

2020

VOLUM

18

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

8 EDITORIAL

11 ARTICLES DE RECERCA

68 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



Institut
d'Estudis
Catalans

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 18 (desembre 2020)



© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,

filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Així, doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Ruth Vilà i Baños. Universitat de Barcelona. Editora en cap.

Montserrat Freixa i Niella. Universitat de Barcelona.

Victoria Marín Juarros. Institut de Recerca i Innovació Educativa.

Núria Rajadell i Puiggrós. Universitat de Barcelona.

M. José Rubio i Hurtado. Universitat de Barcelona.

Angelina Sánchez Martí. Universitat Autònoma de Barcelona.

Marta B. Esteban Tortajada. Universitat de Barcelona. Col·laboradora.

EQUIP COEDITOR INTERNACIONAL / INTERNATIONAL CO-EDITORIAL BOARD

Emmanuel Acquah. University of Turku (Finlàndia)

Zvi Bekerman. Hebrew University of Jerusalem (Israel)

Javier Numan Caballero Merlo. Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai)

Lianghuo Fan. East China Normal University Shanghai (Xina)

Paulo Fossatti. Universidad la Salle (Brasil)

Zehavit Gross. Bar-Ilan University (Israel)

Kamil Kemanci. Nile University of Nigeria (Nigèria)

Karsten Lehmann. University College of Teacher Education Wien (Àustria)

Gloria Londoño Monroy. Tecnológico de Antioquia I. U. (Colòmbia)

Ardawan Mustafa Ismael. Salahaddin University-Erbil (Iraq)

Karine Nasr. Holy Spirit University of Kaslik (Líban)

Ahmet Oztas. IsHik University (Kurdistan)

Pasquale Policarpo. Szczecun University (Polònia)

Alma A. Ramírez Iñiguez. Universidad Autónoma de Baja California (Mèxic)

Lawrence Soosai Nathan. Anugraha Institute of Social Sciences (Índia)

Mustafa Zulkuf Altan. Erciyes University (Turquia)

COMITÈ CIENTÍFIC / *ADVISORY BOARD*

Assumpta Aneas Álvarez. Universitat de Barcelona

Ramon Bassa i Martín. Universitat de les Illes Balears

Diego Calderon Garrido. Universitat de Barcelona

Jordi Cantons Palmitjavila. Universitat d'Andorra

Miquel Àngel Comas. Universitat Oberta de Catalunya

Rosa Maria de la Fuente Castelló. Escola Espai 3

Josep Maria Ferran Torrent. Universitat Rovira i Virgili

Marc Fuertes Alpiste. Universitat de Barcelona

Jordi Garcia Farrero. Universitat de Barcelona

Daniel García Goncet. Universidad de Zaragoza

Gabriel Hervás Nicolás. Universitat de Barcelona

Carles Lindín Soriano. Universitat de Barcelona

Neus Lorenzo Galés. Universitat Autònoma de Barcelona

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona

Ester Micó Amigo. Universitat de les Illes Balears

Alejandra Montané López. Universitat de Barcelona

Gerardo Muñoz. Universidad Austral de Chile

Daniel Ortega Ortigoza. Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Perulles Rull. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Pere Poy Baena. Universitat de Barcelona

Maria Luisa Rodríguez-Moreno. Universitat de Barcelona

Julio Rodríguez Rodríguez. Universitat de Barcelona

Josep Sanchez Santamaria. Universidad Castilla-La Mancha

Josep Serentill i Rubio. Universitat de Lleida

Tamar Shuali Trachtenberg. Universidad Católica de Valencia

Martí Teixidó i Planas. Universitat Autònoma de Barcelona

Marina Tomàs Folch. Universitat Autònoma de Barcelona

Jordi Tous Pallarès. Universitat Rovira i Virgili

Gemma Tur Ferrer. Universitat de les Illes Balears

Marga Vives Barceló. Universitat de les Illes Balears

CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA

Servei Editorial. Institut d'Estudis Catalans (IEC)



Per conèixer totes les novetats de la revista, segueix-nos a *@RPedagogia*



Contacta amb l'equip a *revista.pedagogia@correu.iec.cat*

Taula de continguts

| | |
|---|-----------|
| Editorial. Pedagogia en temps de COVID-19, per Montse Freixa, Núria Rajadell, M.José Rubio, Angelina Sánchez, Ruth Vilà | 8 |
| Articles de recerca | 11 |
| Infants i joves que migren sols en temps de COVID-19. Una mirada des dels serveis, per <i>Melissa Schmidlin Roccatagliata, Marta Venceslao Pueyo, Omaira Beltrán Sánchez, Montserrat Freixa Niella i Angelina Sánchez Martí</i> | 13 |
| Adaptacions curriculars i impactes de la COVID-19 al pràcticum de pedagogia de la Universitat de Barcelona: satisfacció i aprenentatges durant la pandèmia, per <i>Assumpta Aneas Álvarez, Jorge Luís Méndez Ulrich i Mònica Ferré Tobaruela</i> | 29 |
| Resilience of early childhood education teachers in handling new technologies in virtual education due to the COVID-19 pandemic, per <i>Oliver Rolando Peñafiel Muñoz, Sergio Orlando Velasco Muñoz, Liz Stefani Rubin de Celis Chávez, Hanna Patricia Medrano Romero i Anderson Roy Calle Mamani</i> | 51 |
| Articles d'experiències | 68 |
| L'educació social i la COVID-19, per <i>Montse Freixa Niella, Bru Barba, Marc Armengol, Lara Guerrero, Estel Fabra, Fran González, Alba de Hita, Deyanira Vico i Alba Xirinachs</i> | 69 |
| El pensament crític: competència bàsica en un context virtual d'emergència educativa, per <i>Alma Arcelia Ramírez Íñiguez</i> | 83 |

Backstage story of a successful online course experience, *per Mustafa Zulkuf Altan* 99

Tot anirà bé? La docència en temps de confinament, *per Laura Jacas Díaz* 113

Editorial

La COVID-19 ha trasbalsat les nostres vides. Aquesta experiència mai viscuda en l'actualitat (la pandèmia de la grip espanyola es va produir fa un segle) ens ha interpellat a escala personal, familiar, social, professional i laboral, i ha posat la persona, la vida, al centre de totes les mirades.

Des de l'òptica del camp pedagògic, la revista catalana de pedagogia (RCP) dedica aquest número monogràfic a la reflexió sobre la pandèmia amb articles de recerques i experiències que indaguen quina ha estat la repercussió de la pandèmia en el col·lectiu d'educands i en el de professionals de l'educació, les metodologies a l'aula i, en definitiva, en el fet educatiu.

En aquest número monogràfic hi participen set contribucions rellevants al voltant de la pedagogia en temps de COVID-19. Les primeres tres contribucions són articles de recerca que s'endinsen en diferents mons educatius. El primer, «Infants i joves que migren sols en temps de COVID-19. Una mirada des dels serveis», aprofundeix en els efectes de la COVID-19 durant el confinament en els infants i joves que van migrar sols al nostre país i ara viuen en diferents centres de la Generalitat de Catalunya. És en l'àmbit social on la professió de l'educació social pren un paper important en l'acompanyament d'aquest col·lectiu cap a la seva emancipació. El context de la segona recerca, «Adaptacions curriculars i impactes de la COVID-19 al pràcticum de pedagogia de la Universitat de Barcelona: satisfacció i aprenentatge durant la pandèmia», es vincula al món universitari, concretament al grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. El professorat universitari va demostrar la seva capacitat, adaptabilitat i rapidesa per adequar l'assignatura del pràcticum, tan esperada per l'alumnat. Les adaptacions curriculars realitzades van ser avaluades per l'alumnat mitjançant la satisfacció i els aprenentatges realitzats. La tercera recerca, «Resilience of early childhood education teachers in handling new technologies in virtual education due to the COVID-19 pandemic», se situa a Bolívia en el món escolar. Es va entrevistar el professorat del nivell inicial per conèixer quines havien estat les estratègies resilients durant la pandèmia. La recerca conclou que els participants van aconseguir una adaptació òptima progressiva distingint com a estratègies més importants l'adaptabilitat pedagògica, tecnològica i dels contextos físics als virtuals.

Dels quatre articles d'experiències, els tres primers es desenvolupen en escenaris universitaris ben diferents —una universitat catalana, una de mexicana, i una de turca—, on, partint d'una assignatura específica, es relaten les adaptacions introduïdes per part del professorat. El primer, «L'educació social i la COVID-19», mostra el producte final elaborat entre tot l'alumnat en l'assignatura del pràcticum, en format d'una narració reflexiva i crítica sobre si l'educació social és una professió essencial durant la pandèmia. El segon, «El pensament crític: competència bàsica en un context d'emergència educativa», explica els ajustaments realitzats en l'assignatura d'avaluació educativa respecte als objectius i les competències professionals, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i les estratègies d'avaluació. L'eix central de tot aquest ajustament ha estat el pensament crític. La tercera experiència, «Backstage story of a successful online course experience», mostra els passos realitzats pel professor per reconvertir l'assignatura «Professional Development for Foreign Language Teachers» de presencial

a virtual. Transcriu les frases de satisfacció dels seus estudiants, explicitant, així, l'èxit d'aquesta transformació. Finalment, l'article «Tot anirà bé? La docència en temps de confinament» se centra en els ajustaments, les adaptacions i les transformacions realitzats durant la pandèmia per un institut que ja té una tradició de treball educatiu amb les tecnologies. Un dels pilars bàsics de l'èxit ha estat l'estreta relació amb les famílies.

Aquest número engega una etapa amb nou equip editorial que té com a objectiu situar millor la revista en les bases indexades científicament. La internacionalització de la revista sense perdre la seva essència ha estat un gran repte que ens ha motivat com a equip. Amb la introducció d'articles en anglès, la producció científica, acadèmica i professional en català pot ampliar les seves fronteres.

Esperem que aquest número sigui del vostre interès i aporti raons per continuar reflexionant sobre el fenomen de la COVID-19 en el camp educatiu.

Equip editorial de la revista catalana de pedagogia

Montserrat Freixa

Victoria Marín

Núria Rajadell

M. José Rubio

Angelina Sánchez

Ruth Vilà

Articles de recerca

Infants i joves que migren sols en temps de COVID-19. Una mirada des dels serveis

Unaccompanied migrant minors in times of COVID-19.

The view from the institutions

Melissa Schmidlin Roccatagliata,^a Marta Venceslao Pueyo,^b Omaira Beltrán Sánchez,^c Montserrat Freixa Niella^d i Angelina Sánchez Martí^e

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *melissaschmidlin@gmail.com*

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *mvenceslao@ub.edu*

^c Centre d'Estudis Interepistèmic Catalunya Amèrica Llatina (CEICAL) (Barcelona).

A/e: *omairabeltransanchez@gmail.com*

^d Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *mfreixa@ub.edu*

^e Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: *Angelina.Sanchez@uab.cat*

Data de recepció de l'article: 15 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.147>

Resum

La pandèmia de la COVID-19 està funcionant com una lent d'augment que ens permet veure amb major claredat tant les debilitats del sistema públic de protecció social contemporani com la importància vital de les institucions i el col·lectiu de professionals del camp social en un moment en què els segments poblacionals més vulnerables s'han vist especialment colpejats. En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquest article és fer visible la situació dels infants i joves que migren sols a Catalunya, especialment durant la pandèmia de la COVID-19. Per respondre a aquest objectiu, s'ha dut a terme un estudi qualitatiu descriptiu, part d'un projecte d'R+D més ampli finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE), mitjançant entrevistes semiestructurades adreçades a persones de l'Administració, tècniques i/o educadores de diferents entitats i institucions del territori català. Els resultats assenyalen nombrosos reptes, situacions de

vulnerabilitat i necessitats d'aquests infants i joves que s'han vist incrementats a conseqüència de la pandèmia. Les conclusions demostren la necessitat d'una resposta urgent per part de les institucions governamentals i posen en relleu la necessitat d'un treball en xarxa més ampli i un desplegament més gran de competències i habilitats des de la perspectiva de la justícia social.

Paraules clau

Infants i joves migrats sols, COVID-19, pandèmia, educació social, estudi qualitatiu.

Abstract

The COVID-19 pandemic is acting as a magnifying glass that allows us to see more clearly both the weaknesses of the contemporary public social protection system and the vital importance of institutions and professionals in the social field at a time when the most vulnerable population segments have been particularly hard hit. In this respect, the main purpose of this paper is to make visible the situation of unaccompanied migrant minors in Catalonia, especially during the COVID-19 pandemic. To do this, we conducted a descriptive qualitative study that forms part of a broader R&D project funded by the Ministry of Science and Innovation (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE). The study was based on semi-structured interviews addressed to members of the Public Administration, technicians and/or educators from different entities and institutions in the Catalan territory. The results point out numerous challenges, situations of vulnerability and needs of these minors that have increased with the pandemic. The findings demonstrate the need for an urgent response from government institutions and highlight the need for more intensive networking and a greater deployment of competences and skills with respect to social justice.

Keywords

Unaccompanied migrant minors, COVID-19, pandemic, social education, qualitative study.

Introducció

L'informe *Aquí, avui, encara* realitzat per l'organització Save the Children (Rivas i Tarragona, 2018) ha assenyalat un augment significatiu d'infants i joves migrats sense referents familiars a Barcelona en els últims anys. Les xifres per a Catalunya són especialment significatives en aquest sentit. Entre els anys 2010 i 2015, la mitjana de joves arribats al nostre territori va ser de 363, xifra que va passar a ser de 684 el 2016, i de 1489 el 2017. La majoria d'aquests, sovint adolescents menors d'edat, tenen entre quinze i disset anys. En el seu estudi, Rivas i Tarragona (2018) assenyalen que el sistema de protecció a la infància no està donant una resposta efectiva a la situació d'extrema vulnerabilitat del col·lectiu de joves i subratlla la limitació de recursos materials i humans per atendre'ls: els centres creats per afrontar la seva arribada sovint tenen espais poc adequats, i l'assignació en infraestructura i professionals sol ser insuficient. Així, mentre

proliferen situacions que mostren que el sistema de protecció i d'acollida d'aquests joves —que ja té més de quinze anys d'experiència— no presenta grans millores, els discursos al voltant de la realitat d'aquests joves tampoc deixen de barrejar narratives sovint ambivalents sobre les seves «suposades» històries personals, les quals responen a moltes pors i que, en general, es vinculen amb processos de delinqüència juvenil migrant (Lems *et al.*, 2019).

Abans de la pandèmia i a partir de l'arribada d'aquests joves al territori cap al 2014 —moment en el qual el coneixement sobre la seva migració en solitari i els seus projectes migratoris va començar a agafar volada—, les notícies sobre els infants i joves que migren sols s'han anat succeint, sobretot sota l'ús de l'etiqueta «MENA» (menors estrangers no acompanyats). Aquesta etiqueta no ha quedat exempta de debat, ni en els discursos més acadèmics (Chase *et al.*, 2019; Marco, 2015) —entesa com el resultat d'un nacionalisme epistemològic i metodològic que respon a una mirada parcial del fenomen— ni en els més mediàtics (Martín, 2019, setembre 30) —els quals també denuncien l'ús d'aquesta categoria per les seves connotacions discriminatòries i criminalitzadores. Per això, evitem utilitzar-la. Partim de la idea que el discurs és l'expressió pública del que ocorre, però que alhora inclou també una segona dimensió, que és la ideologia que l'alimenta, i una tercera, què és l'estructura social en què es crea (Van Dijk, 2011, març 24-25). Per tant, amb aquest punt de partida, ens preguntem quines qüestions pot haver exacerbat la COVID-19 pel que fa als joves que migren sols.

Com hem assenyalat en altres llocs, la pandèmia està funcionant com una lent d'augment que ens permet veure amb claredat i de forma simultània tant les debilitats del sistema públic de protecció social contemporani (Venceslao, 2020) com la vital importància de les institucions i el col·lectiu del camp social en un moment en què els segments poblacionals més vulnerables s'han vist especialment colpejats (Freixa, 2020, abril 14). Durant el confinament, per exemple, un dels temes que més ha ocupat els titulars de molts diaris ha estat relacionat amb la regularització d'aquests joves i la possibilitat que obtinguin el permís de treball (Ubieto, 2020, abril 7), malgrat que aquesta mesura finalment no hagi estat implementada.

En aquest sentit, aquest article s'inscriu en una recerca més àmplia finançada pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitat (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE) sobre aquests joves en les ciutats de Barcelona i Melilla que, com altres treballs, també està constatant que les motivacions de les trajectòries migratòries dels joves responen sovint a lògiques empresarials i dinàmiques de mercat que s'interpreten com a anòmales (Marco, 2015), però que aquests mesos han mostrat que la dimensió laboral és un dels aspectes que més preocupa tant a joves que van migrar amb aquest objectiu com a educadors i educadores.

D'altra banda, sabem que el coronavirus no està afectant a tota la població de la mateixa manera, i que les deficiències del sistema estan deixant entreveure que no és igualitari per a tothom (Corres-Medrano i Santamaría-Goicuria, 2020). En aquest sentit, l'absència de respostes educatives intencionals i efectives poden provocar que la pandèmia generi grans disruptors pel que fa a les oportunitats educatives (Reimers i Schleicher, 2020), malgrat que durant l'estat d'alarma s'hagi considerat la professió de l'educació social com a essencial. El CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya), en el seu butlletí del 4 de setembre del 2020 escriu:

En aquesta crisi hem comprovat com en l'opinió pública s'ha assentat certa sensació que l'Educació Social —i sobretot més en uns sectors i àmbits que en d'altres— és essencial. A qualsevol educador/a que hagi treballat o estigui treballant en algun centre residencial, ja sigui amb gent gran, adolescents i joves tutelats i extutelats, persones sense sostre o amb discapacitat o diversitat funcional, se l'ha considerat clau per a l'engranatge del sistema social. Professionals imprescindibles (i insubstituïbles) de la cura i de l'acompanyament de col·lectius vulnerables en aquesta crisi social i sanitària.

Sens dubte, els estudis realitzats fins ara sobre la propagació del virus o sobre les conseqüències econòmiques assenyalen diferències importants en funció de la classe o el grau de vulnerabilitat social (Navarro, 2020, abril 16; Butler, 2020, març 30; Žižek, 2020; Benach, 2020, març 20). És per això que en aquest article hem cregut pertinent obrir noves preguntes en relació amb les diferents afectacions que han patit tant els joves que migren sols com els centres que els acullen a Catalunya —ja siguin d'emergència, de primera acollida o pisos tutelats. Com ha afectat l'emergència sanitària de la COVID-19 els joves que migren sense referents familiars? De quina forma ha impactat en el funcionament, els recursos i les activitats dels centres que els acullen? Quina ha estat la repercussió per als seus professionals?

El nostre propòsit és, doncs, en última instància, visibilitzar la situació d'aquests infants i joves al nostre territori, i la del col·lectiu de professionals de l'educació social que els atenen en el marc de la pandèmia de la COVID-19.

Material i mètodes

La complexitat d'aquesta temàtica s'està abordant en el projecte d'R+D+I «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla», coordinat per Ruth Vilà Baños (Universitat de Barcelona) i Sebastián Sánchez Fernández (Universitat de Granada) i finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació.

