social que trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 223-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Meirieu, Ph. (2021). El futuro de la pedagogía. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Montoya, S. (9 de abril, 2020). Nurturing education at home in the midst of a health crisis: How SDG indicator 4.2.3 can help guide where more support is needed [Blog]. *Unesco*. <http://uis.unesco.org/en/blog/nurturing-education-home-midst-health-crisis-howsdg-indicator-4-2-3-can-help-guide-where-more>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Negrín-Medina, M. (2021). Del SARS-COV-2 a las grandes extinciones (incluida la sexta): Repensar la formación inicial y continua del profesorado de ciencias experimentales en tiempos de pandemia. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19 la transformación mundial* (pp.1289-1312). Dykinson SL.
- ONU. (2020a, 27 de agosto). Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>
- ONU. (2020b, 23 de junio). En educación no puede haber diferencias de ningún tipo: Todos significa todos. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/06/1476352>
- ONU. (2021, 5 de octubre). La pandemia de Covid-19 dejará una “huella imborrable” en la salud mental de niños y jóvenes. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/10/1497862>
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. y González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. <https://doi.org/10.5209/rced.70918>
- Rivero Espinosa, E. (2020). El apoyo psicosocial ante la emergencia sanitaria por Covid-19. Una vía para resignificar la convivencia escolar. *Revista Multidisciplinaria de la Universidad Emiliano Zapata*, 1(1), 60-64.
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). Attention to diversity during covid-19: Legislative review of measures according to LOMCE. *Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Ruiz-Bejarano, A. M., Picazo-Gutiérrez, M. y Cotán, A. (2021). Docentes en remoto: Una investigación narrativa sobre la labor de escuelas infantiles durante el confinamiento.

- En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.1771-1785). Dykinson SL.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Sánchez Álvarez, N., Quintana Orts, C., Mérida López, S. y Extremera, N. (2020). Salud mental en tiempos de covid-19: Profundizando en los efectos de la pandemia en España. En R. Puebla y B. Vinader (Eds.), *Ecosistema de una pandemia: Covid 19, la transformación mundial* (pp.266-288). Dykinson SL.
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A., Ruiz-Bernardo, P., & García, M. (2021, 21 of May). *Practicum in time of Covid19: What have student-teachers learned in Spain?* [conference]. TEPE Challenges of distance teaching in teacher education and education, Ljubljana, Slovenia.  
<https://www.pef.uni-lj.si/1422.html>
- Segura Moreno, I. (2020). La crisis sistémica provocada por el Covid-19 y su impacto en la universidad. *Aula de Encuentro*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.0>
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., y Mérida-Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por covid-19. *Comunicar*, 70. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Thomas, M.S. y Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the covid-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Torres Martín, C., Acal, C., El Honrani, M. y Mingorance Estrada, A. C. (2021). Impact on the virtual learning environment due to covid-19. *Sustainability*, 13, 582-589.  
<https://doi.org/10.3390/su13020582>
- UNESCO. (2020a). *Distance learning strategies in response to covid-19 school closures*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe*. UNESCO
- UNICEF. (2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la covid-19*. UNICEF.
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- World Bank. (2021). *Urgent, effective action required to quell the impact of covid-19 on education worldwide*. World Bank.
- Yusuf, B. N. M. y Ahmad, J. (2020) Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the Covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5), 205-212.  
<https://doi.org/10.14738/assrj.75.8211>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., et al. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the covid-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Physiology*, 11, 592-617.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>



## Breve CV de las autoras

### Aida Sanahuja Ribés

Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Actualmente es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I (Castellón, España). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación acción participativa. Email: [asanahuj@uji.es](mailto:asanahuj@uji.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

### Sara Buils

Doctoranda en Educación por la Universitat Jaume I. Es profesora del diploma universitario para la Ocupación y la Vida Independiente de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en la UJI. Es graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en excelencia académica. Ha formado parte del programa Estudia e Investiga de la UJI, recibiendo el Premio a las mejores prácticas del programa de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el curso 2020, junto al grupo de investigación Q-HEART, mediante la Beca de Colaboración del Ministerio de Educación. Ha realizado el Máster Universitario de Psicopedagogía con mención investigadora, en la Universitat Jaume I en el que ha recibido una Beca de Investigación. Pertenece al grupo de investigación IDOCE (Innovación, desarrollo y evaluación de competencias en educación) y GREAT (Grup d'Ensenyament, Aprenentatge i Tecnologia). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, las competencias digitales, el desarrollo profesional docente y la educación inclusiva. Email: [sbuils@uji.es](mailto:sbuils@uji.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2322-5531>

### Lucía Sánchez-Tarazaga

Doctora en Educación Secundaria por la Universitat Jaume I. Es profesora Ayudante Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Su docencia se centra en la formación inicial docente, principalmente en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria y en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Actualmente también es formadora de profesorado, tanto de la etapa universitaria como preuniversitaria sobre evaluación e investigación educativa. Pertenece al grupo de investigación IDOCE (Innovación, Desarrollo y Competencias en Educación) y sus líneas de investigación son la formación docente, el desarrollo profesional del profesorado, las competencias docentes y la política educativa. Email: [lvicente@uji.es](mailto:lvicente@uji.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

**Paola Ruiz-Bernardo**

Doctora en Educación por la Universitat Jaume I (2012). Licenciada en Pedagogía, por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diploma en Magisterio de Educación Primaria (Argentina). Tiene diversos postgrados en temas relativos a la intervención social en contextos socioculturales diversos y es mediadora intercultural. Centra sus líneas de investigación en la educación intercultural e inclusiva y el contexto social escolar diverso. Desde la mirada de la Innovación educativa dirige el grupo IAR-RED centrandolo su trabajo en el aprendizaje reflexivo. Forma parte del grupo de Investigación IDOCE e investiga en distintos proyectos europeos y nacionales para mejorar los programas universitarios acercándolos a las necesidades sociales e incorporando la perspectiva inclusiva. Actualmente es profesora Contratada Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, imparte clases principalmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster de Psicopedagogía. Email: [ruizma@uji.es](mailto:ruizma@uji.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>