

El incremento de las desigualdades educativas producido por la pandemia del coronavirus

The increase in educational inequalities caused by the coronavirus pandemic

Mercedes López-Aguado *

Resumen

El paso obligado a la enseñanza online provocado por el confinamiento de la población española para frenar el avance del COVID19, ha agravado las diferencias educativas perjudicando, especialmente, a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En este trabajo de investigación por encuesta, en el que participan 3700 docentes de todo el territorio español, se analiza el efecto del tipo de centro (público, privado o concertado) sobre dos grupos de variables. En primer lugar, aquellas que valoran la capacitación previa de los docentes para atender la docencia virtual y, en segundo lugar, aquellas que describen la acción de los docentes durante el periodo de confinamiento. Los resultados parecen confirmar que esta crisis ha agravado las diferencias educativas previas debido tanto a las diferencias en formación digital de profesorado y alumnado, como a las dificultades para el seguimiento de la enseñanza virtual del sector más desfavorecido. Estas dificultades se deben principalmente (aunque no exclusivamente) a la falta de recursos tecnológicos y a la imposibilidad de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Se discuten los resultados y se realizan propuestas para las administraciones educativas.

Palabras clave: Enseñanza virtual, desigualdades educativas, tipo de centro, pandemia del coronavirus, confinamiento.

Abstract

The forced transition to online education caused by the confinement of the Spanish population in order to slow the progress of COVID19, has aggravated educational differences, especially harming the most disadvantaged sectors of society. This survey study, in which 3700 teachers from all over Spain

* University of Leon, Spain.

participate, analyses the effect of the type of school (public, private or concerted) on two groups of variables. First, those that value the prior training of teachers to attend virtual teaching and, second, those that describe the action of teachers during the period of confinement. Results seem to confirm that this crisis has aggravated the previous educational differences due both to the differences in digital teacher and student education, and to the difficulties in monitoring virtual education in the most disadvantaged sector. These difficulties are mainly (but not exclusively) due to the lack of technological resources and the inability of families to support their children's learning. The results are discussed and proposals are made for education administrations.

Keywords: Virtual teaching, educational inequalities, type of center, coronavirus pandemic, confinement.

1. Introducción

La pandemia de la COVID19 ha producido una profunda crisis sanitaria, económica, social, política y educativa a nivel mundial que, desgraciadamente, tendrá graves consecuencias a medio y largo plazo en toda la sociedad. A nivel educativo, el confinamiento decretado para detener la propagación del virus obligó a que la enseñanza de todos los niveles educativos pasara a modalidad virtual. Sin embargo, esta transición de lo presencial a lo virtual es compleja y desigual, ya que no todos los implicados parten del mismo punto, ni disponen de los mismos recursos o capacidades (COTEC, 2020a, 2020b).

El problema es global. La UNESCO estima que 138 países han decretado el cierre de sus centros educativos, lo que ha afectado al 80% de los niños de todo el mundo (Van Lancker & Parolin, 2020) incrementando no sólo las desigualdades educativas, sino también las sanitarias y alimenticias (Armitage & Nellums, 2020).

En un estudio exploratorio realizado con informantes de 23 países de 4 continentes diferentes (Cáceres-Muñoz, Hernández & Martín-Sánchez, 2020) se señala que las condiciones en las que se ha producido el cierre son similares en la mayoría de los países, así como los tiempos de ejecución de las medidas adoptadas tras el confinamiento. Sin embargo, el contenido de estas medidas varía en función de cada país. Por ejemplo, Noruega, Francia, Italia, Estados Unidos, Uruguay y Paraguay apuestan por la elaboración de contenidos digitales, mientras que países como Senegal, Cuba, Túnez, México o Guatemala se han centrado en la elaboración de materiales para emitir por televisión.

Estas diferencias trascienden lo educativo ya que “existe una brecha de capital sociocultural en nuestra sociedad que se transfiere a la esfera de lo escolar” (Luengo & Manso, 2020, p. 13), y es previsible que se amplíe a consecuencia de la crisis actual, a pesar de los intentos por mitigarla (Cabrera, 2020). Esta brecha se refiere a tres aspectos: el acceso – conexión a internet y dispositivos tecnológicos –; el uso – tiempo de uso y calidad –; y las características escolares – habilidades del profesorado, disponibilidad – (Fernández-Enguita, 2020).