Per tant, els resultats que presentem formen part d'una recerca nacional més àmplia que entre els seus objectius principals busca donar resposta a la necessitat de visibilitzar la situació dels infants i joves que migren sols. Per tal de donar resposta a aquesta gran necessitat, s'està duent a terme un estudi descriptiu mitjançant l'ús de l'entrevista i els grups de discussió com a tècniques bàsiques per recollir la visió dels centres, els agents educatius implicats i els seus usuaris, des d'una lògica de complementaritat metodològica (Bericat, 1998). En concret, els resultats que es presenten tot seguit formen part únicament de la tècnica de les entrevistes i només en el territori català. Aquestes entrevistes s'han adreçat a persones de l'Administració, personal tècnic i/o educador de diferents entitats i institucions del territori.

En el desenvolupament d'aquest estudi, si bé l'objectiu inicial d'aquestes entrevistes era analitzar les necessitats socioeducatives, les expectatives i els relats de futurs dels infants i joves que migren sols —concretament a Barcelona i Melilla—, a més d'identificar reptes i millores per als centres, els recursos i les organitzacions que hi treballen, en el seu transcurs, el projecte en què s'inscriuen es va veure afectat per la situació d'emergència provocada per la pandèmia de la COVID-19. Com a conseqüència, gran part de les entrevistes planificades inicialment cara a cara van ser dutes a terme en línia, la qual cosa ens va permetre recollir, d'una banda, com els centres i els agents

educatius havien quedat afectats i sobrevinguts per la situació i, de l'altra, com estaven vivint i responent a les mesures preses a escala nacional. Això ha estat possible per l'emergència de categories analítiques estretament vinculades als reptes viscuts des de l'inici de la COVID-19.

Participants

Concretament, els resultats que es presenten sorgeixen de les entrevistes semiestructurades fetes en el territori català ($n = 14$) a educadors i educadores de la província de Barcelona —vuit dones i sis homes— de centres d'emergència (2), de centres de primera acollida (8), pisos (1) i de recursos externs, com ara, atenció a toxicòmans (1), serveis formatius (1), i a educadores de carrer (1). Els participants van ser plenament informats del propòsit de l'estudi i van donar el consentiment voluntari per participar-hi. En el procés, se'ls va assegurar que l'estudi protegiria l'anonimat i la confidencialitat. Les entrevistes van durar aproximadament una hora i, en la gran majoria d'ocasions, van ser dutes a terme per dues persones de l'equip de recerca: una assumia el rol d'entrevistadora i l'altra feia de relatora i controlava que els aspectes tècnics digitals en garantissin el bon desenvolupament.

Quant al perfil dels participants, tenen entre vint anys i menys de cinquanta, amb formació en integració social, educació social i, en dos casos, també amb altres titulacions d'altres àrees fora de l'àmbit educatiu. Pel que fa a la seva experiència professional amb joves que migren sols i a centres que els acullen, en conjunt són professionals que van des d'un any d'experiència fins a més de quinze anys, o bé dins del mateix centre o bé adquirida en diferents centres. Per tant, els participants suposen un grup heterogeni de professionals amb característiques personals i professionals variades, la qual cosa ens permet obtenir una visió holística de la situació viscuda pels infants i joves que migren sols al nostre territori.

Anàlisi de la informació

L'anàlisi qualitativa es va dur a terme a partir de la tècnica de triangulació de dades i fonts com a procediment d'anàlisi en recerques educatives. La transcripció, sistematització i organització de la informació recollida ens va permetre trobar similituds, diferències, relacions i significats entre les dades, així com generar interpretacions a partir de tres etapes progressives de reducció i estructuració teòrica de la informació: 1) segmentació i identificació d'unitats de significat, que posteriorment van ser agrupades en categories —primer, descriptives, i després, analítiques—; 2) construcció del sistema categorial del projecte de recerca, realitzat a partir del consens entre diferents investigadores de l'equip: cada entrevista va ser codificada per dues investigadores i posteriorment consensuada, i 3) interpretació de les dades seguint el mètode de comparacions constants (Glaser i Strauss, 1967) a partir del sistema categorial definitiu i el marc teòric elaborat. La gestió i l'anàlisi de tota la informació s'ha dut a terme amb el suport del programa informàtic QSR NVivo v.12.

Concretament, les categories d'anàlisi es van establir, d'una banda, partint del sistema categorial més ampli del projecte de recerca on s'inscriu aquest treball i, de l'altra, de la cerca focalitzada dels relats de les entrevistes a partir de la categoria principal emergida al voltant de la pandèmia. Els discursos vinculats a la COVID-19 van sorgir de forma inductiva com un element no previst de la recerca, però la categoria va esdevenir central

en gran part de les entrevistes, sobretot quant als codis que recollien les situacions i necessitats viscudes pels joves dins dels centres: aspectes vinculats als seus itineraris i circuits, a qüestions de salut o situacions de gravetat viscudes, i/o aspectes sobre el seu futur a mitjà i llarg termini. En aquest sentit, a partir de la validació del guió de les entrevistes i de la categorització de les entrevistes, l'anàlisi dels codis prèviament definits per conèixer la situació dels joves migrats no acompanyats van ser novament explorats tenint en compte la situació de pandèmia i confinament viscuda. A més, es va dur a terme un exercici d'identificació d'aspectes vinculats a la COVID-19 que quedaven interrelacionats amb elements prèviament identificats.

Resultats

Si bé la COVID-19, com a malaltia, no ha tingut afortunadament un impacte directe en la salut dels joves dels centres dels participants entrevistats, la situació viscuda arran de l'inici de l'estat d'alarma decretat a causa de la pandèmia ha col·locat novament els infants i menors que migren sols en el punt de mira. Mentre en la premsa emergien queixes de molts educadors i educadores quant a la manca de materials de protecció i protocols per acomplir amb la seva feina (Social.cat, 2020, abril 1), les persones entrevistades expressaven que fins aquell moment no havien tingut afortunadament cap jove malalt amb COVID-19 al centre on treballaven:

Tuvimos la primera semana algunos que tuvieron fiebre y estuvieron apartados del grupo, pero al final no mostraron ningún síntoma más, y los subimos al final. Pero, bueno, que al final tampoco tenemos las instalaciones como para hacer ninguna protección (Bcn13, cod4.4, ref3).

Tanmateix, encara que els centres entrevistats no havien detectat fins aquell moment cap cas de jove amb COVID-19, els resultats assenyalen que tant els centres com els joves s'han vist afectats: pel confinament i tancament dels centres; per l'aturada de serveis i recursos externs, i pel canvi d'espais, recursos i infraestructura dels centres. Finalment, la pandèmia ha tingut també un impacte especial en les educadores i els educadors.

Confinament i tancament dels centres

El confinament com a conseqüència directa de la COVID-19 va resultar ser un element catalitzador d'efectes i impactes als centres. És a dir, aspectes dels centres que abans de la pandèmia eren més o menys gestionables —com el nombre de joves— i més o menys adequats —com les infraestructures i els espais dels centres— s'han vist empitjorats i agreujats pel fet d'estar tancats. Tot i això, els centres s'han confinat, igual que la resta de la població.

Nosotros confinamos los dos centros. O sea, ya viendo la que se nos venía, fuimos como muy previsoras y dos días antes fuimos a comprar guantes —mascarillas no encontramos—, compramos gel, alcohol y ya confinamos a los chicos (Bcn11, cod4,4, ref2).

Primer de manera previsor i després de forma obligatòria, els diferents centres entrevistats van tancar les portes i tant les sortides com les entrades van estar molt controlades i restringides des del primer moment.

Salen lo justito, se hizo un sistema de... nuestros chicos están divididos en grupos para trabajar con ellos. Entonces cada grupo tenía un responsable, que era el único que podía salir a comprar y en la puerta de entrada cambiarse de ropa, bueno, las medidas de seguridad de mascarilla y guantes (Bcn14, cod4.4, ref3).

Així, doncs, els centres van complir les mesures sanitàries que s'anaven imposant i canviant constantment durant el confinament i van adoptar mesures de prevenció de contagis, com els grups estables que comenta l'educadora anterior o com l'actuació dels educadors i les educadores que indica la següent entrevista, en què la valoració que es fa de l'actitud dels joves durant el confinament és molt positiva.

El sábado empezó el confinamiento y la verdad es que han sido supercolaboradores, nosotras también intentamos estar confinadas, vamos y venimos lo justo a los pisos y eso. De momento todo bien, vamos bien en este sentido (Bcn11, cod4.4, ref2).

Aturada de serveis i recursos externs

A conseqüència del confinament, un primer impacte important va ser l'aturada dels recursos externs. Les activitats educatives, de formació, lúdiques i esportives que es realitzaven fora del centre es van aturar, d'una banda, per l'obligatorietat del confinament i, de l'altra, perquè els centres que oferien aquests serveis també van haver d'aturar les seves activitats.

Dijimos, si el confinamiento empezó un sábado, el jueves ya dijimos que no había cursos, que íbamos a esperarnos a saber qué pasaba (Bcn11, cod4.4, ref2).

Ahora mismo trabajábamos, bueno, hasta hace poco trabajábamos, hasta antes del COVID, con Open Cultural Center y con Barcelona Activa (Bcn12, cod4.4, ref4).

En aquest sentit, l'impacte de l'aturada d'aquestes activitats en els joves ha estat doble. D'una banda, no podien sortir, i de l'altra, no podien continuar amb les seves activitats de formació. No obstant això, la resposta dels joves ha estat, en termes general, bona, tot i que a l'inici van mostrar-se una mica perduts, amb por, sense comprendre bé el que estava passant.

O porque están asustados o porque están muy concienciados o ambas cosas, la verdad que lo estamos llevando bien (Bcn11, cod4.4, ref2).

Aburridos, eso sí, pobres, pero bien (Bcn11, cod4.4, ref2).

Per tal de respondre a aquesta situació, les educadores i els educadors van explicar haver dut a terme una gran tasca informativa d'explicar la situació viscuda i de conscienciació per tal d'ajudar els joves a entendre les necessitats reals de confinar-se.

Porque al momento de decirle al chaval «no puedes salir porque hay *confinament*», pues el chaval no lo entiende porque no ve las noticias, no ve nada, no está informado y si quiere fugarse se va a fugar. Pero sí que es verdad que después de la primera semana de *confinament* y haciendo muchas charlas con ellos, lo han entendido y llevan un mes encerrados y muy predispuestos a hacer actividades dentro del centro (Bcn13, cod4.4, ref1).

Al principio había mucho miedo entre los chicos, luego estaba la frase que siempre me decían «de esto solo a los blancos», y nosotros, «no, no» (risas). Pero se ha tenido que gestionar bien porque no hemos tenido ningún caso (Bcn14, cod4.4, ref2).

Canvi d'espais, recursos i infraestructura dels centres

Un aspecte que abans de la pandèmia ja constituïa un problema greu en la majoria de centres però que amb el confinament s'ha vist agreujat és la infraestructura, els espais i els recursos dels centres. La immobilitat ha resignificat els espais i els recursos, que si bé ja eren insuficients, han resultat ser-ho encara més i han posat en relleu mancances que ja eren evidents però que s'havien anat esquivant.

Pero, bueno, que al final tampoco tenemos las instalaciones como para hacer ninguna protección (Bcn13, cod4.4, ref3).

Durant la pandèmia, les persones han adaptat la seva llar a les necessitats amb les quals s'han anat trobant en el transcurs del confinament. De la mateixa manera, els centres també han hagut d'implementar adaptacions, habilitant o reconvertint els espais per a diferents usos. Així ho explica una educadora quant a la necessitat d'habilitar una zona per a l'oració:

Ahora, por ejemplo, acabamos de estar en el ramadán, tienen acceso a las mezquitas del territorio si así lo quieren, hacen sus rezos en las habitaciones; ahora, con todo el tema del confinamiento del COVID, pues habilitamos una habitación entera para que la usen de mezquita, para que puedan ir a rezar. Es algo que tenemos muy presente (Bcn12, cod4.4, ref3).

D'altra banda, un altre dels espais que s'ha hagut de resignificar és l'espai destinat a l'aprenentatge. Aquests joves, com la resta de joves, també han quedat «tocats» per la bretxa digital. I, en aquest sentit, les educadores posen en relleu que els centres no disposen de prou ordinadors ni de materials adequats per seguir l'ensenyament de manera virtual. De forma anàloga, mentre que alguns disposaven d'espais exteriors per practicar activitats esportives, en ocasions també s'han vist sobrevinguts per decisions locals que han restringit encara més les seves opcions de mobilitat.

Sí, se ha intentado adaptar un poco, bueno, a la situación. Es verdad que por la mañana hacen deberes de los recursos, nos hemos puesto en contacto con todos los recursos que tienen para saber si tienen algún deber, bueno, deberes o alguna clase *online* o lo que sea, pero sí que es verdad que nos falta material. Porque al final tenemos tres ordenadores para treinta y tres chicos y ahora que empiezan las clases virtuales es complicado y, a más a más, con un internet que no funciona, es muy complicado llevarlo al día. Pero sí que los chavales han cogido la dinámica de por la mañana hacen deberes y por la tarde se intenta hacer deporte, porque el albergue tiene una parte exterior muy grande, entonces se intenta que los chavales hagan deporte. Antes teníamos la opción de ir a jugar al fútbol, porque tenemos un instituto al lado que nos habían dejado la pista, pero se quejaron desde el Ayuntamiento los vecinos y nos han quitado esa opción (Bcn13, cod4.4, ref5).

Si bé no ha estat la realitat de la majoria, cal destacar que en un centre, donada la particularitat de la seva situació, el confinament i l'impacte de la COVID-19 pel que fa a l'agreujament de la manca de recursos i d'infraestructura inadequada, ha jugat a favor seu. Es tracta, com podem veure, d'un centre d'emergència que es troba en un hotel, el qual ha hagut de tancar el seu servei d'hostaleria, cosa que ha permès que el centre i els joves tinguessin més espais disponibles:

Antes de la COVID-19 nuestro hándicap era un hotel. Con el COVID ha sido nuestra salvación porque el hotel ha dejado de funcionar como hotel. [...] nos hemos quedado

con un supercomedor, que hemos transformado en gimnasio, hemos tenido una sala de ping-pong, hemos tenido una sala de cine, hemos tenido una biblioteca, o sea, hemos tenido esa suerte [...] y eso les ha ayudado mucho. Y lo que nos ha salvado es eso, nos dejaron utilizar las zonas exteriores del hotel, porque consideraban que como el hotel no estaba cerrado era como utilizar, pues, cada uno en su casa el balcón o la terraza, y con eso hemos tirado. Ahora lo difícil es devolverle al hotel esa parte que hemos ganado (Bcn14, cod4.4, ref2).

Impacte en les educadores i els educadors

Finalment, els resultats assenyalen una dimensió d'anàlisi que té a veure amb l'impacte que ha tingut la pandèmia en el col·lectiu de professionals del camp. Un aspecte que ha estat especialment difícil per a les educadores i els educadors ha sigut poder prendre les seves pròpies mesures de seguretat a l'hora d'oferir suport als joves i acompanyar-los.

Y también creo que han faltado medidas de seguridad para los profesionales, yo creo que nosotros somos un peligro para los chavales y el no saber si tenemos nosotros el COVID implica un riesgo para los chavales (Bcn13, cod4.4, ref2).

La manca de suport emocional durant el confinament ha estat un altre element sobre el qual sembla haver-hi un gran consens entre el col·lectiu de professionals, sobretot pel que fa a la necessitat de disposar de serveis per fer front als efectes emocionals provocats pel dia a dia i a la inexistència d'aquest tipus de recolzament gairebé en tots els centres. D'altra banda, la dificultat d'aplicar mesures de seguretat que garanteixin la salut dels educadors i les educadores i dels joves ha implicat un agreujament de l'impacte emocional que ja suposa treballar amb joves que migren sols, i que tots els educadors i educadores ja reconeixen que és dur de gestionar sense la pandèmia.

Yo creo que no hay la contención, por parte de la empresa, para que los profesionales puedan sacar, porque al final estas muy expuesto al peligro, porque no tienes las condiciones laborales correctas para poder trabajar y tampoco tienes un soporte por parte de la empresa para poder sacar todo lo que supone estar en primera línea. Sí que es verdad que entre nosotros nos hacemos mucho soporte y hablamos entre nosotras, pero... es complicado y más ahora. Yo he notado mucho el cambio de estar encerrados, con lo del COVID, yo llego a casa muy, muy, muy cansada emocionalmente, porque los chavales pagan toda la frustración y todo contigo (Bcn13, cod4.4, ref4).

Tot i així, en una ocasió també s'ha pogut constatar que un dels educadors entrevistats sí que subratllava que en el seu centre havien disposat d'aquest tipus d'acompanyament. Així ens ho explica:

Desde el centro, por ejemplo, ahora, con el tema este del confinamiento y la nueva situación, nos han dado la posibilidad de unas herramientas, por parte de la empresa, de hablar con una persona, pues, que se dedica a ello profesionalmente (Bcn14, cod4.4, ref1).

En termes generals, aquesta aproximació a la realitat dels joves que migren sols durant aquest període ens ha permès constatar diverses qüestions a través de les entrevistes realitzades. Una té a veure amb l'impacte immediat de la COVID-19 als centres que acullen aquests joves —tant centres d'emergència com de primera acollida o pisos—, i és que la malaltia com a tal no els ha afectat. No obstant això, el confinament dels mateixos centres, com de la resta de la població, ha implicat la impossibilitat de portar a terme activitats fonamentals per als joves, com són les activitats formatives, lúdiques

i esportives —instàncies, totes, que no només compleixen uns objectius formatius, sinó, també, uns de més amplis com a espais de socialització, de vinculació amb l'entorn i el territori, i també de desenvolupament de competències, d'oci, entre altres, totes fonamentals per al desenvolupament dels joves.

D'altra banda, la manca de recursos, així com les infraestructures poc adequades de molts dels centres, si abans constituïen ja un problema més o menys gestionable, amb el confinament han passat a ocupar un tema central, ja que si s'hagués hagut d'aïllar algun jove hauria estat molt complicat. També s'ha vist que en la majoria de casos es troben en espais insuficients, sovint complementats per recursos externs que faciliten o garanteixen el seu vincle amb l'exterior i amb la comunitat. Amb la pandèmia, però, els joves han hagut d'estar tancats dins unes infraestructures sense les condicions necessàries per poder-los oferir respostes adequades, segures i, dins del possible, amenes. A excepció d'un cas que, com ja s'ha mencionat, ha constituït una excepció, tot i que, malauradament sigui una situació transitòria.

Finalment, la càrrega emocional, fins i tot física, que tenen els educadors i les educadores s'ha vist agreujada pel confinament: d'una banda, per haver de gestionar la convivència i el dia a dia dels centres i dels joves en unes condicions que ja abans de la pandèmia presentaven mancances i que encara s'han vist més agreujades amb la situació d'excepcionalitat, i, de l'altra, per l'angoixa i la incertesa que, en major o menor grau, hem sentit tota la població a causa de la pandèmia, sense comptar, en el seu cas, amb un suport emocional que els ajudés a dur a terme la seva feina en millors condicions.

Conclusions i discussió

La pandèmia de la COVID-19 ens ha arribat de sobte, sense estar preparats i sense saber ben bé com afrontar-la. Sens dubte, però, ens ha afectat de diferents maneres i amb diferents intensitats (Ozamiz *et al.*, 2020; Sandín *et al.*, 2020). En termes globals, podríem dir que si bé el focus mediàtic ha qüestionat el sistema residencial de la gent gran —el nombre de morts ha estat molt elevat— (Haddini i Hernández, 2020), els dispositius residencials d'altres col·lectius vulnerables han quedat relegats a un segon pla; entre aquests, els dels infants i joves que migren sols, malgrat saber que les necessitats més urgents a les quals s'enfronten solen estar vinculades amb el fet de garantir-los espais segurs i estables, vincles amb la comunitat, educació i competències per afavorir la seva autonomia, problemes de salut i estrès, i qüestions relacionades amb el seu estatus legal (Crea *et al.*, 2018).

Així doncs, durant el confinament es va produir una aturada de notícies, massa sovint «sensacionalistes» sobre ells, que confirmen les mirades parcials del fenomen de les quals ens parla Marco (2015). I, de fet, si s'ha produït alguna fuga dels centres, aquesta sortosament no s'ha convertit en titular. I és que, com indiquen les entrevistes d'aquesta recerca, durant aquest període l'actitud dels adolescents i joves va ser positiva. Ara bé, com se senten aquests joves actualment? Quines conseqüències ha tingut el confinament en la seva salut mental? Amb quines condicions de risc s'han vist sobrevinguts respecte dels adolescents i joves que no es troben en la seva mateixa situació?

Com ja hem assenyalat, aquesta recerca ens ha permès constatar que la COVID-19 ha dimensionat les febleses del sistema de protecció dels joves migrats. Joves i centres han hagut de fer front —i continuen fent-ho— a una situació de pandèmia en unes condicions que mai no han estat suficients per dur a terme un acolliment adequat, segur i amb garanties, i en una situació de manca de claredat o d'invisibilitat (Ferrara *et al.*, 2016). Una de les febleses principals ha estat la saturació de les institucions i dels centres. Les infraestructures i, concretament, els espais dins dels centres han estat insuficients per poder prendre mesures d'aïllament en cas que fos necessari o bé per poder romandre confinats durant un temps perllongat en el si de les institucions (a excepció d'un cas, que —com hem vist— constitueix també una situació particular i transitòria). Així doncs, encara que en l'últim any la Generalitat ha fet un esforç per millorar i pal·liar aquesta situació (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2020), les condicions no responen a les necessitats reals, i menys a la realitat que ens dibuixa la pandèmia, que s'acarnissa amb els sectors més vulnerables (Alberich *et al.*, 2020).

D'altra banda, l'aturada de recursos ha suposat una altra d'aquestes febleses, sobretot d'aquells recursos que són essencials per al bon desenvolupament dels joves des del punt de vista socioeducatiu i formatiu, però també com a instàncies de socialització i vinculació amb el territori. A més, aquests recursos i processos d'acompanyament esdevenen també complements fonamentals davant les mancances dels centres, quant als seus espais, infraestructures i materials propis a l'hora de dur a terme activitats educatives, d'esport, d'oci i, fins i tot, de quotidianitat diària. Així, doncs, la disponibilitat d'espai és primordial per facilitar que puguin moure's i aconseguir fer front a processos d'acollida i inclusió més segurs i més vinculats amb les seves comunitats, com han assenyalat també altres recerques, principalment a Europa (Kohli, 2011).

Tanmateix, aquesta manca de recursos ha estat una constant en els centres, i malauradament no només amb la COVID-19, sinó des de sempre. O bé els espais són molt reduïts pel nombre de joves atesos, o bé el nombre de joves és molt alt per les infraestructures i recursos disponibles. Aquest problema s'ha agreujat doblement amb el confinament, perquè les infraestructures disponibles ja eren d'entrada precàries i insuficients i, a més, durant aquest període s'han vist encara més desproveïdes de recursos externs que suplissin o complementessin la feina diària als centres. Diversos centres als quals hem pogut accedir fa més d'un any que es troben en situacions transitòries; molts van ser pensats inicialment per funcionar durant un temps molt acotat com a resposta a una situació inicialment considerada com una crisi del moment, però que ha fet palesa la presència i l'arribada de joves que migren sols en el nostre context. Per tant, cal que els centres es repensin i es dotin de recursos per constituir-se com a centres d'acollida permanents, com a llars i no com a centres de pas. Això implica, necessàriament, revisar i redefinir les ràtios i el nombre de joves per centres i, per tant, la dotació de nous centres.

Dins dels centres són necessàries també més dinàmiques que siguin coherents amb la idea de llar, que donin confiança, espai per a l'error, per aprendre, per crear vincles, perquè els joves reconeixin aquests centres com a una llar i no com a espais hostils en els quals es fa difícil el dia a dia. Això, de nou, té a veure amb les infraestructures, amb el nombre de joves per centre, amb les directrius dels centres..., en definitiva, amb la

institucionalització de l'acollida. I, si bé aquest és un aspecte que no ha estat considerat en aquest article, ja que implica un debat molt més ampli i profund que és transversal a l'acollida i no a la situació específica de la COVID-19, és un debat que també s'ha de tenir i aquestes són mesures sobre les quals s'ha de reflexionar.

De forma anàloga, la necessitat de suport emocional és una altra de les necessitats en la qual tots els educadors i educadores coincideixen. Treballar amb joves que migren sols, conèixer les seves històries, ajudar-los i acompanyar-los perquè puguin tenir un futur millor, és una feina que comporta un impacte emocional innegable en aquelles persones que són dia a dia amb ells, per la duresa —moltes vegades— dels recorreguts vitals que han tingut els joves, però també per la dificultat i exigència que suposa treballar amb ells i les seves realitats individuals. La necessitat d'aquest suport ha estat reclamada pels educadors i educadores des d'abans de la COVID-19, i en el context de pandèmia —la qual ha afegit incertesa i angoixa tant als educadors i educadores com als joves— aquesta mancança s'ha fet encara més evident i necessària. L'Ajuntament de Barcelona, per exemple, hi ha plantat cara amb un pla de xoc per fer front als efectes emocionals provocats per la COVID-19 (Ajuntament de Barcelona, 2020). A més, treballar l'impacte emocional dels educadors i educadores no és element exclusiu de la situació de crisi sanitària actual, sinó que és un element constant en la seva feina. A aquesta situació cal respondre-hi d'alguna manera, ja sigui a través d'espais de cura entre el mateix equip educador del centre, ja sigui amb professionals que possibilitin articular una xarxa de suport psicològic i emocional, ja sigui d'una altra manera, perquè el seu efecte és doble: afecta al col·lectiu de professionals que treballen amb els joves, però també els mateixos joves.

D'altra banda, com no podia ser d'altra manera, aquests joves també han patit la bretxa digital amb tot el que suposa (Bonal i González, 2020, abril 6), la qual cosa ha afegit encara més obstacles al camí de la inclusió educativa i social, com han constatat altres informes sobre la realitat de la joventut durant aquest període (Alberich *et al.*, 2020). Així, doncs, és necessari tenir en compte aquesta situació perquè la bretxa digital no s'agreugi més amb l'inici als centres educatius d'aquest nou curs. En aquest sentit, hem constatat que els centres no tenen les característiques d'una llar i sabem que el confinament s'ha viscut de manera molt diferent en llars petites, sense llum, sense balcó, etc., que en llars amb les característiques inverses; a la ciutat o al poble. Com s'ha comprovat en les entrevistes, alguns centres poden tenir molts metres quadrats però en la gran majoria no hi ha intimitat i els espais són poc polivalents o adaptables. Sabem que els espais de silenci són primordials per a l'estudi. Quines mesures, doncs, s'estan prenent per si hi ha un confinament perimetral, del centre o del centre educatiu d'algun dels joves per tal de facilitar la inclusió o bé per evitar l'exclusió?

És indubtable que la professió de l'educador social dins els centres residencials, tal com indica el CEESC (2020), esdevé essencial. El col·lectiu de professionals han patit la falta de protecció i, especialment, de suport. El col·lectiu de professionals sanitaris han estat aplaudits diàriament durant la pandèmia i han tingut una paga més per tot el seu esforç. No és qüestionable. No obstant això, malgrat els esforços, l'educació social continua sent força invisible. El col·lectiu de professionals de la salut salven vides, el col·lectiu de professionals de l'educació social salven ànimes. Ambdues van de la mà. Per tant, és necessària una resposta urgent per part de les institucions governamentals.

Mentrestant, des del nostre camp, el que podem fer és seguir incidint en l'acollida i inclusió d'aquests joves fent esforços per millorar el treball en xarxa i per garantir un desplegament més gran de competències i habilitats des de la perspectiva de la justícia social.

Arribats a aquest punt, és important també prendre en consideració algunes limitacions dels resultats presentats. Primer que tot, el període de recollida d'informació va abastar principalment els primers mesos de pandèmia, en els quals la situació viscuda era diferent de la d'ara. Ens trobàvem en el començament d'una realitat que encara continua i que anirà afectant-nos de diverses formes, però aquesta situació d'inici de la pandèmia, que és la que dona lloc a aquests resultats i conclusions, és només una petita part d'una realitat molt més àmplia i complexa que no ha deixat de canviar. D'altra banda, tenim per endavant un clar recorregut espacial i temporal que és evident. Aquesta recerca no està acabada, com tampoc no ho està, malauradament, la situació sanitària que vivim. Per tant, no tenim encara tots els elements sobre la taula per poder avaluar la gestió que s'ha fet de la pandèmia des dels centres en general, ni hem pogut accedir a tots els centres per conèixer totes les realitats i situacions particulars. La pandèmia continua sent un problema de primer ordre i, per tant, encara és molt aviat per poder establir conclusions centrals sobre com s'ha viscut la pandèmia als centres en el transcurs d'evolució de la COVID-19. No obstant això, sí que hem estat en disposició de recollir què estava passant a l'inici i de recórrer al que sabem. En aquest context, tots els elements que s'han anat apuntant en aquestes conclusions són necessaris no només per fer front de millor manera a situacions imprevistes o a crisis de qualsevol mena, sinó per garantir una acollida més digna i millor per als joves, la qual cosa és una qüestió de ple dret.

Agraïments i finançament

Aquesta contribució ha comptat amb el suport del Ministeri de Ciència i Innovació (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE).

Bibliografia

Ajuntament de Barcelona (2020). *Pla de xoc per fer front als efectes emocionals provocats per la covid-19*. [Consulta: 26 de novembre de 2020].

https://ajuntament.barcelona.cat/sanitatissalut/ca/noticia/pla-de-xoc-per-fer-front-als-efectes-emocionals-provocats-per-la-covid-19_954076

Alberich, N., Fabra, S., Sala, M. i Serracant, P. (2020). *Juventut, COVID-19 i desigualtats. Situació actual i prospectiva*. Agència Catalana de la Joventut .

https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/JOVENTUT-COVID-19-I-DESIGUALTATS_Part-I.pdf

Benach, J. (2020, març 20). La pandemia, detonante y espejo de la crisis de salud pública. *Ctxt: Contexto y Acción*, 258.

<https://ctxt.es/es/20200302/Firmas/31445/coronavirus-estrategias-crisis-salud-pandemia-causas-china-eeuu-joan-benach.htm>

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Bonal, X. i González, S. (2020, abril 6). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico*. 6 d'abril de 2020.

<https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efectocoronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>

Butler, J. (2020, març 30). Capitalism has its limits. [Entrada en el blog de VERSO Books].
<https://www.versobooks.com/blogs/4603-capitalism-has-its-limits>

Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) (2020). L'educació social és essencial. *Butlletí del CEESC*, 408. 4 de setembre de 2020.

<https://www.ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/1061-diaes-2020-programa>

Chase, E., Otto, L., Belloni, M., Lems, A. i Wernesjö, U. (2019). Methodological innovations, reflections and dilemmas: the hidden sides of research with migrant young people classified as unaccompanied minors. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 457-473. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584705>

Corres-Medrano, I. i Santamaría-Goicuria, I. (2020). Infancias vulneradas en tiempos de aislamiento social. *Norte de salud mental*, 17(63), 66-71.

Crea, T. M., Lopez, A., Hasson, R. G., Evans, K., Palleschi, C. i Underwood, D. (2018). Unaccompanied immigrant children in long term foster care: Identifying needs and best practices from a child welfare perspective. *Children and Youth Services Review*, 92, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.017>

Departament de Treball, Afers Socials i Famílies (2020). *Estratègia catalana per a l'acollida i la inclusió dels infants i joves emigrats sols*. Generalitat de Catalunya. https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanci aiadolescencia/Estrategia_acollida/estrategia_catalana_acollida.pdf

Ferrara, P., Corsello, G., Sbordone, A., Nigri, L., Caporale, O., Ehrich, J. i Pettoello-Mantovani, M. (2016). The "Invisible Children": Uncertain Future of Unaccompanied Minor Migrants in Europe. *The Journal of Pediatrics*, 169, 332-333.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.10.060>

Freixa, M. (2020, abril 14). Un virus democràtic acarnissat en l'exclusió social. Reflexions pel futur. *Eix Diari: Diari Independent del Penedès*. 14 d'abril de 2020. <https://www.eixdiari.cat/opinio/doc/88262/un-virus-democratic-acarnissat-en-la-exclusio-social-reflexions-pel-futur.html>

Glaser, B. G. i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

- Haddini, J. i Hernández, M. (2020). La tercera edad y el COVID-19. *La acción social: Revista de política social y servicios sociales*, IV(7), 1-8.
<https://socialmurcia.files.wordpress.com/2020/04/la-accic3b3n-social-4.7.pdf>
- Kohli, R. K. S. (2011). Working to ensure safety, belonging and success for unaccompanied asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20(5), 311-323.
<http://dx.doi.org/10.1002/car.1182>
- Lems, A., Oester, K. i Strasser, S. (2019). Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 315-335.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584697>
- Marco, E. (2015). *Temps prestats. Joves d'origen marroquí que migren en solitari al País Valencià*. (Tesi doctoral, Universitat de València, Comunitat Valenciana).
<http://roderic.uv.es/handle/10550/50599>
- Martín, I. (2019, setembre 30). La vida visible de las palabras: un análisis del concepto «mena» y su uso en las redes. *El Salto*. 30 de setembre de 2019.
<https://www.elsaltodiario.com/comunicacion/Analisis-palabra-mena-racismo>
- Navarro, V. (2020, abril 16). La falsa dicotomía entre mantener la salud o salvar la economía. *Público*. 16 d'abril de 2020. <https://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2020/04/16/la-falsa-dicotomia-entre-mantener-la-salud-o-salvar-la-economia>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M. i Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10.
<https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Reimers, F. M. i Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. OCDE.
- Rivas, E. i Tarragona, M. (2018). *Aquí, avui, encara. Resum de l'anàlisi de la situació dels drets dels infants a Catalunya*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencara_online_version.pdf
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J. i Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22.
<http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/27569/pdf>
- Social.cat (2020, abril 1). El Govern ja treu dels centres els infants tutelats de menys de sis anys i els porta amb famílies d'acollida. *Social.cat: El diari digital de l'acció social a Catalunya*. 1 d'abril de 2020. <https://www.social.cat/noticia/11779/el-govern-ja-treu-dels-centres-els-infants-tutelats-de-menys-de-sis-anys-i-els-porta-amb-f>

- Ubieto, G. (2020, abril 7). El Gobierno aprueba incentivos para contratar extranjeros y parados para trabajar el campo. *El Periódico*. 7 d'abril de 2020.
<https://www.elperiodico.com/es/economia/20200407/el-gobierno-habilita-contratar-menores-extranjeros-como-temporeros-7920114>
- Van Dijk, T. A. (2011, març 24-25). *Discourse and racism. Some conclusions of 30 years of research*. Ponència presentada al 17th International Workshop on Discourse Studies, Madrid.
<http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Discourse%20and%20Racism.pdf>
- Venceslao, M. (2020). La condición femenina. Dins I. Rivera (ed.), *Pandemia. Derechos humanos, sistema penal y control social (en tiempos de coronavirus)* (p. 58-70). Tirant lo Blanch.
- Žižek, S. (2020). *Pandemia: La covid-19 estremece al mundo*. Anagrama.

Adaptacions curriculars i impactes de la COVID-19 al pràcticum de pedagogia de la Universitat de Barcelona: satisfacció i aprenentatges durant la pandèmia

Curricular adaptations and impacts of COVID-19 in the Pedagogy Practicum of the University of Barcelona: Satisfaction and learning during the pandemic

Assumpta Aneas Álvarez,^a Jorge Luís Méndez Ulrich^b
i Mònica Ferré Tobaruela^c

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *aaneas@ub.edu*

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *jordi.mendez@ub.edu*

^c Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *mferre@ub.edu*

Data de recepció de l'article: 15 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.148>

Resum

Aquest estudi explora els efectes del confinament provocat per la COVID-19 sobre el desenvolupament de les pràctiques externes del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. Mitjançant tres qüestionaris, com a tècniques quantitatives de recollida i d'anàlisi de la informació, es va obtenir una mostra de cent noranta-dos alumnes, cent seixanta-set tutors i tutores dels centres de pràctiques i vint-i-set docents de la Universitat de Barcelona. L'objectiu de l'estudi va ser donar resposta a dues preguntes cabdals: *a)* les mesures aplicades arran del confinament per la COVID-19 van afectar la percepció dels estudiants i les estudiants de la qualitat de les pràctiques externes?, i *b)* la situació de crisi sanitària va causar efectes en els aprenentatges? Els resultats de l'estudi mostren que les avaluacions sobre les pràctiques externes d'aquells alumnes i d'aquelles alumnes que van veure afectades les seves pràctiques pel confinament no difereixen gaire de les avaluacions dels alumnes i de les alumnes que van completar les pràctiques externes sense cap afectació per la pandèmia, amb tendència a ser millors en el cas dels estudiants i les estudiants

afectades. Ambdós grups d'alumnes (afectats i no afectats) van valorar amb puntuacions molt elevades cadascun dels ítems dels qüestionaris, i també van rebre valoracions molt positives per part dels docents. Aquests resultats reflecteixen l'esforç dels estudiants i les estudiants, però també de la coordinació de pràctiques i de l'equip docent per acompanyar l'alumnat al llarg dels mesos d'incertesa, i l'eficiència del model de pràctiques emprat al grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Paraules clau

COVID-19, pràcticum, pedagogia, resultats d'aprenentatge, docència virtual.

Abstract

This study explores the effects of the COVID-19 lockdown on the performance of external internships for the Pedagogy degree at the University of Barcelona. By means of 3 questionnaires, as quantitative techniques for collecting and analyzing information, a sample of 192 students, 167 tutors from the internship centers and 27 teachers from the University of Barcelona was obtained. The aim of this study was to answer two main questions: a) Did the measures applied as a result of the COVID-19 lockdown affect the students' perception of the quality of external internships?; and b) Did the public health crisis have any effects on learning? The results of the study show that the evaluations of the external practicums of those students who were affected by the lockdown are not very different from the evaluations of the students who completed the external internships with no pandemic impact, and the minor differences followed a positive trend in the group of students affected by the lockdown. Both groups of students (affected and unaffected) gave very high ratings to each of the items in the questionnaires, and they also received very positive evaluations from their professors. These results reflect the students' efforts, the coordination of the internship centers, the efforts of the teaching staff to accompany the students throughout the months of uncertainty, and the efficiency of the model of external internships applied in the Pedagogy degree studies at the University of Barcelona.