Respecto al *acceso*, el informe del Banco de Desarrollo de América Latina [BDAL] (2020) señala grandes diferencias geográficas en lo que define como *ecosistema digital* refiriéndose a las estructuras, recursos y nivel de digitalización de sus países para hacer frente a la educación virtual. Este informe coloca a América del Norte en primer lugar, seguida de Europa Occidental, en una posición intermedia a los Estados Árabes y Europa del Este, en penúltima posición América Latina, Asia-Pacífico y el Caribe, y cerrando el ranking África. Murillo y Duck (2020) describen estos problemas en Chile, remarcando que en Latinoamérica sólo 4 de cada 10 hogares cuentan con conexión a internet, y que sólo las familias con mayor capital sociocultural y económico han podido evitar el “*frenazo en el aprendizaje*” (p. 12) que ha perjudicado especialmente a los hijos de familias con menor nivel socioeconómico.

Sin embargo, las dificultades de acceso no son exclusivas de los países en desarrollo ya que el 6,9% de los hogares en Europa no tiene conexión a internet y en Estados Unidos entre el 2 y el 5% de los estudiantes no tienen una residencia estable siendo esta situación especialmente dramática en New York donde 1 de cada 10 estudiantes no tiene hogar (*homeless*) o ha experimentado severa inestabilidad habitacional durante el pasado curso escolar (Van Lancker & Parolin, 2020).

En relación al segundo de los aspectos, el *uso*, Andrew et al. (2020) señalan que, durante el confinamiento en Inglaterra, los niños de familias en mejor situación socioeconómica pasaron más tiempo realizando actividades educativas (diferencias de más de una hora al día de media) y en Irlanda, Doyle (2020) encuentra diferencias en el apoyo educativo de las familias durante el confinamiento, por ejemplo, un menor uso de los recursos tecnológicos en el hogar en las familias con un menor nivel educativo. En esta misma línea, Jæger y Blaabæk (2020) señalan que la situación generada por la pandemia en Dinamarca, incrementó la desigualdad educativa entre las familias en función de su estatus socioeconómico.

Por último, varias investigaciones analizan el efecto de las *características escolares*. Así, Vivanco-Saraguro (2020) señala que el paso a la educación virtual en Ecuador ha afectado en mayor medida a los estudiantes de estratos

socioeconómicos más desfavorecidos, de la *educación pública*, más aún si residen en zonas rurales y de éstos en mayor medida a los que tienen padres con bajos niveles de instrucción. Del mismo modo Lloyd (2020) señala que en México el efecto del cambio a la formación a distancia afecta diferencialmente en función del tipo de centro al que pertenece el alumno, tanto por los recursos utilizados (clases en línea en las escuelas privadas frente a programas de televisión o radio en las escuelas públicas) como por la mayor experiencia y acceso a la tecnología de los profesores de las escuelas privadas que de las públicas.

En España, la inmensa mayoría de los centros y los docentes han reaccionado a esta excepcional situación de forma ejemplar, de manera que parece haber permitido a una buena parte de los estudiantes seguir el proceso de aprendizaje (Diez-Gutiérrez & Gajardo-Espinoza, 2020). Pero no a todos.

Según datos recientes (Jorquera, 2020), en España hay 2,1 millones de menores que viven en situación de pobreza y exclusión social y cuyas familias no se encuentran en situación de ayudarles en las labores escolares (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017). Aunque algunas familias tienen recursos suficientes para ayudar a sus hijos, otras no han podido, bien por falta de medios tecnológicos o de acceso (Alva de la Selva, 2015), bien como consecuencia del teletrabajo o bien por la incapacidad para proporcionarle la ayuda curricular que requerían (Beltrán, 2013; Cifuentes-Faura, 2020).

El principal problema que generan estas situaciones desfavorecidas es que pueden conducir a la desconexión de los menores del proceso de aprendizaje y es un efecto demostrado que en los periodos de no asistencia a los centros escolares (por ejemplo, en vacaciones) se produce un proceso de *desaprendizaje*, especialmente, en los estudiantes más desfavorecidos (Cooper, 2003; Fairchild & Boulay, 2003; Shinwell & Defeyter, 2017) lo que, a su vez, incrementa las diferencias en el rendimiento académico (Patton & Reschly, 2013).