Keywords

COVID-19, practicum, pedagogy, learning outcomes, virtual teaching.

Introducció

El dissabte 14 de març de 2020, el Govern espanyol, mitjançant el Reial decret 463/2020, va decretar l'estat d'alarma per fer front a l'expansió del coronavirus causant de la COVID-19. El Govern va fer ús d'aquest mecanisme, previst a l'article 116 de la Constitució espanyola, per tal de garantir la protecció de la salut dels ciutadans, la contenció de la malaltia i el reforç del sistema de salut públic. El decret suposava un conjunt de mesures entre les quals destacava el confinament obligatori a les llars per tal de promoure el distanciament social de la població. Únicament van ser permeses activitats estratègiques per garantir els serveis essencials. Aquell dia, i en posteriors, es

van aprovar mesures de suport econòmic i científic que es van sumar a les del pla de xoc econòmic, que ja estaven actives des del 10 de març. Les mesures desenvolupaven quatre àmbits: suport a treballadors, autònoms, empresaris, famílies i col·lectius vulnerables; flexibilització dels mecanismes d'ajust temporal d'activitat per evitar acomiadaments; suport a l'activitat econòmica de les empreses per garantir la liquiditat, i, finalment, suport a la investigació de la vacuna del coronavirus.

La Universitat de Barcelona (UB), ja el dia 12 de març, havia fet un comunicat en el qual determinava la suspensió de les activitats acadèmiques presencials. Dos dies més tard, el 14, es decretava el tancament de la Universitat de Barcelona. És a dir, l'activitat es mantenia però desenvolupada no presencialment. A partir del moment en què es decreta el confinament, i al llarg dels mesos següents, la Universitat de Barcelona, com totes les institucions de l'Estat, va haver d'organitzar la seva gestió i el desenvolupament d'activitats de docència, recerca i gestió per tal que les mesures afectessin el menys possible els drets de la comunitat universitària i permetessin l'exercici de les diverses responsabilitats.

En relació amb l'activitat docent, el Rectorat de la Universitat de Barcelona va anar publicant una sèrie de comunicats i instruccions, que van ser desenvolupades i ampliades amb les orientacions emeses des dels deganats i els departaments. De manera sintètica podria relatar-se que les mesures que primer es van aplicar van anar en dues direccions: *a)* les adaptacions curriculars dels plans docents a la nova situació de no presencialitat, i *b)* l'enfortiment del ventall de recursos institucionals per tal de permetre una comunicació no presencial amb l'alumnat. Això es va concretar tant en un reforç del programari com en la dotació extraordinària de dispositius, tant per al personal d'administració com per al personal docent i investigador i per a l'alumnat.

El pas abruptíssim d'una docència presencial a una situació en la qual professorat i alumnat restaven confinats a casa, immersos en una situació d'estrès i xoc per les amenaces sanitàries i les moltes incerteses econòmiques, professionals i socials, va tenir molts efectes i resultats en tots els àmbits. En aquest article ens centrarem en el cas dels efectes d'aquesta situació de confinament sobre la docència, els aprenentatges i la gestió d'una assignatura clau en un grau com són les pràctiques externes. Concretament, presentarem el cas del grau de pedagogia. Es presenta la relació de mesures institucionals i docents adoptades arran de la implementació de l'estat d'alarma causat per la COVID-19, així com es descriu el model i l'estructura de l'assignatura. Es finalitza la introducció amb la presentació de les qüestions i els objectius de recerca.

Respostes institucionals

De manera sintètica es presenta cronològicament la relació de comunicats institucionals de la Universitat de Barcelona, per regular la nova situació acadèmica arran de la COVID-19.

El dia 11 de març, des de les direccions dels departaments, atenent a l'evolució de la crisi sanitària, es comunicava al personal docent que hi havia la possibilitat de dos escenaris —1) la suspensió temporal de les activitats acadèmiques presencials, o 2) el

tancament de la universitat (amb menor probabilitat)— i que la decisió final es prendria dies següents.

El dia 12 de març, des del Vicerectorat de Docència i des del d'Ordenació Acadèmica i Qualitat es va emetre un comunicat amb orientacions sobre la docència i l'avaluació davant la suspensió temporal de les activitats acadèmiques presencials com a conseqüència de la situació i evolució del coronavirus Sars-Cov2 (COVID-19).¹

El dia 15 de març a les 19.30 h, des del Vicerectorat d'Estudiants es va emetre un comunicat sobre les pràctiques externes en el període d'estat d'alarma, en el qual s'informava que les pràctiques acadèmiques externes seguien actives i s'indicaven com a mesures la comunicació de la situació als tutors i tutores, així com l'establiment de fórmules que permetessin poder continuar-les a distància i, en cas contrari, l'opció de valorar-ne la suspensió temporal i treballar per reprogramar-les quan la situació ho permetés.

El dia 30 de març, la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) va emetre un comunicat per establir unes mesures comunes a totes les universitats de l'Estat.² Cal destacar el quart punt d'aquest comunicat, en el qual es determinava el fet de considerar superades les pràctiques curriculars externes quan s'haguessin fet, almenys, un 50% de les hores establertes al pla docent. Els crèdits restants es completarien, en cas necessari, amb seminaris o altres activitats.

Resposta des de la coordinació de l'assignatura

El dia 13 de març, des de l'equip de coordinació de l'assignatura de pràctiques externes del grau de pedagogia es va emetre una comunicació via Campus Virtual als estudiants i a l'equip de tutores i tutors de la UB, en què els informava de la situació i les directrius emeses el dia anterior per part dels vicerectorats, així com del propers passos per tal de disposar mesures concretes respecte a les adaptacions curriculars de l'assignatura. En tot moment la coordinació de l'assignatura va tenir una comunicació directa i personal en línia amb els tutors i tutores per tal d'aclarir dubtes i tranquil·litzar els ànims..

El dia 16 de març, l'adaptació curricular del pla docent de les pràctiques externes ja estava plantejada per part de la coordinació de l'assignatura i publicada al Campus Virtual. Aquesta adaptació es presenta a la taula 1.

TAULA 1

Adaptació del pla docent de les pràctiques externes davant la situació d'emergència sanitària

¹ Vegeu <https://www.ub.edu/web/ub/galleries/documents/universitat/coronavirus/orientacions-docencia-coronavirus-ca.pdf>.

². Vegeu https://www.ual.es/application/files/7915/8557/8486/informe_Reunion_Ministro_Castell.pdf.

ADAPTACIÓ DEL PLA DOCENT DAVANT LA SUSPENSÍO TEMPORAL DE LES ACTIVITATS ACADÈMIQUES³

Especificar a través d'aquesta fitxa la informació bàsica de l'assignatura i els aspectes que previsiblement es veuran afectats amb la suspensió de la docència presencial.

GRAU: PEDAGOGIA

TÍTOL DE L'ASSIGNATURA: PRÀCTIQUES EXTERNES

CODI: 360729

GRUPS: tots

PROFESSORAT:

Bloc temàtics i/o continguts

Les pràctiques externes (PEX) estan configurades per quatre grans apartats, tots ells de caràcter obligatori, segons figura en el corresponent pla docent editat:

- Estada a l'organització (EO)
- Assistència als seminaris de pràctica reflexiva (SPR)
- Tutoria individual (TI)
- Treball autònom (TA)

Metodologia i activitats formatives alternatives

Arran de l'especificitat d'aquesta assignatura és imprescindible la coordinació entre el tutor o tutora de la Facultat, l'alumne i el tutor o la tutora de l'organització de pràctiques externes.

Es recomana que:

1.- El tutor o tutora universitari connecti amb el tutor o tutora de l'organització i amb l'alumne, per tal de concretar la situació actual de l'alumna o alumne pel que fa a les hores realitzades:

- Situació de futur immediat, on es pot incloure la idea de virtualitat:
 - si pot/vol continuar per part de l'organització
 - si pot/vol continuar per part de l'alumne o alumna.
- Situació de futur a mitjà termini:
 - es considera suficient el període d'hores realitzades i, per tant, ja no s'anirà de nou a l'organització a fer PEX i s'atura la realització de les hores que falten per quan millori la situació (esperant que sigui abans de juny)
- Per tal de tenir-ho tothom clar considerem aquesta forquilla:
 - A. si s'han fet entre 50 i 100 hores, reprendre-les de nou o deixar-les per al proper curs
 - B. si s'han fet entre 100 i 200 hores, reprendre-les de nou
 - C. si s'han fet 200 hores o més, poder-les convalidar

³. Cal publicar aquesta fitxa al campus virtual de cada assignatura i enviar una còpia al director/a de departament i al cap d'estudis corresponent.

2.- Seminaris de pràctica reflexiva: el tutor o tutora de la Facultat ja ha realitzat alguns dels SPR. S'aniran fent, segons el calendari previst, amb caràcter virtual, segons el criteri que cada tutor o tutora hagi acordat amb el seu alumnat.

3.- Tutoria individual: es farà amb cada alumne, de manera virtual tot utilitzant el Campus Virtual o bé altres recursos o plataformes (Hangouts, Skype, telèfon, correu electrònic, Adobe Connect...).

4.- Treball autònom: l'alumnat anirà avançant la seva carpeta d'aprenentatge o memòria relacionada amb aquesta assignatura, segons els criteris acordats amb el seu tutor o tutora a l'inici de curs, recordant aquesta continuïtat en el contacte amb la tutor o tutora.

Avaluació

De moment, es mantindran les propostes i calendari acordats entre el tutor o tutora universitari i l'alumnat, però es valorarà allargar els terminis, si és necessari. S'intentarà flexibilitzar i adaptar, analitzant cada cas.

Recordar completar l'avaluació a partir dels qüestionaris i calendari acordats des de l'equip de coordinació.

En el cas d'aquell alumnat a qui encara falta força hores d'estada a l'organització i ha de retardar-ne la realització, es tindrà en compte a l'hora de posar la qualificació final a l'expedient.

Observacions

Es recomana tant a cada tutor o tutora com a cada alumne o alumna mantenir un contacte continuat tot vetllant per minimitzar els possibles efectes acadèmics.

El coordinador referent estarà sempre al vostre costat, per a qualsevol dubte o suggeriment al respecte.

FONT: Equip de coordinació del pràcticum.

Així doncs, el mateix dia 30, la coordinació del pràcticum va iniciar un procés de recollida d'informació sobre l'estat de desenvolupament de les pràctiques. En aquest procés, tots els tutors i tutores van contactar amb l'alumnat i els centres per verificar el nombre d'hores de pràctiques al centre realitzades fins aquell moment, la viabilitat de continuar no presencialment les pràctiques i altres incidències. En aquest punt, cal destacar que donat el caràcter anual de l'assignatura de pràctiques externes i el fet que l'inici de les integracions a les organitzacions de pràctiques s'inicia el mes d'octubre, bona part de l'alumnat havia fet totes o una bona part de les hores d'estada als centres.

Des de la coordinació de pràctiques, pel que fa a aquest marge normatiu, es va optar per actuar amb l'alumnat i les organitzacions amb flexibilitat i empatia. En aquest sentit, es van programar tres dies, en horaris de matí i tarda, d'orientació per resoldre dubtes i clarificar qüestions durant el mes d'abril de 2020, mitjançant la plataforma BB Collaborate del Campus Virtual. També mitjançant aquesta plataforma es va desenvolupar la jornada *Perspectives professionals de la pedagogia en temps de desconfinament i canvi*, el dia 8 de maig. Aquesta jornada, adreçada a l'alumnat de pràctiques externes, als seus tutors i tutores de la UB, als dels centres de pràctiques i a altres persones interessades, tenia com a finalitat facilitar la transició al món professional tot i el moment d'excepcionalitat. La jornada va comptar amb la participació d'especialistes en educació emocional, la presidència del Col·legi

Professional de Pedagogs de Catalunya i els responsables de l'Àrea d'Innovació, Programes i Formació del Consorci d'Educació de Barcelona.

IMATGE 1

Cartell informatiu de la jornada

Perspectives professionals de la pedagogia en temps de desconfinament i canvi



FONT: Grup d'Innovació Docent del Practicum de Pedagogia PRAXIS.

Des de l'equip docent de tutores i tutors de la UB es van seguir desenvolupant virtualment els seminaris de pràctica reflexiva planificats, amb la participació de tot l'alumnat. Es van fer els assessoraments als tutors i tutores d'organitzacions de pràctiques necessaris per tal d'adaptar les pràctiques als nous contextos no presencials, i es va fer una gran tasca d'orientació i acompanyament a l'alumnat.

Les pràctiques externes del grau de pedagogia i el seu model

L'assignatura obligatòria de pràctiques externes, de quart curs, és la tercera assignatura que configura el pràcticum del grau de pedagogia. És una assignatura de 18 ECTS amb 225 hores d'estada al centre de pràctiques, més la participació en els seminaris de pràctica reflexiva. Una de les grans finalitats de l'assignatura és que l'alumnat tingui l'oportunitat d'aplicar totes les competències del grau (vegeu la taula 2), a excepció de la vinculada a la recerca, que és abordada per l'assignatura de treball final de grau.

TAULA 2

Competències generals i específiques del grau de pedagogia

| | |
|------------------------------|----------------------------------|
| <i>Competències generals</i> | <i>Competències específiques</i> |
|------------------------------|----------------------------------|

| | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compromís ètic 2. Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat 3. Treball en equip 4. Capacitat creativa i emprenedora 5. Sostenibilitat 6. Capacitat comunicativa 7. Capacitat d'adaptació i aplicació del coneixement pedagògic a diferents contextos educatius i formatius. 8. Capacitat d'autoconeixement per al desenvolupament personal i professional. 9. Capacitat per interpretar els fenòmens pedagògics des d'una perspectiva interdisciplinària i intercultural. 10. Capacitat de resolució de problemes educatius des d'una perspectiva multicultural i complexa. 11. Actitud innovadora en els processos educatius, formatius i professionals. 12. Capacitat d'adaptació al canvi en la societat del coneixement. 13. Capacitat per transmetre el coneixement educatiu a diferents audiències. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitat per analitzar de manera diacrònica i sincrònica els referents culturals, polítics i legals, de caràcter local i global, de les propostes educatives i formatives. 2. Coneixement i capacitat per aplicar les eines pròpies del diagnòstic, l'avaluació i l'anàlisi en pedagogia. 3. Habilitat en la recollida i interpretació de dades rellevants per emetre judicis reflexius sobre temes educatius i socials. 4. Capacitat per aplicar tècniques i estratègies innovadores en les relacions educatives i en la dinamització de grups. 5. Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar programes educatius i formatius per al desenvolupament personal, professional, social i cultural. 6. Capacitat per dissenyar i aplicar estratègies didàctiques en diversos contextos educatius i formatius. 7. Coneixement i comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de la seva incidència en la formació integral. 8. Capacitat per comprendre i valorar situacions socials, culturals, econòmiques i polítiques per innovar i transformar en àmbits formatius i educatius. 9. Capacitat per diagnosticar situacions complexes amb atenció especial a la diversitat i la inclusió social per desenvolupar i aplicar metodologies adaptades a les diferències personals i socials. 10. Capacitat per aplicar i avaluar tècniques i estratègies d'assessorament, consulta i mediació educativa en àmbits professionals, institucionals, socials i educatius. 11. Capacitat per dissenyar, desenvolupar, assessorar i avaluar programes, projectes, accions i productes adaptats a la formació en les organitzacions. 12. Capacitat per analitzar, dissenyar, gestionar, usar i avaluar tecnologies de la informació i la comunicació en els entorns associats als processos educatius i formatius, virtuals o no. 13. Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'organització i gestió de centres, institucions i serveis socioeducatius. |
|---|--|

| | |
|--|---|
| | <p>14. Capacitat per dissenyar plans de formació permanent i de formació de formadors adequats a les noves situacions i necessitats educatives i formatives.</p> <p>15. Capacitat per avaluar polítiques, institucions i sistemes educatius.</p> <p>16. Capacitat per aplicar estratègies i tècniques d'assessorament entre iguals, consultar i orientar en processos educatius i formatius.</p> <p>17. Capacitat per analitzar i diagnosticar situacions de discriminació i desigualtat, en contextos educatius i formatius.</p> |
|--|---|

FONT: Pla d'estudis del grau de pedagogia.

El plantejament pedagògic de les pràctiques externes del grau de pedagogia s'alinea amb l'apreciació de Tejada (2012), que distingeix el pràcticum de les pràctiques en els centres de treball. Segons aquest autor, el pràcticum implica una immersió en un escenari real laboral i l'inici d'una socialització professional, i va més enllà del projecte professional plantejat en aquest moment de transició per cada alumne i alumna. El pràcticum requereix un context organitzatiu que permeti la plena activació i exercici de les competències professionals del grau, segons una actuació real, autònoma i que suposi a l'alumnat l'assumpció de la plena responsabilitat en la seva execució. Així, la immersió en l'organització de pràctiques demana a l'alumnat que respongui a les exigències del lloc de treball, que faci front als requeriments i necessitats generades per l'operativa, l'estratègia i l'organització. També es forma els estudiants i les estudiants per tal que resolguin els diversos problemes sorgits pel factor humà, material i tècnic, inherent al funcionament de qualsevol institució en la qual pugui treballar un pedagog o una pedagoga. Tot això requereix que l'alumnat disposi del «cúmulo de recursos (sabers) competencials a activar» (Tejada, 2006, p. 137) i, per tant, només es pot concebre a la fi del procés de formació institucionalitzada i en estades llargues en la institució de pràctiques. Aquest model de pràcticum, fonamentat en el desenvolupament de competències i des d'un enfocament per competències, remet, ineludiblement, als escenaris professionals, en la mesura que aquests escenaris són genuïns, i per tant, ideals per a l'adquisició i el desenvolupament de competències professionals. En ells, a més de l'adquisició de competències, s'interioritza un model de comportament professional i, sobretot, un model identitari (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Correa, 2010).

Tot això ens situa en un escenari de canvi profund, que afecta l'organització de la docència, les metodologies, el paper dels actors i els mateixos models formatius, i que ens porta a considerar l'alternança de contextos com una cruïlla i complement de la teoria amb la pràctica (Tejada, 2006; Coiduras, 2010). Així, doncs, quan el març del 2020 es van aplicar les mesures i adaptacions curriculars en el desenvolupament de les pràctiques externes, aquestes ja estaven iniciades, i el desenvolupament de competències de l'assignatura també estava avançat en la majoria dels estudiants i les estudiants. Tot i així, a l'equip de coordinació del pràcticum van sorgir dues grans qüestions que calia respondre:

- a) Les mesures aplicades arran del confinament per la COVID-19 afectarien la percepció de qualitat de les pràctiques externes?
- b) Hi hauria efectes en els aprenentatges, ja fos en el desenvolupament de les competències, o bé en les qualificacions de l'alumnat?