El estado debe garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes sean cuales sean las condiciones en las que esta se produzca (Fernández-Franco, 2020). En España, las administraciones españolas se han centrado en disminuir la brecha de acceso, prestando dispositivos o conexión a internet. Pero, para solucionar la brecha curricular es imprescindible mitigar especialmente las diferencias en las *oportunidades de aprendizaje*, desligando este proceso de un currículum escolar anclado en contenidos académicos poco relevantes (Moreno & Luengo, 2020) y orientando los procesos de aprendizaje hacia la adquisición de competencias. En este sentido, los docentes que basan su actuación en un modelo competencial posibilitan en mayor medida la disminución de esta brecha ya que fomentan la motivación hacia el aprendizaje, la participación activa, la colaboración y cooperación (Tourón & Santiago, 2015), y la

autonomía y autorregulación del estudiantado (Casado, 2018; Zimmerman, & Shunk, 2011), variables que han sido señaladas como imprescindibles para obtener un buen rendimiento académico (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2014; Xu, 2010). Sin embargo, es cierto que es más complejo adaptar estos enfoques competenciales al modelo de enseñanza virtual que los planteamientos centrados en conocimientos y en la memorización, ya que la ausencia de presencialidad dificulta la realización de metodologías activas (Zubillaga & Gortazar, 2020).

Por lo tanto, resulta imprescindible reducir estas desigualdades, que no se deben exclusivamente a las diferencias en el acceso o los recursos, sino al derecho a una educación de calidad e inclusiva que asegure la igualdad educativa real que, a su vez, potenciará la justicia social (García-Gómez, 2018).

Este documento pretende profundizar en la descripción de uno de los aspectos de esta brecha, las *características escolares*, analizando las diferencias debidas al tipo de centro educativo. En España, la ley establece el derecho universal a la educación, por lo que la educación obligatoria, que en la actualidad se desarrolla entre los 6 y los 16 años, es gratuita. No obstante, las familias pueden elegir entre tres tipos de centro. Los centros privados, los menos numerosos, gestionados por entidades privadas y sostenidos con fondos propios, por lo que el coste económico por alumno es muy elevado. Los centros concertados son gestionados por entidades privadas (en muchos casos religiosas) y se sostienen con fondos públicos, y, a pesar de que teóricamente deberían ser gratuitos, tienen un coste económico variable para las familias. Y, por último, los centros públicos representan el mayor porcentaje de la oferta educativa española, se gestionan por las administraciones educativas y se sostienen con fondos públicos, son completamente gratuitos.

Por lo tanto, esta variable, aparentemente educativa, contiene una importante carga social, ya que el tipo de centro en el que estudian los hijos están claramente relacionado con el poder socioeconómico de las familias, de forma que sólo las familias con alto poder adquisitivo cuentan con los recursos económicos necesarios para costear un colegio privado, y, a pesar de que están subvencionados por el estado, llevar a los hijos a un colegio concertado, también implica ciertos gastos económicos que, aunque son mucho menores que en el caso de los privados, no están al alcance de todas las familias.

Con esta variable como criterio este trabajo tiene dos objetivos. El primero, analizar si el profesorado de los centros privados está mejor preparado para la enseñanza virtual que el de los centros públicos y concertados, y, el segundo, analizar si los centros, en función de su titularidad, han dado una respuesta diferencial a la situación excepcional de paso a la enseñanza virtual motivada por el confinamiento de la población.

2. Metodología

2.1. Instrumento

Se ha utilizado una metodología no experimental descriptiva mediante un método de encuesta. Los datos se han recogido con un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación que ha sido sometido a juicio de expertos por parte de diferentes miembros de la comunidad investigadora y educativa española especializada.

2.2. Procedimiento de recogida de información

La selección muestral se ha realizado con un procedimiento no aleatorio, utilizando como único criterio de inclusión ser docente. El acceso a la muestra se ha llevado a cabo mediante la técnica bola de nieve (snow ball), que consiste en solicitar la participación a un grupo de personas accesibles que, a su vez, se lo hace llegar a otras y así sucesivamente hasta tener la muestra final (Ruiz, 2008).

La recogida de datos comenzó en el momento de la apertura de los cuestionarios en formato digital el 14 de abril de 2020. Los cuestionarios estuvieron activos hasta el 5 de mayo. Se ha realizado la difusión a través de redes sociales, especialmente en Twitter (con el hashtag #investigaEDUCACOBID), Facebook y en grupos de WhatsApp.

2.3. Participantes

Participan 3700 docentes de todo el territorio español de los que el 71.5% son mujeres y el 28.5% hombres de todos los niveles educativos no universitarios.

2.4 Análisis de datos

Con los datos recogidos se han realizado análisis descriptivos para la caracterización de la muestra. También se han realizado análisis inferenciales de dos tipos:

- Análisis de varianza simple (ANOVA) para valorar si existen diferencias en las variables de interés en función del tipo de centro en que trabajan los profesores. Para establecer entre qué grupos se producen las diferencias estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba post hoc de

comparación múltiple de Scheffe. Esta prueba compara las medias por pares de grupos utilizando como error típico la varianza intragrupos.

- Prueba de χ^2 para establecer las diferencias en las distribuciones conjuntas cuando las dos variables son cualitativas.

Utilizando el tipo de centro como VI se ha analizado su efecto sobre dos grupos de variables: variables relacionadas con la formación, competencia percibida y experiencia de los docentes en docencia virtual y variables relacionadas con las actividades realizadas por el profesorado durante el confinamiento, todas ellas medidas en una escala valorativa de 1 a 4. El análisis de los datos se ha realizado con el programa IBM SPSS Statistics, versión 26.

3. Resultados

Las características generales de la muestra son similares a las de la población española de docentes. Según los datos sobre el curso 2017-18 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP (2019b), el 72.1% del profesorado es femenino, porcentaje similar al de la muestra, 71.5% (tabla 1). También la distribución por edades es similar a la de la población nacional, teniendo el 61.4% de la muestra 41 años o más. el mayor porcentaje de docentes (34.2%) tiene entre 41 y 50 años, y sólo un 9.6% es profesorado joven con edades entre 21 y 30 años (tabla 1). El 66.8% tiene más de diez años de experiencia dato que confirma la edad media de experiencia de 15 años señalada en el informe del MEFP (2019b).

El 85% de los docentes de la muestra trabajan en centros de titularidad pública y un 15% en centros de carácter privado o concertado. Según el MEFP (2019a), durante el curso 2018-2019, el profesorado que impartió docencia en centros de enseñanzas de Régimen General no universitarias asciende a 712.181, de los que el 70.9% lo hacen en centros públicos y el 29.1% en centros privados o concertados, por lo que el porcentaje de profesores de estos centros es menor en la muestra que en la población de referencia.

Por otro lado, la distribución por la variable tipo de centro, precisamente la que se ha utilizado para establecer las comparaciones, sumado al probable sesgo de la muestra debido tanto al momento en el que se contestó la encuesta (España atravesaba el momento más duro de la crisis sanitaria) como al soporte utilizado (cuestionario y distribución digital) hace que el cuestionario probablemente haya llegado al profesorado con una mayor actividad en redes sociales y que además tiene la motivación para dedicar un tiempo a contestar estas preguntas. Estas razones hacen que haya que ser cuidadosos con la interpretación de resultados y su posibilidad de generalización a la población global.

Tabla 1 - Descripción de la muestra

Docentes (N = 3700)					
Género	Hombre	Mujer			
	28.5%	71.5%			
Edad	21-31 años	31-41 años	41-50 años	51-60 años	> 60 años
	9.6%	28.9%	34.2%	24.3%	2.9%
Experiencia docente	< 1 año	1-5 años	6-10 años	> 10 años	
	3.3%	17.0%	12.9%	66.8%	
Tipo de centro	Privado	Concertado	Público		
	3.7%	11.6%	84.7%		

3.1. Diferencias en formación, competencia y experiencia en docencia virtual

La primera de las preguntas que se trata de resolver es si los docentes se forman de manera diferente en función del tipo de centro al que pertenecen. Para ello, se describen las vías en que los docentes se han formado en materia de enseñanza virtual, así como el nivel de competencia y experiencia en este campo.

En primer lugar, se analizan las modalidades de formación. Los resultados se describen en la tabla 2, en la que se muestran las medias en cada uno de los grupos (con puntuaciones que se distribuyen en una escala de 1 a 4) y se comparan utilizando una prueba ANOVA con contraste pos hoc Scheffe. Como se observa, aparecen diferencias significativas entre los grupos en todos los tipos de formación excepto en autoformación, en la que los grupos obtienen medias prácticamente iguales.

Parece que los profesores de los colegios públicos se forman más a través de los procedimientos *oficiales*, es decir, a través de los recursos formativos que la propia administración educativa pone a disposición de los docentes a través de sus centros de formación. Estos procedimientos, son utilizados de manera significativamente menor por los profesores de los colegios concertados y aún menos por los docentes de los colegios privados ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 152.96, p < .01).

Esta relación se invierte en el caso de la formación en el propio centro escolar ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 88.50, p < .01) y la formación específica en materia online ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 29.58, p < .01). En este caso son los profesores de los centros privados los que la realizan en mayor medida, seguidos de los docentes de los centros concertados y la realizan menos frecuentemente los profesores de los colegios públicos.