Per donar-los resposta es va plantejar aquest estudi, que tenia els objectius següents:

1. Mesurar les percepcions sobre la qualitat de l'assignatura de pràctiques externes del grau de pedagogia per part dels seus agents (alumnat, equip docent i tutors i tutores de les organitzacions de pràctiques).
2. Contrastar les valoracions sobre la qualitat de les pràctiques externes segons el grau d'afectació en les adaptacions curriculars causades per la COVID-19 i els agents.
3. Descriure els resultats d'aprenentatge de l'alumnat de les pràctiques externes a partir de l'assoliment de les competències i les qualificacions de l'assignatura.

Material i mètodes

Per satisfer els objectius i donar resposta a les preguntes de recerca, es va desenvolupar un estudi per enquesta en el qual va participar, aportant informació, l'alumnat que havia realitzat les pràctiques externes del grau de pedagogia en aquest curs 2019-2020, els tutors i les tutores d'universitat i els tutors i tutores dels centres de pràctiques.

Participants

En aquest curs, dos-cents set alumnes del grau de pedagogia van matricular-se a l'assignatura de pràctiques externes. D'aquests, vuit van desenvolupar el procediment de reconeixement de l'experiència professional, raó per la qual no van participar en aquest estudi. A més, es van descartar les dades de vuit estudiants que van abandonar el procés de pràctiques.

Així, doncs, un total de cent noranta-un alumnes va realitzar les pràctiques mitjançant una estada d'immersió a l'organització de pràctiques; aquesta és la població del nostre estudi. Finalment, la mostra d'estudiants va ser de cent noranta-dos alumnes, juntament amb els vint-i-set docents de l'equip de tutores i tutors de l'assignatura. Les organitzacions de pràctiques que van col·laborar aquest curs en les pràctiques van aportar un total de cent setanta-dos tutors i tutores, dels quals van contestar el qüestionari cent seixanta-set. Del total d'estudiants, cent quaranta-tres van poder finalitzar les pràctiques presencialment (grup de no afectats o no afectades per la COVID-19), i quaranta-vuit (grup d'afectats o afectades) van haver de finalitzar-les virtualment, o abans d'hora, un cop superat el nombre mínim d'hores d'estada al centre de pràctiques.

Instruments

Es van aplicar tres qüestionaris en línia sobre l'apreciació del grau d'aplicació de les competències professionals prescrites en l'assignatura de PEX:

— qüestionari de competències i valoracions de l'alumnat,

- qüestionari de competències i valoracions del tutor o tutora de la universitat,
- qüestionari de competències i valoracions del tutor o tutora de l'organització de pràctiques.

Tots tres qüestionaris incloïen tant ítems relatius a la valoració de l'adquisició de les competències aplicades al llarg de l'assignatura per part dels estudiants com ítems que avaluaven quina era la valoració de l'acompanyament docent de tutors i tutores del centre de pràctiques i de la UB, i dels aspectes de coordinació entre les institucions implicades en el pràcticum. Finalment, cada un dels agents (estudiants, tutores i tutores de centre de pràctiques i de la universitat) havien de valorar la nota merescuda per l'estudiant en el seu procés de pràctiques. Addicionalment, es va integrar una sèrie de preguntes per tal de conèixer el moment en qual el confinament i les adaptacions curriculars havien afectat el desenvolupament de les estades a les organitzacions de pràctiques.

Els ítems i dimensions dels qüestionaris es basen en les pròpies competències del grau de pedagogia (transversals de la UB, transversals del grau i específiques), així com en qüestions relatives a la valoració de la qualitat i dels resultats d'aprenentatge del pràcticum, tant per part dels estudiants i les estudiants com dels docents i les docents de l'assignatura. Finalment, els qüestionaris emprats reuneixen suficients evidències de validesa i fiabilitat, tal com es detalla a Vilà i Aneas (2013), ja que les escales van obtenir coeficients alfa de Cronbach de 0,84 (qüestionari de l'alumnat), 0,94 (qüestionari del tutor o tutora de la universitat), i 0,86 (qüestionari del tutor o tutora de l'organització de pràctiques).

Disseny i procediment

Es va dur a terme un estudi per enquesta, específicament una investigació descriptiva (Sabariego, Vilà i Sandín, 2014), on es recull l'avaluació dels participants implicats en l'avaluació de les pràctiques externes, amb el propòsit d'esbrinar opinions sobre el pràcticum i el desenvolupament de competències en l'alumnat.

En primer lloc, es va contactar amb l'equip docent de l'assignatura per recollir informació sobre la situació de cada alumne o alumna en relació amb l'estada a l'organització (hores fetes, viabilitat de continuar a distància, activitat o no del centre de pràctiques, etc.). Amb aquesta informació es va procedir a la gestió de l'adaptació curricular que s'ha presentat precedentment. El qüestionari va ser distribuït en línia (aules Moodle, correu electrònic, etc.), tant als estudiants i les estudiants com als tutors i tutores de centre i als tutors i tutores universitaris fins a finals del mes de maig de 2020, que és quan es van tancar les respostes als tres formularis i es van començar a analitzar les dades.

Anàlisi de dades

Les dades obtingudes en l'estudi es van analitzar estadísticament mitjançant el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS v.23) 17.0. En un primer moment, es van unificar les tres bases de dades en una de sola per poder creuar les dades d'estudiants i tutors i tutores, i es van computar les variables per fer-ne el processament estadístic. Les anàlisis descriptives van consistir en el càlcul de mitjanes (amb les

corresponents desviacions típiques) en les escales de satisfacció pel que fa al pràcticum i a l'adquisició de competències. Els ítems escalars van presentar diferents rangs (1-5, 1-6 i 1-10) en funció de la variable avaluada. Respecte a l'estadística inferencial, per les comparacions de mitjanes en les diferents escales en funció de si les pràctiques es van veure interrompudes (afectats i afectades) o no (no afectats i no afectades) per la pandèmia, es va emprar l'anàlisi de la variància (oneway ANOVA). Finalment, per determinar el grau d'acord entre les autoavaloracions d'estudiants i les notes del tutor o tutora de la UB es van realitzar les corresponents correlacions bivariades entre les valoracions d'aquests tres grups.

Resultats

Valoració general de la qualitat del pràcticum tot i les afectacions COVID-19

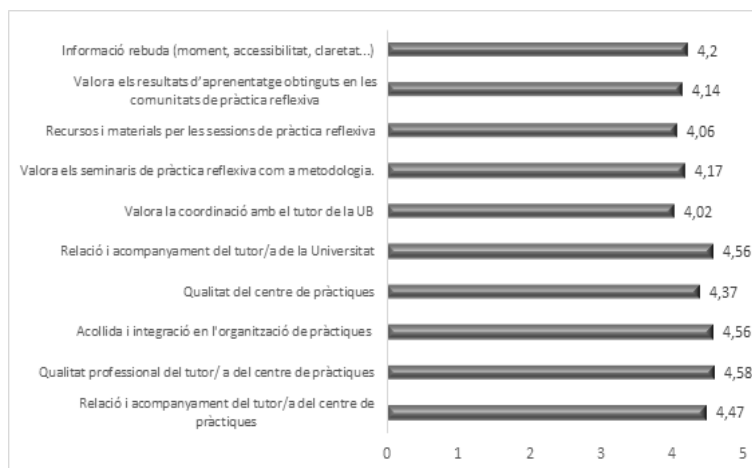
Visió de l'alumnat

a) Valoracions de tot l'alumnat en general

En primer lloc, la valoració global de l'alumnat respecte a la qualitat del pràcticum (aspectes organitzatius, procés de coordinació amb els tutors i tutores, tant de la universitat com del centre de pràctiques, i utilitat dels seminaris de pràctica reflexiva que es van poder dur a terme, així com dels materials) va ser molt favorable, com es reflecteix a la figura 1, que resumeix les puntuacions mitjanes en els ítems de satisfacció del qüestionari, amb un rang 1-5.

FIGURA 1

Satisfacció general pel que fa als aspectes organitzatius i de coordinació



FONT: Elaboració pròpia.

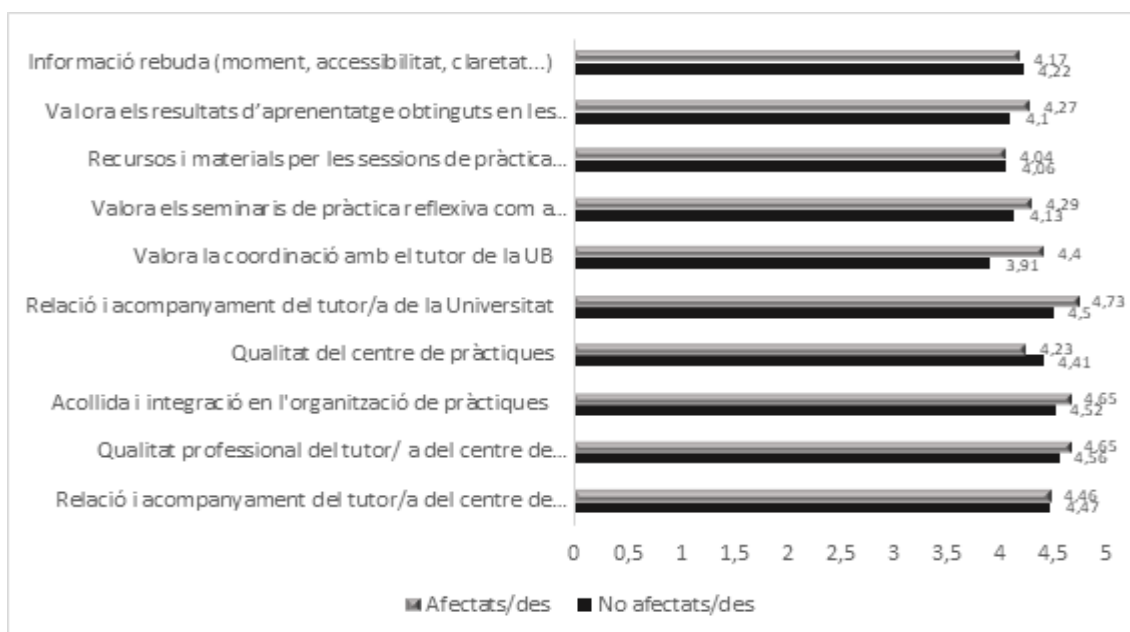
b) Visió comparativa entre les valoracions de l'alumnat que no va patir les mesures de contenció de la COVID-19 i l'alumnat que va patir-les

Tot i que, en general, el grau de satisfacció va ser elevat i molt semblant en el grup d'estudiants afectats que en el de no afectats, en gairebé tots els ítems avaluats l'anàlisi de la variància (oneway ANOVA) només va reportar diferències estadísticament significatives ($p < 0,005$) en la satisfacció pel que fa a la coordinació amb el tutor o tutora de la universitat al llarg del procés del pràcticum, en el sentit que els estudiants i les

estudiants afectades per la COVID-19 van valorar de forma superior aquesta coordinació ($M = 4,40$; $DT = 0,88$), que els no afectats ($M = 3,91$; $DT = 0,97$). D'altra banda, es va obtenir una diferència de mitjanes amb tendència a la significació estadística ($p = 0,07$) en la valoració de l'acompanyament del tutor o tutora de la universitat, de manera que tant els estudiants i les estudiants que van haver de finalitzar abans de temps les pràctiques com aquells que les van passar a fer virtualment van puntuar més alt ($M = 4,73$; $DT = 0,49$) que el grup que va poder finalitzar-les presencialment ($M = 4,50$; $DT = 0,84$). A més, cal destacar que els aspectes més ben valorats per l'alumnat en l'enquesta van ser precisament la relació i la qualitat del tracte rebut per part dels tutors i tutores, tant els de la universitat com els dels centres de pràctiques, justament els ítems en què aquestes diferències van ser significatives o on es va obtenir una tendència a la significació. No es van detectar diferències estadísticament significatives en la resta d'ítems d'avaluació de la satisfacció dels estudiants i de les estudiants pel que fa als aspectes de coordinació, tutorització i seguiment, tant per part del centre de pràctiques com pel tutor o tutora de la universitat. Les dades comparatives en tots els ítems es resumeixen en la figura 2.

FIGURA 2

Satisfacció pel que fa als aspectes organitzatius i de coordinació del pràcticum en funció de l'afectació de la COVID-19 sobre les pràctiques



FONT: Elaboració pròpia.

Valoració de la qualitat del pràcticum per part dels tutors i tutores

Tal com s'ha comentat a l'apartat de procediment, es van recollir les valoracions sobre la qualitat de les pràctiques externes per part de l'equip docent de l'assignatura i els tutors i tutores de les organitzacions de pràctiques. Cal aclarir que, en diversa mesura, tot l'equip docent de la UB s'ha vist afectat pels impactes del confinament i les adaptacions curriculars a causa de la COVID-19; ja sigui personalment, perquè alguns

alumnes i algunes alumnes han hagut de finalitzar les pràctiques virtualment o anticipadament, seguint les mesures de la CRUE, ja sigui perquè l'avaluació i les activitats finals de l'assignatura s'han realitzat virtualment. El mateix cas ha estat els dels tutors i tutores de les organitzacions de pràctiques. Per aquest motiu, considerem que les valoracions dels professionals porten de manera implícita tot el que ha significat la COVID-19 en el seu rol a l'assignatura.

a) Visió global dels tutors i tutores de la UB

La valoració general de la qualitat dels aspectes organitzatius i de coordinació del pràcticum va ser molt positiva. Així ho reflecteix, per exemple, la puntuació mitjana en l'ítem en el qual s'avaluava la coordinació amb el tutor o tutora del centre de pràctiques ($M = 4,37$; $DT = 0,86$), en una escala amb un rang 1-5. Les puntuacions mitjanes en els ítems valoratius de l'organització del pràcticum, del centre de pràctiques i del treball dut a terme pels estudiants i les estudiants (rang 1-10) també van mostrar una puntuació molt elevada, tant pel que fa al grup d'estudiants afectats per la pandèmia com pels que no es van veure afectats. La taula 3 mostra les puntuacions mitjanes en aquests ítems en ambdós grups.

TAULA 3

Valoració dels tutors i tutores universitaris del procés de pràcticum

| | | <i>Afectats i afectades</i> | <i>No afectats i no afectades</i> | <i>Total</i> |
|--|----|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|
| <i>Valora la coordinació amb el tutor o tutora de l'organització de pràctiques</i> | M | 4,33 | 4,46 | 4,37 |
| | N | 141 | 50 | 191 |
| | DT | 0,78 | 0,91 | 0,82 |
| <i>Pel que fa a l'organització de les pràctiques</i> | M | 8,78 | 8,98 | 8,83 |
| | N | 141 | 49 | 190 |
| | DT | 1,23 | 1,56 | 1,32 |
| <i>Pel que fa al tutor o tutora de l'organització de pràctiques</i> | M | 8,96 | 8,90 | 8,87 |
| | N | 138 | 48 | 186 |
| | DT | 1,35 | 2,04 | 1,55 |
| <i>Pel que fa al treball de l'estudiant</i> | M | 8,50 | 8,45 | 8,49 |
| | N | 140 | 49 | 189 |
| | DT | 1,44 | 1,93 | 1,57 |

FONT: Elaboració pròpia

Finalment, un 88,1 % dels docents universitaris van respondre afirmativament a l'ítem «Creus que aquesta organització de pràctiques té suficient qualitat com per mantenir la seva continuïtat el proper curs acadèmic?», la qual cosa reflecteix la satisfacció del professorat amb l'estructura del pràcticum i la seva viabilitat.

b) Visió global dels tutors i tutores dels centres de pràctiques

De la mateixa manera que els tutors i tutores de la UB van valorar positivament els aspectes organitzatius del pràcticum, la taula 4 resumeix la valoració també favorable dels tutors i tutores dels centres de pràctiques. Respecte a les diferències en aquesta valoració entre les mitjanes en funció de l'afectació del procés a causa de la pandèmia, es va obtenir una diferència de mitjanes estadísticament significativa en l'ítem sobre satisfacció pel que fa a la coordinació amb el tutor o tutora de la Universitat de Barcelona ($p < 0,005$), que va ser superior en el cas d'haver tutoritzat estudiants afectats per la pandèmia. Això mostra novament l'esforç dut a terme per la universitat per pal·liar els efectes de la COVID-19 sobre el procés de supervisió de les pràctiques, especialment de les persones que no les van poder finalitzar amb normalitat.

TAULA 4

Puntuacions mitjanes dels tutors i tutores externs en els ítems de valoració del pràcticum

| | | <i>Afectats i afectades</i> | <i>No afectats i no afectades</i> | <i>Total</i> |
|---|----|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|
| <i>Valora la coordinació amb el tutor o tutora de la Universitat de Barcelona</i> | M | 4,42 | 3,90 | 4,03 |
| | N | 48 | 145 | 193 |
| | DT | 0,87 | 0,97 | 0,97 |
| <i>Valora el funcionament del procés de sol·licitud de places de pràctiques</i> | M | 4,09 | 4,13 | 4,12 |
| | N | 47 | 143 | 190 |
| | DT | 0,95 | 0,79 | 0,83 |
| <i>Valora les gestions administratives (signatura de convenis, certificats, etc.)</i> | M | 4,11 | 4,12 | 4,12 |
| | N | 47 | 143 | 190 |
| | DT | 1,03 | 0,76 | 0,83 |

FONT: Elaboració pròpia.

Resultats d'aprenentatge

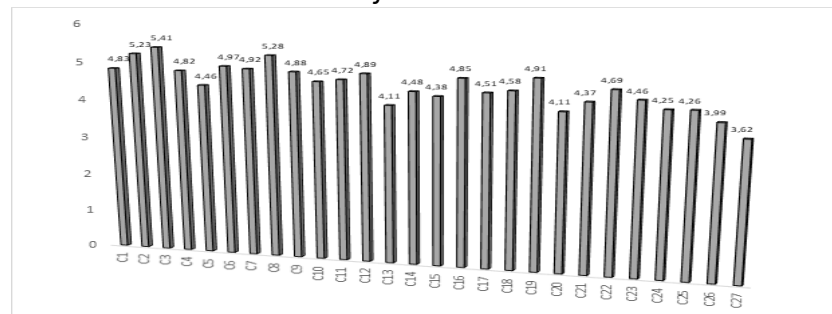
En aquest estudi considerarem com a resultats d'aprenentatge les valoracions sobre els assoliments de les competències de l'assignatura, així com els resultats finals de rendiment, és a dir, les qualificacions finals de l'assignatura.

Valoració de l'assoliment de competències per part de l'alumnat

La percepció de l'alumnat respecte a l'adquisició de les vint-i-set competències curriculars establertes en el pla docent del pràcticum va mostrar uns valors elevats per a totes elles, i va indicar un elevat grau de satisfacció amb el procés d'aprenentatge dut a terme durant el procés de pràctiques, malgrat les adaptacions curriculars i les afectacions pel confinament. La puntuació mitjana (en un rang 1-6), en totes les competències, va ser de 4,62 (DT=0,41). La puntuació més baixa la va obtenir la competència 27, «Formar formadors (És capaç de dissenyar plans de formació permanent i de formació de formadors adequats a les noves situacions i necessitats educatives i formatives)» (M=3,62; DT=1,30), i la més alta, la competència 3, «Treballar en equip (Capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un projecte comú. Capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris i multiculturals)» (M=5,41; DT=0,86). La figura 3 mostra la puntuació mitjana en l'adquisició de cadascuna de les competències segons l'autoavaluació de l'alumnat.