Tabla 2 - Diferencias en la formación para la docencia virtual en función del tipo de centro

Test post hoc (Scheffe)							
	Tipo centro	\bar{X}		Privado	Conce rtado	Público	ANOVA
Formación oficial	Privado	1.50	dif sig		-.313 .004	-.984 .000	df(2,3697) F = 152.96 p = .000
	Concertado	1.81	dif sig	.313 .004		-.671 .000	
	Público	2.48	dif sig	.984 .000	.671 .000		
Formación autodidacta	Privado	3.31					df(2,3697) F = 1.44 p = .237
	Concertado	3.39					
	Público	3.33					
Formación en la escuela	Privado	3.22	dif sig		.587 .000	.964 .000	df(2,3697) F = 88.50 p = .000
	Concertado	2.63	dif sig	-.587 .000		.376 .000	
	Público	2.26	dif sig	-.964 .000	-.376 .000		
Formación específica en metodología, evaluación y plataformas virtuales	Privado	2.83	dif sig		.461 .000	.615 .000	df(2,3697) F = 29.58 p = .000
	Concertado	2.37	dif sig	-.461 .000		.154 .009	
	Público	2.22	dif sig	-.615 .000	-.154 .009		

VD medidas en escala de 1 a 4

Sólo se muestran las diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$)

Esta mayor formación específica para la enseñanza virtual realizada en los colegios privados se traduce en que sus profesores perciben que poseen un mayor nivel competencial que los de los centros concertados y estos, a su vez, mayor que los docentes de los colegios públicos, que son los que se perciben menos competentes para la docencia virtual ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 22.51, $p < .01$).

Este mayor nivel competencial percibido también tiene que ver con la experiencia en docencia virtual, que es mayor en el caso de los profesores de los centros privados ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 15.78, $p < .01$), siendo menor (e igual entre ellos en este caso) la de los docentes de los centros concertados y públicos.

Tabla 3 - Diferencias en competencia y nivel de experiencia en docencia virtual en función del tipo de centro

		Test post hoc (Scheffe)				ANOVA
		\bar{X}	Privado	Concertado	Público	
Competencia percibida en docencia virtual	Privado	3.26	dif sig	.365 .000	.465 .000	df(2,3697) F = 22.51 p = .000
	Concertado	2.90	dif sig	-.365 .000		
	Público	2.80	dif sig	-.465 .000		
Experiencia en docencia virtual	Privado	2.69	dif sig	.411 .000	.409 .000	df(2,3697) F = 15.78 p = .000
	Concertado	2.28	dif sig	-.411 .000		
	Público	2.28	dif sig	-.409 .000		

VD medidas en escala de 1 a 4

Sólo se muestran las diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$)

3.2. Diferencias en la actuación durante el periodo de confinamiento debido al COVID19

El segundo de los objetivos de este trabajo es describir la respuesta de los profesores a la situación de obligada enseñanza virtual. Para ello se analiza si se producen diferencias en función del tipo de centro en aspectos como la relación con las familias, el porcentaje de estudiantes que han seguido el proceso de enseñanza virtual y los aspectos que, según los docentes, pueden haber producido dificultades en este proceso.

Como se observa en la tabla 4, se produce una tendencia consistente y significativa en las variables que exploran la relación con las familias, que parece indicar que existe un mayor y más satisfactorio contacto con los docentes de los centros privados, seguidos por los concertados y menor en el caso de los colegios públicos. Los docentes de los colegios privados consideran que las familias conocen mejor el modelo de enseñanza virtual del centro ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 98.08, $p < .01$), que apoyan más este modelo ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 72.75, $p < .01$) y las tareas en casa ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 61.01, $p < .01$), están más satisfechas ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 81.95, $p < .01$) y cuentan con suficientes recursos tecnológicos para seguir la enseñanza virtual ([df = 2, 3697, N = 3700] F = 139.89, $p < .01$). Las puntuaciones más bajas para todas estas variables son las de los colegios públicos, ocupando los centros concertados la posición intermedia.