FIGURA 3

Puntuacions mitjanes en l'autoavaluació d'adquisició de competències en el conjunt de la mostra

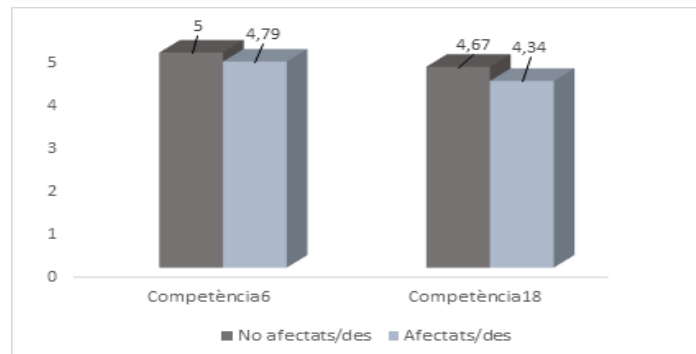


FONT: Elaboració pròpia.

Quant a la comparació de mitjanes en els ítems d'autoavaluació de l'adquisició de les competències curriculars per part dels estudiants i les estudiants, l'anàlisi de la variància no va reportar diferències estadísticament significatives entre el grup d'alumnes que van viure les seves pràctiques de forma presencial i els que sí que es van veure afectats per la pandèmia. No obstant això, dues de les competències avaluades van mostrar una tendència a la significació estadística, que probablement s'hauria assolit amb una mostra més equilibrada. Va ser el cas de la competència 18, «Dissenyar i aplicar estratègies didàctiques en diversos contextos educatius i formatius» ($p = 0,08$), i de la competència 6, «Comunicar (Capacitat de comprendre i d'expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i en una tercera llengua, dominant el llenguatge especialitzat. Capacitat de cercar, usar i integrar la informació)» ($p = 0,095$). En ambdues, el grup d'estudiants afectats per la pandèmia va puntuar més baix que el dels que van finalitzar les pràctiques amb normalitat. La figura 4 resumeix gràficament aquesta diferència de mitjanes.

FIGURA 4

Diferència de mitjanes en les competències que van mostrar tendència a la significació estadística



FONT: Elaboració pròpia.

Qualificacions de l'alumnat

El sistema de qualificacions de l'assignatura es basa en una sèrie de components que configuren un portafolis d'aprenentatge que és qualificat pel tutor o tutora de la universitat. Aquests components són: una anàlisi organitzativa (valor aproximat del 10% de la qualificació final); el projecte d'implicació per la institució de pràctiques (30%); el projecte de desenvolupament i inserció professional (20%); la memòria d'aprenentatges (30%), i la presentació davant els companys i companyes del seminari de pràctica reflexiva (10%). La qualificació del tutor de la institució de pràctiques és considerada de manera qualitativa amb un sentit de complementarietat i ratificació de la qualificació del portafolis. Les qualificacions de mitjanes de l'alumnat de l'assignatura de pràctiques externes del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona en el curs 2019-2020 es mostren a la taula 5.

TAULA 5

Puntuacions mitjanes en l'autoavaluació/avaluació dels estudiants i les estudiants

| | | <i>Afectats i afectades</i> | <i>No afectats i no afectades</i> | <i>Total</i> |
|---|----|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|
| <i>Autoavaluació de l'estudiant</i> | M | 8,59 | 8,35 | 8,53 |
| | DT | 0,80 | 0,72 | 0,79 |
| <i>Nota del tutor o tutora extern</i> | M | 8,69 | 8,44 | 8,63 |
| | DT | 1,24 | 1,64 | 1,35 |
| <i>Nota del tutor o tutora de la UB</i> | M | 8,69 | 8,29 | 8,58 |
| | DT | 0,92 | 1,44 | 1,09 |

FONT: Elaboració pròpia.

La comparació de mitjanes va mostrar una tendència a la significació estadística ($p = 0,07$), en el sentit que els estudiants afectats es van avaluar amb una puntuació superior que els no afectats i van obtenir una qualificació significativament superior per part del seu tutor o tutora universitari ($p = 0,03$). En canvi, no es van observar diferències estadísticament significatives en les notes assignades pels tutors i tutores del centre de pràctiques en funció de l'afectació o no per la pandèmia. Aquests resultats reflecteixen el reconeixement i la valoració de la feina feta pel conjunt d'estudiants i per part dels seus tutors i tutores acadèmics, especialment en el cas dels estudiants i les estudiants que van veure afectades les seves pràctiques externes per la COVID-19.

Addicionalment, a banda de la nota mitjana obtinguda, un altre element que apunta a la qualitat i objectivitat de l'autoavaluació dels estudiants i les estudiants, i de l'avaluació que van rebre per part dels seus tutors i tutores de centre i tutors i tutores universitaris és el fet que les tres notes van reportar una correlació moderada i significativa, tal com es mostra a la taula 6.

TAULA 6
Correlacions entre l'autoavaluació dels estudiants i les estudiants i l'avaluació rebuda pels tutors i tutores

| | | <i>Autoavaluació de l'estudiant</i> | <i>Avaluació del tutor o tutora extern</i> | <i>Avaluació del tutor o tutora de la UB</i> |
|--|-----|-------------------------------------|--|--|
| <i>Autoavaluació de l'estudiant</i> | R | 1 | 0,339 | 0,375 |
| | Sig | | < 0,005 | < 0,005 |
| <i>Avaluació del tutor o tutora extern</i> | R | 0,339 | 1 | 0,456 |
| | Sig | < 0,005 | | < 0,005 |
| <i>Avaluació del tutor o tutora de la UB</i> | R | 0,375 | 0,456 | 1 |
| | Sig | < 0,005 | < 0,005 | |

FONT: Elaboració pròpia.

Tant les autores com l'autor d'aquest treball creiem que aquestes dades suggereixen que malgrat les dificultats imposades per l'escenari d'estat d'alarma i de confinament, tant els tutors i tutores dels centres de pràctiques com els tutors i tutores universitaris i els estudiants i les estudiants van dur a terme un procés de coordinació i comunicació molt positiu i eficaç.

Conclusions i discussió

A la primavera del 2020 es va produir una situació de pandèmia mundial que a hores d'ara es manté. Una situació excepcional en què els nivells de comunicació, informació,

digitalització de les llars i els serveis van permetre que el confinament decretat a l'Estat espanyol el dia 14 de març transités immediatament cap a una situació d'activitat professional virtual. Aquest fet es va traduir a la universitat i, concretament, a l'assignatura de les pràctiques externes del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona, en una situació de coordinació, docència i acompanyament en línia sincrònic i asincrònic, i en una situació de treball i espai de pràctiques no presencials sense que es veiessin afectats substancialment ni les competències, ni els blocs de contingut ni el model d'avaluació de l'assignatura. L'article ha detallat les mesures extraordinàries a escala institucional i docent aplicades per gestionar aquest trànsit i facilitar que l'assignatura complís amb els seus objectius d'aprenentatge i amb el calendari previst i, per tant, que els estudiants i les estudiants es poguessin graduar sense retards per tal de facilitar el seu pas a la formació de tercer cicle o al mercat de treball professional com a graduats en pedagogia. D'altra banda, el sistema d'avaluació d'aquesta assignatura, articulat entorn dels qüestionaris emprats en aquest article, ha permès disposar d'informació vàlida i fiable de la població dels ara ja graduats en pedagogia per la Universitat de Barcelona en la promoció 2020, que ha permès donar resposta a les qüestions plantejades.

En relació amb la qualitat de l'assignatura de pràctiques externes del grau de pedagogia, cal destacar les valoracions positives, excel·lents, per part de l'alumnat, l'equip docent i els tutors i tutores. Destaquen, sobretot, la relació i l'acompanyament de l'equip docent de l'assignatura i la qualitat professional del tutor o tutora del centre, així com la coordinació amb el tutor o tutora de la Universitat de Barcelona. I la valoració de la metodologia dels seminaris de pràctica reflexiva duts a terme al llarg de l'assignatura. Creiem, per tant, que podem afirmar que la UB disposa d'un model de pràcticum de pedagogia consolidat des de la innovació i la recerca⁴ que ha assegurat la motivació, el compromís, la cohesió humana i la competència professional dels tutors i tutores de la Universitat de Barcelona. La qualitat dels centres de pràctiques de la Facultat d'Educació i del grau de pedagogia, que ha estat desenvolupada i validada a partir de recerques competitives, també va rebre valoracions excel·lents per part de la resta d'agents implicats en el pràcticum.

Els quaranta-vuit alumnes que es van veure afectats per les adaptacions curriculars (ja que, en data del confinament, bona part de l'alumnat havia realitzat les seves 225 hores de pràctiques als centres) també han valorat de forma molt positiva tant l'organització com el seguiment i l'assoliment dels aprenentatges. Aquesta valoració positiva, fins i tot una mica millor que la de l'alumnat no afectat, la interpretem com un reflex de l'esforç per part de la coordinació i l'equip docent de facilitar, orientar i acompanyar durant aquells mesos de gestió de la incertesa, d'excepcionalitat i de gran estrès per a tothom, de manera que fins i tot han valorat més favorablement la major part dels aspectes organitzatius i de coordinació del pràcticum.

Les adaptacions i, sobretot, el canvi d'escenari provocat per la COVID-19 en les situacions afectives, sanitàries, econòmiques, professionals i educatives dels actors

⁴ Vegeu els projectes i les publicacions del Grup d'Innovació Docent del Practicum de Pedagogia PRAXIS, finançat pel programa RIMDA de la Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/praxis>.

implicats tampoc ha afectat els aprenentatges dels estudiants i de les estudiants ni les seves qualificacions, tal com es deriva de tres fets: 1) l'elevada nota mitjana obtinguda pels estudiants i les estudiants; 2) el grau d'acord obtingut a les correlacions entre la nota dels tutors i tutores de centre de pràctiques i de la UB i l'autoavaluació d'aquests, i 3) el fet que l'alumnat afectat per la COVID-19 van rebre millors valoracions que els no afectats per part dels tutors i tutores de la universitat. Això es podria interpretar des de l'esforç de l'alumnat i/o també, des de la ductilitat de l'equip docent, que ha mostrat unes respostes excepcionals que han anat més enllà dels criteris d'avaluació. En tot cas, aquesta interpretació no deixa de representar una hipòtesi, ja que en aquest estudi no s'ha recollit cap qüestió sobre aquest tema. Aquesta seria precisament, una de les línies de recerca que podria ser investigada en futurs treballs.

Possiblement aquest sigui un dels primers estudis amb dades d'aquesta naturalesa sobre els impactes de les mesures per contenir la COVID-19 en la qualitat i els resultats d'un programa d'educació superior. I els seu valor rau en la immediatesa i l'agilitat amb què es van recollir les dades. D'altra banda, no podem ignorar que el desequilibri entre els dos grups (alumnat que va finalitzar les seves pràctiques sense afectacions significatives i alumnat que ha patit afectacions significatives, com ara finalitzar-les virtualment) afecta la robustesa i la consistència dels nostres resultats, però això és fruit del fet que, en el moment en què es va decretar el confinament, un gran nombre d'estudiants ja havien finalitzat la seva estada als centres de pràctiques.

Malgrat l'absència de treballs que explorin els efectes de la pandèmia sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge en contextos d'educació superior (especialment pel que fa a les pràctiques), el nostre estudi va en la línia del treball de Gonzalez *et al.* (2020). Aquest autor va observar el rendiment dels estudiants i les estudiants de la Universitat Autònoma de Madrid (Gonzalez *et al.*, 2020). En aquest estudi, i mitjançant la comparació dels resultats acadèmics dels cursos anteriors amb el curs actual, que s'ha vist afectat per la pandèmia, han evidenciat una millora significativa en les puntuacions obtingudes pels estudiants i les estudiants d'aquest últim curs un cop decretat el confinament. Aquests autors atribueixen aquesta millora en el rendiment, no tant al canvi de metodologies i estratègies d'aprenentatge emprades pels docents i les docents, ni tampoc al procés d'avaluació (ja que el sistema avaluador de les assignatures seleccionades en l'estudi no ha variat amb el confinament), sinó a la motivació dels estudiants i les estudiants davant la situació d'excepcionalitat provocada per la COVID-19. Precisament, aprofundir en l'estudi de quines metodologies no presencials (com les metodologies actives, entre d'altres) potencien aquesta motivació en possibles escenaris futurs de confinament és una de les línies de recerca que es consideren prioritàries a curt termini.

Finalment, el nostre estudi reforça la idea que, certament, a vegades les adversitats poden ser oportunitats per créixer, esforçar-se i donar el millor de si. Això s'ha donat en tota la comunitat educativa implicada en les pràctiques externes del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona: alumnat, equip docent i tutors i tutores de centre, equip de coordinació i personal d'administració i serveis.

Agraïments

Des d'aquestes pàgines volem donar les gràcies a les integrants de l'equip de coordinació del pràcticum de pedagogia: les professores Núria Rajadell, Elena Noguera, Ruth Vilà, Fernanda Duprat i Astrid Castells; a Ruth Gómez i M. Carmen Herrero, de la Secretaria del pràcticum, i a tot l'equip docent de l'assignatura, especialment la professora Mercè Alòs, així com als tutors i tutores de les institucions on fan les seves pràctiques externes els estudiants i les estudiants del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Bibliografia

- Coiduras, J. (coord.) (2010). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona.
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido en 20 años de prácticas en empresas. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-20.
- Gonzalez, T., Rubia, M. A. de la, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. i Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education. *Plos One*, 1-25.
- Sabariego, M., Vilà, R. i Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.
- Tejada, J. (2006). El pràcticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139.
- (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40.
- Vilà, R. i Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el pràcticum de pedagogia de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 65(3), 165-181.
- Zabalza, M. A. (2006). El pràcticum en la carrera de Pedagogía. *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona.

**Resilience of early childhood education teachers
in handling new technologies in virtual education
due to the COVID-19 pandemic**
**Resiliència dels professors de nivell inicial
en l'ús de les noves tecnologies en l'educació virtual
a causa de la pandèmia de la COVID-19**

Oliver Rolando Peñafiel Muñoz,^a Sergio Orlando Velasco Muñoz,^b Liz
Stefani Rubin de Celis Chávez,^c Hanna Patricia Medrano Romero^d i
Anderson Roy Calle Mamani^e

^a Director i fundador del Centre Especialitzat en Psicologia, Hipnosi i Resiliència
(CEPSHIR) a La Paz. Doctorand en psicologia dedicat a la resiliència.
Universitat Catòlica Boliviana (Bolívia).

A/e: olich@hotmail.com

^b Comunicador. Centre Especialitzat en Psicologia, Hipnosi i Resiliència (CEPSHIR)
(Bolívia).

A/e: hipnoresiliencia@gmail.com

^c Directora acadèmica i psicòloga. Centre Especialitzat en Psicologia, Hipnosi i
Resiliència (CEPSHIR) (Bolívia).

A/e: hipnoresiliencia@gmail.com

^d Psicòloga. Centre Especialitzat en Psicologia, Hipnosi i Resiliència (CEPSHIR) (Bolívia).

A/e: hipnoresiliencia@gmail.com

^e Llicenciat en psicologia. Centre Especialitzat en Psicologia, Hipnosi i Resiliència
(CEPSHIR) (Bolívia).

A/e: hipnoresiliencia@gmail.com

Data de recepció de l'article: 17 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.149>

Abstract

In this research we set out the resilient strategies adopted by early childhood education teachers at a State education facility in the city of La Paz, Bolivia in handling new technologies and report on the limited access children and their families have to technologies for virtual education. Thanks to insight into the experiences of teachers through in-depth interviews and online questionnaires

about the Covid-19 pandemic, it has been found that adaptation to requirements in different areas – taking into account the vulnerability brought about by the pandemic and the new challenges this entails; namely, recording of classes, use of virtual platforms, adaptation of teaching materials and the new medium of connection between teachers, students and parents – led to outcomes that made efficiency possible whereby new bonds were strengthened which foster the education of students, enabling them to adapt optimally, and allowing all of them to develop resilient strategies.

Keywords

Resilience, teachers, early childhood education, virtual education, COVID-19, adaptation, Bolivia.

Resum

En aquest estudi descrivim les estratègies de resiliència adoptades pel professorat d'educació infantil en una institució d'educació estatal a la ciutat de La Paz, Bolívia, a l'hora de gestionar les noves tecnologies, i també informem de les limitacions d'accés a les tecnologies per a l'educació virtual que han patit els infants i les seves famílies. A partir de les percepcions del professorat, a les quals hem tingut accés gràcies a entrevistes exhaustives i a qüestionaris en línia sobre la pandèmia de la COVID-19, hem constatat que el procés d'adaptació als requisits en diferents àrees —tenint en compte la vulnerabilitat provocada per la pandèmia i els nous reptes que comporta, com l'enregistrament de les classes, l'ús de plataformes virtuals, l'adaptació dels materials didàctics i el nou mitjà de comunicació entre professorat, alumnat i famílies— ha donat resultats que han fet possible l'eficiència i el reforç de nous vincles que enriqueixen l'educació dels alumnes i han permès que tots s'adaptin de manera òptima i desenvolupin estratègies de resiliència.

Paraules clau

Resiliència, professorat, educació infantil, educació virtual, COVID-19, adaptació, Bolívia.

Introduction

The essence of this work consists of identifying the circumstances imposed by the COVID-19 pandemic as an opportunity to research difficulties faced by teachers when dealing with an unexpected, adverse situation compelling them to adapt. In addition, it also seeks to contribute to the identification of resilience as an act of teaching that conveys to students the attitudes, thoughts, emotions and behaviours that encourage generative resilience for personal, social and community development (Román *et al.*, 2020).

Resilience is one of the main dimensions associated with psychological wellbeing and academic success (Kristjánsson, 2012). In particular, the study of resilience arose from the interest in discovering the traits of children who had been exposed to various

adverse or risky situations and, despite this, did not develop psychological disorders but rather became stronger as a result (Garmezy, 1991; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2018).

Resilience is the ability exhibited by human beings to overcome situations that are contrary to what is desired and that cause traumatic stress in daily life. It is how the individual is able to prevail over these situations naturally and move forward, transforming the difficulties into something positive in order to continue with their normal life.

According to Sambrano (2010), resilience is defined as “the ability that people have to react satisfactorily to adversity” (p. 17); therefore, it is appropriate to point out that all human beings are able to develop the ability to overcome every obstacle in life (Arrillaga, 2018).

The process of developing resilience is, in fact, the process of life since every person needs to overcome adverse episodes of stress, trauma and breaks in the circle of life, without being marred forever and while trying to remain happy. Along these lines, the same is true of pedagogy when it is acknowledged that the latter is the science that teaches people how to live a good life (Torres, 2017).

Resilience in education characterises those people who, despite being born and living in high-risk situations, evolve successfully and with good psychological health, without negative or disturbing long-term consequences. Accordingly, they develop their own inner self-regulation rather than being subject to the authority of external rules (Torres, 2017).