Tabla 4 - Relación con las familias en función del tipo de centro (ANOVA, contraste Scheffe)

		Test post hoc (Scheffe)					
		\bar{X}		Privado	Con certa do	Público	ANOVA
Conocimiento de las familias del modelo enseñanza virtual	Privado	3.08	dif sig		.509 .000	.828 .000	df(2,3697) F = 97.08 p = .000
	Concertado	2.57	dif sig	-.509 .000		.318 .000	
	Público	2.25	dif sig	-.828 .000	- .000	.318 .000	
Apoyo de las familias al modelo de enseñanza virtual	Privado	3.07	dif sig		.483 .000	.766 .000	df(2,3697) F = 72.75 p = .000
	Concertado	2.58	dif sig	-.483 .000		.283 .000	
	Público	2.30	dif sig	-.766 .000	- .000	.283 .000	
Apoyo de las familias a la actividad docente	Privado	3.30	dif sig		.248 .007	.578 .000	df(2,3697) F = 61.01 p = .000
	Concertado	3.05	dif sig	-.248 .007		.330 .000	
	Público	2.72	dif sig	-.578 .000	- .000	.330 .000	
Grado de satisfacción de las familias	Privado	3.48	dif sig		.265 .000	.591 .000	df(2,3697) F = 81.59 p = .000
	Concertado	3.22	dif sig	-.265 .000		.326 .000	
	Público	2.89	dif sig	-.591 .000	- .000	.326 .000	
Medios con los que cuenta el alumno (wifi, ordenador, ...)	Privado	3.34	dif sig		.527 .000	.899 .000	df(2,3697) F = 139.89 p = .000
	Concertado	2.81	dif sig	-.527 .000		.372 .000	
	Público	2.44	dif sig	-.899 .000	- .000	.372 .000	

VD medidas en escala de 1 a 4

Sólo se muestran las diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$)

Estas diferencias, percibidas por los docentes, en la relación y el papel de las familias, pueden ser parte de la explicación para la diferente tasa de seguimiento de la enseñanza virtual durante el periodo de confinamiento obligado por la pandemia del COVID19 ([df = 10, N = 3700], $\chi^2 = 100.05$, $p < .01$). Mientras que el 83.9% de los profesores de los centros privados estiman

más del 90% de sus estudiantes han seguido satisfactoriamente el proceso de enseñanza virtual, este porcentaje disminuye hasta el 68.5% en el caso de los docentes de centros concertados y hasta un escaso 51.5% en el caso de los centros públicos ($p < .01$). En el otro extremo, el mayor porcentaje de docentes que han percibido menores tasas de seguimiento (o mayores de abandono) se encuentra entre los profesores de los centros públicos ($p < .05$).

Tabla 5 - Porcentaje de estudiantes que han seguido el proceso de enseñanza virtual (χ^2)

	Tipo de centro			χ^2
	Privado (A)	Concertado (B)	Público (C)	
> 90%	83.9%	68.5%	51.5%	
	B (.001) C (.000)	C (.000)		
81-90%	8.0%	18.2%	23.8%	
		A (.013)	A (.000) B (.030)	
71-80%	2.2%	2.5%	10.2%	df = 10, N = 3700, $\chi^2 = 100.05$, p = .000
			A (.006) B (.012)	
61-70%	0.7%	1.9%	6.1%	
			A (.026) B (.001)	
51-60%	2.9%	2.8%	3.9%	
< 50%	2.2%	2.8%	4.5%	

Los resultados se basan en pruebas bilaterales. Para cada pareja de significación, la clave de la categoría con la proporción de columna menor aparece en la categoría con la proporción de columna más grande.

Nivel de significación para las letras mayúsculas (A, B, C): .05

a. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interna utilizando la corrección Bonferroni.

En consonancia con los resultados anteriores, los docentes de los colegios privados perciben que ha habido menos dificultades en el proceso de enseñanza virtual, mientras que los profesores de los colegios públicos perciben mayores dificultades debidas a la falta de formación específica de los estudiantes ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 42.91$, $p < .01$), de recursos tecnológicos en los hogares ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 75.64$, $p < .01$), de apoyo de las familias ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 12.01$, $p < .01$), de redes de intercambio entre el alumnado ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 28.79$, $p < .01$) y de autorregulación ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 5.08$, $p < .01$). También se aprecia que los docentes de los centros públicos son más críticos respecto a la coordinación docente ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 23.39$, $p < .01$) y al volumen de tarea solicitado a los estudiantes ([df = 2, 3697, N = 3700] $F = 6.84$, $p < .01$).

Tabla 6 - Dificultades para el seguimiento de la enseñanza virtual (ANOVA, contraste Scheffe)

		Test post hoc (Scheffe)					
		\bar{X}		Privado	Conce rtado	Público	ANOVA
Falta de formación específica previa del alumnado	Privado	2.04	dif sig			-.516 .000	df(2,3697) F = 42.91 p = .000
	Concertado	2.22	dif sig			-.329 .000	
	Público	2.55	dif sig	.516 .000	.329 .000		
Falta de medios tecnológicos en el hogar	Privado	1.87	dif sig			-.560 .000	df(2,3697) F = 75.64 p = .000
	Concertado	2.43	dif sig	.560 .000		-.305 .000	
	Público	2.73	dif sig	.866 .000	.305 .000		
Falta de apoyo de la familia	Privado	2.04	dif sig			-.281 .004	df(2,3697) F = 12.01 p = .000
	Concertado	2.32	dif sig	.281 .004			
	Público	2.39	dif sig	.353 .000			
Falta de red e intercambio entre el alumnado	Privado	1.74	dif sig			-.290 .002	df(2,3697) F = 28.79 p = .000
	Concertado	2.03	dif sig	.290 .002		-.193 .000	
	Público	2.23	dif sig	.483 .000	.193 .000		
Falta de coordinación del equipo docente	Privado	1.39	dif sig			-.368 .000	df(2,3697) F = 23.39 p = .000
	Concertado	1.54	dif sig			-.216 .000	
	Público	1.75	dif sig	.368 .000	.216 .000		
Excesiva tarea	Privado	1.96	dif sig				df(2,3697) F=6.84 p=.001
	Concertado	1.99	dif sig			-.142 .007	
	Público	2.13	dif sig			.142 .007	
Falta de autorregulación de los estudiantes	Privado	2.46	dif sig			-.221 .024	df(2,3697) F = 5.08 p = .006
	Concertado	2.59	dif sig				
	Público	2.68	dif sig	.221 .024			

VD medidas en escala de 1 a 4

Sólo se muestran las diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$)

4. Conclusiones

La situación excepcional de enseñanza virtual obligada por el confinamiento de la población en España, no ha hecho sino volver a poner de manifiesto y hacer más profundas las desigualdades educativas debidas a factores socioeconómicos.

A pesar de los posibles sesgos de la muestra, los resultados apuntan a que el estudiantado de los centros privados, con altos costes de matrícula y, por lo tanto, perteneciente a familias del nivel socioeconómico más alto, ha sufrido en mucha menor medida los efectos del paso a la enseñanza virtual. No sólo tienen un profesorado que se percibe más formado, competente y con mayor experiencia en docencia virtual, sino que han seguido en un mayor porcentaje el curso de manera virtual con más y mejores recursos tecnológicos y con un mayor apoyo de sus familias debido, a su previsible preparación académica superior y a las mayores posibilidades que ofrece su posición social.

Por otro lado, los profesores de los centros públicos se forman mediante los canales oficiales, mientras que los centros concertados y privados tienden más a realizar formación en los propios centros escolares, específicamente sobre docencia virtual y, los datos parecen indicarlo, más experiencias de docencia online, de forma que sus docentes se sienten más competentes y experimentados en la docencia virtual que sus colegas de las escuelas públicas.

Los resultados también parecen indicar que, durante el periodo de confinamiento, los profesores de los centros privados y concertados establecieron más y mejores relaciones con las familias, debido, probablemente, a la mayor capacidad de las familias más acomodadas, tanto en recursos como en posibilidades de uso de los recursos virtuales. En línea con los resultados obtenidos por otros autores que describen que los colegios privados han ofertado más actividades que precisan de la participación activa entre maestros y estudiantes, como clases en línea o chats (Andrew et al., 2020) que, además de que probablemente sean más productivos que los recursos en línea pasivos, implican que los estudiantes han de seguir diariamente las tareas de aprendizaje, así como un mayor control del profesorado sobre este proceso. Este mayor seguimiento de los docentes implica también una menor necesidad de apoyo de las familias y, por lo tanto, una menor sobrecarga de los padres (Blundell, Costa Dias, Joyce & Xu, 2020).

Estas características, el tipo de centro, que, como ha sido apuntado anteriormente, está intrínsecamente relacionada con el nivel socioeconómico familiar, ha llevado a un mayor seguimiento de la docencia virtual por parte de los estudiantes de centros privados y concertados y a una mayor desconexión de los estudiantes más desfavorecidos, de forma similar a la apuntada por

investigadores en otros países (Jæger & Blaabæk, 2020; Lloyd, 2020; Murillo & Duck, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020; Vivanco-Saraguro, 2020).