Schools with administrators and teachers who have developed resilience are successful and tend to maintain high academic standards to provide effective feedback that helps students by offering them positions of trust and responsibility. In every educational institution, the teacher plays the role of a guide, mediator and facilitator of significant learning. Resilience is directly related to learning environments and how these environments affect student development. If the teacher creates a friendly, pleasant learning environment imbued with a human quality, it will ensure that students are motivated and able to experience personal fulfilment in their daily work (Torres, 2017).

In the educational field, this capacity is paramount when it comes to promoting or activating resilience processes in educational subjects and within educational communities. To build more resilient environments, it is essential to invest in the human capital underpinning these environments – whether this is the children themselves or the teachers – to enable those who work in them to make the impossible possible and generate resilient, sustainable responses over time (Roman, 2020).

The education professional must focus on protective factors, i.e., the resources available to those with whom they intend to work, rather than on risk factors. This will allow people to acknowledge their ability to help themselves and view the teacher or teaching professional as a source of effective support, guidance and accompaniment so that they can advance; indeed, it is based on the strengths and opportunities the students are offered and their reality – ensuring they are motivated to act for their own benefit – that

they will be in a position to be filled with hope and have high expectations regarding the recovery and learning process (Torres, 2017).

Resilience in education is a process of overcoming adversity and accepting social responsibility. The pedagogical task involves the conception of individual, group and institutional preventive actions – prevention that takes into consideration people’s perception – using means to develop one’s own resilience and acting as a support for others (Torres, 2017).

On 11 March 2020, the World Health Organization (WHO) declared the outbreak of the new coronavirus (SARS-CoV-2) a pandemic, since the epidemiological situation on an international scale required the adoption of immediate measures to tackle the emergency. The world surprisingly found itself faced with a “disruptive event on a global scale” unprecedented in history.

The OMS recommended “social isolation” as a preventive measure, which involves minimising interaction with others. This decline in the extent and quality of social interaction may implicitly carry a risk for the most vulnerable populations (Román *et al.*, 2020).

This pandemic not only changed the education systems in all countries, it also had a direct, intense and surprising impact on teachers (Román *et al.*, 2020).

Based on the situation the world is going through and the new normal we are experiencing, it is necessary to resort to resilient strategies which help to cope with this type of situation. This pandemic not only affects teachers, who have had to come up with new didactic strategies, organising their home to enable virtual classes, it likewise affects the children and their families who have encountered the need to adapt to a new way of learning, which requires a good Internet connection, among other needs.

In the field of education, a large proportion of the measures the countries of the region have adopted in the face of the crisis are related to the suspension of face-to-face classes at all levels, giving rise to three main areas of action: the implementation of distance learning modes through the use of a variety of formats and platforms (with or without the use of technology); support from and the mobilisation of educational staff and communities; and focus on the health and integral wellbeing of students (CEPAL-UNESCO, 2020).

The virtual education mode conceives learning environments that do not unfold in physical classrooms, but rather via digital devices connected to public and private networks. When it comes to virtual education, several advantageous conditions are supposedly evident: flexibility in terms of time (as opposed to fixed hours); individual interaction in digital environments (instead of concentrations in physical classrooms); use of information and communication technologies in order to facilitate learning; and effective communication and mutual help between interlocutors as a requirement to successfully stay on track with courses (Durán *et al.*, 2015; Parra Castrillón, 2020).

Virtual teaching is a high-impact strategy in improving educational coverage, relevance and quality at all levels and for all types of education due to its multimedia, hypertextual and interactive characteristics (Morales Saldarriaga *et al.*, 2016). Technology-mediated

learning has been the subject of different analyses. It may be acknowledged as an enhancement of distance education and a transformation (Crisol-Moya *et al.*, 2020).

Virtual education has been defined as distance education through cyberspace, made possible via a connection to and use of the Internet. It does not need a specific venue or moment in time, meaning a new communication scenario is established between teachers and students (Gutiérrez Bonilla, 2016; Expósito & Marsollier, 2020).

Online education presents flexible schedules – one of its greatest advantages – but this is countered by the sudden change from face-to-face education to virtual education, “compelling” students to participate in classes, forums, conversations, virtual schedules and spaces planned in advance by the teacher (Cáceres-Piñalozza, 2020).

“Virtual education” or “e-learning” seeks to allow educational processes to unfold through cyberspace (Gutiérrez Bonilla, 2016), doing away with the limitations of location and time. Nevertheless, increasingly new demands and challenges begin to emerge. One of them is the creation of an ideal setting, ready for the unfolding of the academic process, which should meet technical and procedural requirements, and must also consider functional or non-functional components that contribute to the effectiveness of the process (Melo-Solarte & Díaz, 2018).

According to Blanco (2016), the virtual environment must begin to take into account all factors that may affect the performance of students and the continuity they benefit from while following the educational process, always in order to meet the objectives in terms of education and seeking high academic performance. It may be said that the success of the educational process through online settings depends largely on the acceptance by students of the virtual environment and the educational model (Melo-Solarte & Díaz, 2018).

Several research projects seek to define the key elements that virtual learning environments must incorporate in order to consolidate the process. They include quality of content, flexibility, scope for personalisation and identification of progress as stated by Esteban *et al.* (2016). However, it must also be taken into account that these environments must also consider human factors such as psychological or sociological components that directly or indirectly affect the process, as suggested by Hernández *et al.* (2016). Indeed, it is clear nowadays that the development education is witnessing via electronic mediums leads us to envisage elements that may contribute to an educational process that delivers excellent outcomes for all.

The importance that online education has acquired in 2020 is an unprecedented event that will mark a turning point in pedagogical practices and in present-day education systems globally. Likewise, the social, cultural and economic inequalities existing in the more than 180 countries that have been victims of the COVID-19 pandemic have been highlighted (Bravo-García & Magis-Rodríguez, 2020). The need and urgency brought about by the current health crisis led governments to close the doors of educational institutions as a measure to mitigate the effects of the pandemic, affecting 94% of students worldwide (UNESCO, 2020; Expósito & Marsollier, 2020).

However, the flame of education must not be extinguished and, even in this context of extreme emergency, it must be guaranteed as a fundamental human right

(Amuchástegui *et al.*, 2017). For a virtual education approach to be of optimal quality it must contemplate certain requirements, such as: having the appropriate technological resources and the required service to access the education programme; benefitting from a virtual course structure and content that delivers educational value; and providing effective learning where the environment is satisfactory for both students and teachers (Marciniak & Gairín-Sallán, 2018; Expósito & Marsollier, 2020).

In this situation marked by fear and uncertainty in the face of health events and the social, labour and economic consequences resulting from them, the figure of the teacher has played a fundamental role that has gone far beyond pedagogical aspects. Teachers have transformed their face-to-face teaching into remote teaching from their home and provided didactic materials in order to foster the learning of students (García, 2020). Opting for a virtual setting in education offers a more flexible teaching and learning model where best teaching practices can spur educational processes on through the use of ICT (information and communication technology) (Durán *et al.*, 2016; Expósito & Marsollier, 2020).

Online education not only consists of uploading and downloading files from a virtual platform, it lies in the search for didactic strategies, which must be easy to understand, enabling students to be closely acquainted with the contents.

In addition, coexistence between students and teachers is limited to the use of digital media, which tend to be employed highly frequently. The use of programmes or applications for videoconferencing, such as Zoom, Skype, WhatsApp, Facebook Live and others, can bring together virtual learning communities – in this case in a classroom – allowing students to share ideas, experiences, suggestions, doubts and knowledge about the virtual setting (Cáceres-Piñaloza, 2020).

Pedagogical and emotional accompaniment is fundamental, but always on the basis of appropriate rules for coexistence in the virtual space. These rules do not seek to allow teachers and classmates to socialise in real time when the current situation would not be entirely conducive to it. In our capacity as teachers, even if the conditions seem adverse, emotional and learning environments are to be fostered for students (Cáceres-Piñaloza, 2020).

The purpose of this article is to identify the resilient strategies adopted by early childhood education teachers at a State education facility in the city of La Paz, which have been emerging due to the handling of new technologies. We examine these strategies, which have undergone changes in this new stage of education, with the adaptation of homes and teaching, and above all we consider what feelings have been emerging throughout these virtual classes as time has elapsed.

Materials and methods

Design

A descriptive analysis of case studies focussed on recognising the resilient strategies adopted by early childhood education teachers for handling new technologies in virtual education due to the COVID-19 pandemic.

Population

This case study was made up of the entire early childhood education teaching staff from Juan Herschel C. State education facility – namely, six members who participated in the research. It was necessary for them to have access to an Internet or data connection and to complete the questionnaire and in-depth interview using a computer or mobile phone.

The participating teachers are in the age range from 40 to 60 years with more than fifteen years of service in regular education, although each of them is also responsible for performing domestic duties. Access to an Internet connection at their home address was initially non-existent because, in view of their financial means, they had decided to buy daily data plans with their mobile phone, which later entailed an additional cost. When they secured a landline Internet service at their home, they all purchased the same service allowing them to connect with their students, parents and the educational community without interruptions.

The technological resources of each one of them had to be adequate for the class platforms. They all had a laptop that was provided by the Bolivian government several years ago, and basic mobile phones. As they needed access to a mid-range or high performance mobile phone, this represented a financial expense in their monthly budget that had been planned for sharing between family and work requirements.

The educational context in which the teachers work involves students from families with informal jobs, who are in receipt of benefits from the Bolivian State and supplementary food at the education facility from the local authority in the city of La Paz.

Research techniques

Questionnaire

The online questionnaire was prepared by the researchers beforehand. The participants were asked to complete it anonymously, with each one being assigned a code. The questions focussed on recognising the strategies they had adopted in the handling of new technologies due to the pandemic. The study began on 1 July 2020 and remained online for fifteen days. Each research participant was allowed to complete the questionnaire – structured in three sections including open and multiple-choice questions – only once.

Section A: Informed consent

Before filling in the questionnaire, participants were informed about the characteristics of the study via the consent form, specifying that the survey complies with all the ethical specifications required for research based on international standards. Each teacher had to read and agree to take part in the research.

Section B: Sociodemographic data

In this section comprising ten items, the following details were requested: date of birth, marital status, gender, occupation, academic degree, address, place of residence, mobile telephone number, email address and the number of family members living at their home.

Section C: Research-specific data

This section comprised twelve items, referring to: educational facility(ies) where they work, length of service in the teaching profession, Internet connection at home, status regarding receipt of updates for managing online classes, platforms they use to teach classes, class preparation time, class duration time, whether they have all the materials needed to prepare their class, number of students attending per class, difficulties encountered adapting to new technologies, methods of learning and additional comments.

In the online questionnaire, the first part collects relevant data according to the personal and family circumstances of each of the research participants, while the second part set out personal and socio-educational research data of relevance. Subsequently, the process moved on to the in-depth interview.

In-depth interview

In this stage, the interviewer guided the conversation trying to gain an understanding of cognitive adaptability, feelings and skills developed in the use of technology within the setting used for the conversation with the interviewee, which lasted an average time of 40 to 70 minutes per interview.

By incorporating guidance questions prepared by the researchers which centred on thoughts, feelings and an account of circumstances, the in-depth interview allowed for fluent dialogue with each of the participants leading to enhanced quality of answers and providing a thorough insight into each of the experiences encountered by the teachers.

Interview Question Guide

Category A: Cognitive adaptability

What personal feelings did you experience during the initial moments of approaching technologies?

What types of difficulties did you encounter when planning your classes?

How did you adapt your teaching strategies?

What did you think might happen if you or someone in your family contracted COVID-19?

Category B: Feelings

How would you describe your feelings during your first experiences in front of the class?

How did appearing on camera make you feel at first?

How have you felt in front of the camera since?

What feelings did you experience when one of your students was absent?

What emotions did you go through when you felt you could contract COVID-19?

How important was it for you to overcome these stages of adaptation?

Category C: Skills developed using technology

How have your first experiences in handling technologies been?
How did you manage to generate adequate interaction between your home and the virtual classroom?

Data examination: thematic analysis

Subsequently, the results were interpreted using a thematic analysis.

The examination method used is called a thematic analysis since it is a method that makes it possible to identify, organise, analyse in detail and provide patterns or themes based on a thorough reading and re-reading of the information compiled. Consequently, results may be inferred that encourage suitable understanding or interpretation of the phenomenon under study (Braun & Clarke, 2006).

In addition, thematic analysis offers a thorough process to identify numerous cross-references between the issues arising and the overall information. As a result, several concepts and opinions from the participants can be linked to and compared with data that has been compiled in different situations during the research (Alhojailan, 2012).

The examination of the responses obtained from the participants using the epistemological and methodological framework for thematic analysis constitutes phenomenology: a comprehensive, interpretive theory of social action which explores subjective experience in the daily lives of women. In this respect, it is considered that people who live in the everyday world are capable of attributing meaning to a situation; therefore, it is the subjective meaning of the experience that constitutes the subject of study (Mieles *et al.*, 2012).

Thematic coding is applied as a multi-step procedure, again in terms of comparability of analyses. Accordingly, it produces a brief description of each case, which is continually re-checked and modified if necessary during subsequent interpretation. This description of the case includes a statement that is standard for the interview. It consists of a brief description of the person with respect to the objective of the research, in such a way that the thematic analysis makes it possible to identify the essence of a phenomenon, transforming the experience into a textual expression of its essence (González & Cano, 2010).

Resilience of early childhood education teachers in handling new technologies in virtual education due to the COVID-19 pandemic

Results

At this point in the research, the results of the interviews conducted with early childhood education teachers at a State education facility in the city of La Paz, Bolivia were compiled. To do this, efforts focussed on understanding the resilient processes arising out of the pandemic situation and how pedagogical processes have been adapted to information and communication technologies in education. It has been pertinent to focus particularly on the arguments arising from the identification of meanings in order to explore interpretations.

Based on the arguments of the interviewees, certain polysemic levels of interpretation may be revealed, which have been systematised based on three categories that mark the relevant methodological parameters.

The first category to consider is cognitive adaptability, in which the parameters for adaptation of the teaching praxis to the contextual situation are systematised and contextualised based on the direct experiences of our research participants. The second makes it possible to analyse the feelings triggered in early childhood education teachers arising out of the stages of adaptability in the pedagogical processes. The third category enables us to link the previous two to the various emotions generated in the research participants with a view to understanding verifiable resilient parameters based on the skills developed in terms of use of technology.

Cognitive adaptability

To understand the processes of cognitive adaptability of the group, it is important to recognise that there have been external and internal factors in the dynamics of adaptation of each teacher.

By analysing each experience, a common denominator has been discovered in the responses based on the initial stages of the adaptability process arising from the lockdown enforced due to COVID-19. The responses demonstrate a constant state of conflict and insecurity, all related to context, technology, and teaching and learning processes.

By conducting an analysis of meanings from frequent words in the responses, certain difficulties faced by students were identified. In this respect, participant 1 stated: "I thought I was not going to be able to. I was afraid of being wrong, my computer was very old and I could not connect; we no longer do the class on one day, we do it on two days; we have given each other leeway, but still we did not reach one hundred percent." Along the same lines in terms of difficulties, participant 2 said: "Another difficulty was making the videos. I love acting, dancing, singing and all that and we have done it, we recorded, but we couldn't edit the videos, it was hard for us." In addition, participant 3 stated: "I was thinking about how I could do it, we were all surprised and many of us did not know how to handle the platforms or edit videos."

Based on the analysis of responses from each participant, it was observed that verbs were used in the past perfect, determining that it is a state that has been overcome or changed in the present. This is a constant observation in the discourse of each response obtained in the interviews.

Adaptive needs have been supported by State and institutional training programmes which, based on practice, have been executed in a collective and highly collaborative way with the community of early childhood education teachers. On this aspect, participant 2 answered that: "It has been deemed appropriate to start with the simplest thing and I have been learning little by little. We successfully completed the classes delivered by the Ministry; that has helped us a lot. My experience has been gradual, and it has been difficult for us." According to participant 5, it was: "Difficult [the situation] because we did not know how to handle [the Internet], and neither did many parents, but it was the only way to reach the children, then we got used to it." "[We had problems] more than everything with the Internet, handling it. I was afraid that I would

be wrong and that my pupils would not understand; now we communicate via WhatsApp if they have questions that we cannot get to in class.” Moreover, participant 2 added: “I think one important thing has been the parents because they were not used to this [pedagogical work through digital means]. [We said to parents:] talk to them [the children], tell them that we love them very much, that from now on we are going to see each other through a camera, that they have to listen to us attentively, as they did in kindergarten.”

On analysing the responses from participants, it is evident that in the initial processes the difficulty in adaptation became apparent and constituted the preponderant factor for the development of teaching and learning. Later it became evident that teachers had put aside the difficulties, prioritising well-being and the transfer of knowledge. In this respect, a very close bond has existed and exists between teachers and students. This can be seen in the statements of participant 5: “I am worried, but we take care of ourselves, we do not have contact with third parties and we buy various things just in case, nobody is completely safe, but we are always attentive to any symptoms.” Participant 1 added: “Very scared; if it happened, I don’t know what face I was going to put on to get through classes. We didn’t want anyone to come out or to the door; there is always fear, stress, worry and sometimes the association with pain.” Participant 2 additionally stated: “I have had somewhat sad experiences with my students and I am always aware of everyone; I notice when there have been cases, which caused them to miss classes or not hand in their homework”.

In the responses it is recognised that fear is a common factor in the initial stages of adaptation. It emerges progressively as COVID-19 infections become increasingly evident and cases gradually creep closer to the participants in this research. This is because one of the foremost difficulties has been dealing with situations associated with the pandemic.

Secondly, it has been possible to observe that given the difficulties surrounding coordination for educational processes between parents, teachers and the institution, it has been crucial to ensure effective communication and unfolding of activities. This stage was decisive to promote and motivate teachers so as to prevent them from abandoning their work.

In terms of the application of didactic strategies, these have been incorporated to the extent that each teacher – regardless of age or socioeconomic background – had access to new platforms with different characteristics. It was observed that none of them had managed to adapt on their own, at all times doing so in a collaborative environment between themselves, the parents and the institution. For instance, participant 2 affirmed: “Despite so many beautiful things that can be found, and so many ways that children can be taught, I think that, as we know, it will never be the same. But I was delighted, for example, that now we are spending physical education classes apart, and since I love dancing I do Zumba, when in former classes I taught my children Zumba, I loved the fact that their mums were also moving as well.”

Analysis of feelings

In the interviews it was possible to confirm that there are two definitive stages for understanding resilient adaptation processes. In the first stage, referred to as the initial

stage, arguments were observed in which feelings of sadness, anguish, discomfort and powerlessness stood out. These states changed hugely in the second stage, where terms such as achievement, well-being, peace of mind and adaptability were frequently identified. In this regard, participant 5 claimed: "It worries me, but I have communication with the parents, via calls or messages, sometimes they don't connect because they don't have time or extra credit on their line. They also had connection problems, and many of the children's parents did not know how to handle the video; it was difficult for us." Along the same line of thinking, participant 6 affirmed: "It helped me a lot [being with the children through classes] in quarantine, I have not felt it. As I said before, it is more work [to give virtual classes], [to create] a set design for each theme, for example, the title, if a story had to be told, the fact that it was going to be pasted on the wall or it was going to be on the TV or music. Interesting, first we recorded for me and then for my sister, my nephews helped me because they are young, they loved helping me, they were happy, it was a beautiful situation, to come together as a family and with all that love we have given to the children".