De nuevo, los sectores más desfavorecidos salen aún más perjudicados de esta crisis que no sólo ha afectado a este curso académico, sino cuyas consecuencias, previsiblemente, se extenderán a largo plazo. Preocupante, de manera especial, el alto porcentaje de estudiantes que no ha seguido el proceso de enseñanza virtual, que se han *desconectado* del proceso de aprendizaje y que, como ha sido señalado en la introducción, no sólo no han seguido avanzando al mismo ritmo que el resto del alumnado, sino que, previsiblemente, se encontrarán (cuando se reanude la enseñanza presencial) aún en mayor desventaja que cuando comenzó la pandemia.

Es claro que habría que incrementar las acciones formativas para apoyar el aprendizaje virtual, tanto para profesorado como para alumnado, especialmente, en los centros públicos y aún más intensamente en aquellos con alumnado más desfavorecido. La sola inversión en dotación tecnológica no tendrá ningún efecto sino va acompañada de la competencia para su uso y, especialmente, para el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de forma que estos procesos no dependan en tanta medida de las familias que, además, deben ser *liberadas* de la enorme responsabilidad de asegurar el aprendizaje de sus hijos combinándolo, en muchos casos, con sus propias obligaciones laborales o personales.

Referencias

- 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://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185191815721380>.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. IFS, Briefing Note no. BN288. <https://www.ifs.org.uk/publications/14848>.
- Armitage, R., & Nellums, L.B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. Doi: 10.1016/S2214-109X(20)30116-9.
- Banco de Desarrollo de América Latina. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Naciones Unidas.
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Apuntes: Revista De Ciencias Sociales*, 40(72), 117-156. <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/677>.
- Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R., & Xu, X. (2020). COVID-19 and Inequalities. *Fiscal Studies*, 41(2), 291-319. Doi: 10.1111/1475-5890.12232.

- 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.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A.S., & 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. Doi: 10.15366/riejs2020.9.3.011.
- Casado, O.M. (2018). *La autorregulación en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* [tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid. Doi: 10.35376/10324/33456.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs>.
- Cooper, H. (2003). *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED475391>.
- 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>.
- Diez-Gutierrez, E., & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604.
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?. publicpolicy.iea.org/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/.
- Fairchild, R., & Boulay, M. (2003). *Summer learning loss: The evidence and a possible solution*. APPAM Research Conference. USA.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñoz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2). http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29664/1/rpye_-_numero_9-2_-_pp15-29.pdf.
- Fernández-Enguita, M. (2020, 31 marzo). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Cuaderno de Campo. <https://blog.enguita.info/>.
- Fernández-Franco, F.J. (2020). *Estudio comparado de las normas del tercer trimestre del curso 2019/2020 reguladas por las administraciones educativas*. Córdoba: USIE. https://usie.es/wp-content/uploads/2020/06/ESTUDIO-COMPARADO-DE-LAS-NORMAS-DEL-3R-TRIMESTRE-CURSO-19_20-USIE-Fernandez-Franco.pdf.
- García-Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 159-175. Doi: 10.15366/riejs2018.7.1.008.
- Jæger, M.M., & Blaabæk, E.H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524. Doi: 10.1016/j.rssm.2020.100524.

- Jorquera, G. (2020). *Familias en riesgo, análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/familias_en_riesgo_feb2020.pdf.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). México: UNAM http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/546/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Luengo, F., & Manso, J. (coord.) (2020). *Informe de Investigación COVID19- Voces de docentes y familias*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>.
- Martín-Criado, E., & Gómez-Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35. Doi: 10.5209/CRLA.56777.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019*. Informe español. Madrid: MEFP.
- Moreno, J.M., & Luengo, F. (2020). Hay que parar la hemorragia educativa. *Magisterio* (8 junio) <https://www.magisnet.com/2020/06/hay-que-parar-la-hemorragia-educativa/>.
- Murillo, F.J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. Doi: 10.4067/S0718-73782020000100011.
- Patton, K., & Reschly, A. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753.
- Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- Save the Children. (2020). *COVID-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7086_d_COVID_19Cerrarlabrecha.pdf.
- Shinwell, J., & Defeyter, M.A. (2017). Investigation of Summer Learning Loss in the UK— Implications for Holiday Club Provision. *Front Public Health*, 5, 1-7.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-223. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288.
- UNESCO. (2020b). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. Doi: 10.1016/S2468-2667(20)30084-0.

- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. Doi: 10.33210/ca.v9i2.307.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and individual differences*, 20, 34-39. Doi: 10.1016/j.lindif.2009.11.001.
- Zimmerman, B.J., & Shunk, D.H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Madrid: COTEC. <https://cotec.es/cotec-publica-un-documento-con-propuestas-para-cinco-posibles-escenarios-educativos-ante-la-crisis-sanitaria-del-covid-19/>.