The crucial aspect in demonstrating this qualitative change based on verbal parameters took place at moments when the intermediate stages of the process were discussed, since adverse periods have been fundamental in bringing about change. To a large extent, the high levels of insecurity regarding health, job security, access to virtual tools for educational work and joint cooperation between students, teachers and parents have enabled an evolutionary development of skills to take place, which could only stem from the adversity of the situation, and this sped up the process of adaptability and consolidation of positive feelings, thereby increasing security and confidence.

In answer to the question of how you feel now when teaching classes, participant 2 said: "It is normal for me; the children wait for class, and I prepare myself every day, we also send kisses and hugs on camera." It is interesting to note what participant 5 stated in this respect: "As well as being a teacher, one is also a mother, a housewife, a grandmother and we often want to do everything at the same time. In that respect, it is quite difficult for me. I share my place with a puppeteer who helps me with classes so I know the class feels better." Participant 3 added: "It seemed strange to me but good at the same time because it connects us and it helps us too. I think we have done well. The parents and children are happy."

Skills developed in the use of technology

In this part of the research, it has been possible to acknowledge that the arguments expressed were based on anxiety and uncertainty since the teachers interviewed, as well as the parents and children, had encountered complications in access to virtual tools for pedagogical development: Internet access, cost of the service and volume of work involved in the planning and implementation of teaching and assessment strategies. This becomes evident from the answers of participant 1: "It has happened to me that parents apologise and say they don't have much money to connect, and the task was sent to them using another means." Participant 4, for instance, stated: "I think it has been so difficult to convince parents to go online in the end, it has been difficult for the children to get used to not going to face-to-face classes because many asked me or told me: why are you there? And why don't we go to kindergarten? Because then they questioned why I was even teaching them to deactivate and activate their microphones. So it has

been a long process, and now they think that they are slowly getting used to it because I told them that we would be seeing each other like this on the computer or on the mobile phone. So, well, now I've been teaching for a good time so let's enjoy that, though sometimes I would feel bad because I know, when something happened, it was not their fault or anyone's fault, or maybe we had encountered the odd setback or struggled due to a decision from the father not the child. This would make me feel bad for the child if he does not go online." Also, participant 6 said: "To give virtual classes is more complicated. Before there was more contact with the student in every way. There are things that cannot now be done with the student, but as far as possible we are trying to keep moving forward."

Lastly, it is possible to determine that one of the activities that initially entailed much complication later became the most highly valued, leading to the adaptation of the classroom, whereby the teacher's home was linked using virtual spaces for online classes.

Conclusions

The goal of this research is to recognise the resilient strategies adopted by early childhood education teachers as a consequence of handling new technologies in virtual education owing to the COVID-19 pandemic. Indeed, it is possible to conclude that the participants achieved optimal adaptation in line with the needs imposed by the circumstances. In particular, the three preponderant aspects are: pedagogical and technological adaptability, as well as adaptability from physical contexts to virtual ones.

The importance of recognising these three categories in the development of female educators can serve as a model for a resilient strategy in similar fields that have the following characteristics: technological resources are limited and difficult to access; knowledge about new technologies exhibits precariousness; and students possess scant technological resources and have limited support from tutors or parents. In similar contexts, the resilient capacity of teachers may be evidenced, whereby these limitations are transformed into protection strategies so that inadequate resources can become components of educational importance.

In Bolivia, securing the necessary technology and Internet access to deliver optimal classes at the different levels in regular and higher education in urban and rural contexts is limited to aspects relating to the acquisition of mobile phone equipment that supports the various educational platforms, and desktop or laptop computers with the minimum resources for continuous use of educational tools in the teaching-learning process.

The setting up of a domestic network that enables stable interaction for the educational process has a high financial cost; many families find it difficult to cope with this. This is because, given the expense of a monthly fixed rate service, they can only afford to meet their basic daily living needs. A high cost Internet service ceases to remain a sustainable option; hence, many children and young people drop out of school.

In the area of the Bolivian highlands, where the research is carried out, many families who rely on informal employment exhibit scant technological skills in order to be able to support their children with virtual education. Indeed, many of the children are strategic allies for the informal employment their parents or guardians rely on. Consequently, for early childhood education teachers the power to provide basic, intermediate and comprehensive school readiness – that is, the basics of reading, writing, arithmetic, social skills, communication and language, fine and gross motor skills, graphomotor skills, acquisition of cultural social habits – demonstrates that the resilient strategies they have implemented in certain classes have managed to transform the virtual environment into the learning channel that led to a decrease in absence due to deficiencies and factors previously running counter to this development.

The research carried out by Expósito & Marsollier (2020) “Virtuality and education in times of COVID-19. An empirical study in Argentina” shows that the implementation of technological resources and Internet connectivity in Latin American countries show a lack of foresight, revealing socio-educational inequality and putting teaching strategies for the use of technological resources and the Internet to the test. Accordingly, when compared to this research project on the resilient process for handling new technologies, it may be observed that by achieving control over cognitive adaptability, feelings and abilities in the use of the technology, teachers develop resilient tools that allow them to overcome adversity. Thus, these tools are transformed into skills that strengthen their self-confidence and self-worth in the face of all the demands posed by educational needs.

By serving as motivators for their students, teachers instigate a stable emotional bond that generates trust with families, producing a sense of connection with the educational institution whereby a space in their home is converted into the physical classroom that connects remotely to the place where the children are located.

By highlighting the fact that many of the previously analysed factors unfold differently in spaces where there is scope for technological interaction via the Internet, an alternative form of dynamics for the pedagogical process is generated. Adaptability to learning is facilitated as these dynamics support parents or guardians, creating suitable environments for the teaching-learning process.

There is a range of physical places in the home where learning is carried out. Therefore, the variation becomes evident, with different spaces in the house used as options to access classes, a factor that is counterproductive and sometimes a disincentive for children when it comes to the consolidation of skills.

Based on the study carried out by Román *et al.* (2020) in Latin America “Resilience of teachers in compulsory preventive social distancing during the COVID-19 pandemic”, it is evident that it is possible to recognise that teachers possess adaptive capacities on account of them making changes in their lifestyle during social distancing, generating familiarity with their closest environment. In parallel to this study, it has been demonstrated that, apart from setting up part of their home as a virtual classroom, early childhood education teachers warmly invite their students to become part of their close family. This illustrates the importance of emotional bonds arising from the virtual

classroom where children feel welcomed while maintaining their sense of belonging to and identity with their educational facility.

The resilient strategies exhibited by early childhood education teachers for handling new technologies in virtual education owing to the COVID-19 pandemic emerge from the need for original, relevant adaptation. Indeed, cognitive adaptability, identification and handling of emotions, as well as the balance between working and family life become catalysts for the development of new skills which, in time, are consolidated to differing extents despite the internal and external difficulties arising.

The research “Holistic education at Venezuelan primary level: a resilient vision of education” conducted by Arrillaga (2018) emphasises the fact that family plays a decisive role in the education of future generations. The teaching role takes on importance by focussing on the sensitive, cooperative side of humans and, in particular, the educational facet channelled through affection for others. In this respect, this research demonstrates this behaviour by recognising that teachers express love, respect, empathy and altruistic interest for the well-being of students, generating adherence to the teaching-learning process among all students and their families alike.

Thus, we can conclude that the resilient strategies used by teachers are centred on the creation of protective networks; virtual spaces shrouded in a sense of belonging, selfless dedication to learning of students, and constant coordination between the institution and parents.

Accordingly, new technologies become an invisible oxymoron where the initial perception of threat from them is transformed into the perception of them as a channel for engagement between educators and the educational community. This has led to the emergence of virtual contexts of intra- and interpersonal evolution, encouraging the development of adaptive and sustainable technology skills.

Acknowledgments

It is important to acknowledge every one of the teachers who selflessly agreed to take part in and contribute to the optimal development of this research.

This research was carried out using the authors’ own financial resources.

References

- Alhojailan, M. (2012). Identification of learners’ attitudes regarding the implementation of read/write web, blog tools: a case study in higher education. In *7th DisCo Conference Reader: New Media and Education*. Prague: Centre for Higher Education Studies, 58-73.
- Amuchástegui, G., Valle, M. I. D. & Renna, H. (2017). Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5592>

- Arrillaga, C. E. L. (2018). La educación holística en el nivel de primaria venezolana: una visión resiliente de la educación. *Revista Científica*, 3(9), 297-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011944>
- Blanco Martínez, A. & Anta Fernández, P. (2015). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *INNOEDUCES. International journal of technology and educational innovation*, 2(2), 109-116. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1062>
- Gutiérrez Bonilla, L. A. (2016). Deliberación en torno a la educación virtual. *Interconectando Saberes*, 10, 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bravo-García, E. & Magís-Rodríguez, C. (2020). Qué aprendimos de la vigilancia epidemiológica del sida que podemos usar para el COVID-19. *Mundo de Hoy*. <https://mundodehoy.com/2020/04/23/que-aprendimos-de-la-vigilancia-epidemiologica-del-sida-que-podemos-usar-para-el-covid-19/>
- Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Parra Castrillón, J. E. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 93-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.4295>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. & Montes-Soldado, R. (2020). Virtual education for all: Systematic review. *Education in the Knowledge Society*, 21, article 15. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.2020210>
- Durán, R., Estay-Niculcar, C. & Álvarez, H. (2015). Adoption of good practices in virtual education in higher education. *Aula Abierta*, 43(2), 77-86. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000037>
- ECLAC & UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID-19 pandemic*. CEPAL & UNESCO. (COVID-19 Report, 21).
- Esteban, M., Bernardo, A., Rodríguez, L., Cerezo, R., Núñez, J. & Casaravilla, A. (2016). Claves para facilitar el éxito en entornos virtuales de aprendizaje. In *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1414>
- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García, M. D. (2020). Teaching from home. A necessary alternative in times of COVID-19. *Pole of Knowledge: Multidisciplinary Scientific-Academic Journal*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>

- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, 459-466. <https://10.3928/0090-4481-19910901-05>
- González, T. & Cano, A. (2010, January-February) Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44.
- Hernández, S. J., Quejada, O. M. & Díaz, G. M. (2016). Guía metodológica para el desarrollo de ambientes educativos virtuales accesibles. *Digital Education Review*, 29, 166-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580048>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Marciniak, R. & Gairín-Sallán, J. (2018). Quality evaluation dimensions of virtual education: review of reference models. *RIED. Ibero-American Journal of Distance Education*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=791/79125420009>
- Melo-Solarte, D. S. & Díaz, P. A. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. *Información Tecnológica*, 29(3), 237-248. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000300237>
- Morales Saldarriaga, J. C., Fernández Morales, K. & Pulido, J. E. (2016). Evaluación de técnicas de producción accesible en cursos masivos, abiertos y en línea - MOOC. *Revista CINTEX*, 21(1), 89-112. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/11>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K. L., Torresi, S., Barceló, E., Conejo, M., Allegri, R. & Ponnet, V. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Sambrano, J. (2010). *Resiliencia, transformación positiva de la adversidad*. Editorial Alfa.
- Torres, E. (2017). *La resiliencia en la educación*. Universidad Panamericana. Facultad de Pedagogía.
- UNESCO (2020, August 6). *The United Nations Secretary-General warns of a looming educational catastrophe and cites UNESCO's forecast that 24 million students could drop out*. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- Vizoso-Gómez, C. & Arias-Gundín, O. (2018). Resilience, optimism and academic burnout in students. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59.

Articles d'expériences

L'educació social i la COVID-19

Social Education and COVID-19

Montse Freixa Niella,^a Bru Barba,^b Marc Armengol,^c Lara Guerrero,^d Estel Fabra,^e Fran González,^f Alba de Hita,^g Deyanira Vico^h i Alba Xirinachsⁱ

^a Professora titular del *Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE)* de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *montsefreixaniella@gmail.com*

^b Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *b.barba.vidal@gmail.com*

^c Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *rmengol99@gmail.com*

^d Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *lbaguda3@gmail.com*

^e Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *estelfabra@hotmail.com*

^f Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *frangel_94@hotmail.com*

^g Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *alba.dehita@gmail.com*

^h Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *rojonegrorojo@gmail.com*

ⁱ Estudiant d'educació social, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: *alba.xirinachs@gmail.com*

Data de recepció de l'article: 14 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.150>

Resum

La pandèmia ha obligat a canviar radicalment les nostres vides i l'educació social s'ha alçat com a servei essencial. En un context en què el dret a la llibertat individual preval sobre el bé col·lectiu, la pandèmia ha obligat a qüestionar el model capitalista. Han aflorat tot tipus de problemàtiques socials que han deixat al descobert un model que es basa en la caritat i no en l'emancipació i l'autonomia de les persones. En aquest context, les educadores socials segueixen treballant des de la precarietat i la invisibilització. Fan esforços per treballar en i per a un sistema que defensa interessos contraris als seus i han d'afrontar contradiccions com ara treballar en l'educació social tot respectant distàncies de seguretat o qüestionant-se si són realment essencials per representar un servei mínim per a la subsistència, que permet que el sistema no s'ensorri. Un grup de vint-i-dues alumnes han aprofitat per reflexionar sobre aquesta situació dins del marc de l'assignatura de supervisió de pràctiques. El grup s'ha documentat, han entrevistat educadores socials i el resultat ha estat aquest article que es presenta.

Paraules clau

Educació social, COVID-19, aprenentatge experiencial, pràctica reflexiva, universitat, estudiants.

Abstract

The pandemic has imposed a radical change on our lives and it has made social education an essential service. In a context in which the right to individual freedom prevails over the collective good, the pandemic has prompted a questioning of the capitalist model, which has been completely shaken. All kinds of social problems have emerged, exposing a social policy model based on charity and not on the emancipation and autonomy of individuals. In this context, social educators continue to work from a position of precariousness and invisibility. They do their best to work in and for a system that defends interests contrary to their own, finding themselves obliged to deal with such contradictions as working in social education while respecting social distances, or asking themselves whether they are really essential inasmuch as they represent a minimum service for subsistence that prevents the system from collapsing. A group of 22 students has taken the opportunity to reflect on this situation within the framework of the Supervision of Internship course. The group read up on the subject and interviewed educators, and the results are presented in this paper.

Keywords

Social education, COVID-19, experiential learning, reflective practice, university, students.

Introducció

L'experiència que es presenta se situa en l'espai universitari dins de l'assignatura de supervisió de pràctiques del grau d'educació social de la Universitat de Barcelona durant l'estat d'alarma. Les pràctiques en aquest grau són concebudes des de l'aprenentatge vivencial o experiencial, en la denominació de Kolb (1984). Aquest autor defineix l'aprenentatge experiencial com a: «el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia» (Kolb, 1984, p. 38). La situació de la pandèmia durant el transcurs d'aquesta assignatura ha permès aprofundir en aquest tipus d'aprenentatge a partir d'una situació sobrevinguda, imprevista i que ningú no havia viscut anteriorment. No només ha estat un aprenentatge experiencial i significatiu, sinó que també ha esdevingut una manera de canalitzar les incerteses arran de la COVID-19 i afrontar la nova normalitat com a futurs professionals.

Desenvolupament

Context de la proposta

El grup de supervisió de pràctiques format per vint-i-dues estudiants i la professora es trobaven en l'espai del seminari els divendres. El divendres 13 de març començava el confinament: moltíssimes incerteses, dubtes, preocupacions, neguits, ansietats, por... I com a conseqüència del confinament bona part de les estudiants ja no podien prosseguir les pràctiques en els centres. Sortosament, totes elles ja havien fet la meitat de les hores assignades. Algunes van continuar la relació amb el centre fent teletreball. Per a altres, era impossible. I per a unes poques, la rutina no va canviar, perquè el lloc de treball era també el centre de pràctiques, un centre residencial que no podia quedar desatès de la figura professional de l'educador i l'educadora social.

Al davant d'aquesta situació, la professora veí l'oportunitat de reflexionar amb les estudiants sobre el context de la pandèmia i com aquesta afectava la professió de l'educació social. D'aquesta manera, aportà a l'aula les preguntes següents: l'educació social és realment una professió essencial? Té aquesta consideració per a la societat? Què significa la COVID-19 per a la professió? Què canviarà o què hauria de canviar en la professió, el context, la figura professional...?

Aquestes preguntes representen l'inici d'una proposta d'intervenció sobre la pandèmia a partir de l'aprenentatge experiencial, un aprenentatge que té un lligam *sine qua non* amb la reflexió. La reflexió es projecta sobre l'experiència, sobre el que s'està vivint. La riquesa de la reflexió depèn de la riquesa de l'experiència mateixa. La pandèmia proporciona aquesta riquesa, ja que és totalment diferent de qualsevol altra situació viscuda, per la seva incertesa i perquè és un esdeveniment per definició estressant. Proporciona els dos tipus de components del pràcticum segons Zabalza (2013): l'experiència com a component de la situació externa (la pandèmia a les pràctiques) i l'experiència com a procés intern que viuen les estudiants.

Proposta d'intervenció

La professora proposa al grup d'estudiants reflexionar sobre la pandèmia i els planteja preguntes sobre la relació entre la COVID-19 i la professió d'educació social.

És un grup estable des de l'inici del curs, al setembre, amb un ambient de confiança que ha crescut durant la pandèmia. El seminari ha esdevingut un lloc de seguretat emocional i de confiança mútua. Per aquestes raons, la professora té el convenciment que el grup acceptarà la proposta.

Sorgeixen, com és previsible, algunes reticències provinents d'experiències anteriors, però el grup s'organitza gràcies a una estudiant que lidera el procés. En un moment donat s'evidencia un cert desconcert perquè el grup no sap com continuar, però la professora el reconduïx mitjançant tres preguntes que cal respondre:

1. Qui som? Formem part d'una professió essencial?
2. Què estem fent? Estem posant la persona al centre (drets i estat de benestar)?
3. Què està passant en la nostra feina? L'educació social fa trontollar el capitalisme?

Per la seva banda, les estudiants afegeixen a l'estudi les respostes dels testimonis a cinc preguntes:

1. Com està la situació d'ara comparada amb la d'abans de la COVID-19 en el teu centre?
2. Creus que formem part d'una professió essencial en aquest moment? I abans de la COVID-19?
3. Com creus que ens veïen abans i com creus que ens veuen ara?
4. Com creus que afectarà aquesta pandèmia l'àmbit de l'educació social?
5. Consideres que l'educació social combat el capitalisme o, al contrari, el sustenta?

A mitjans de maig, ja hi ha un esborrany. Llavors, la professora s'ofereix per fer la revisió del text, donar-li coherència i integrar-hi les respostes de les entrevistes.

Resultats

El resultat és el text que es presenta a continuació i que està dividit en quatre apartats:

- I. Educació social, professió essencial?
- II. Escac de la pandèmia a l'estat del benestar
- III. Pandèmia i educació social
- IV. Reflexions finals

I. Educació social, professió essencial?

L'educació social té moltes definicions i la majoria no són compartides pel col·lectiu de l'educació social. L'única definició acceptada per tota la comunitat de l'educació social és la citada en els *Documents professionalitzadors* (2007), redactats i publicats per

L'Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) i el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), la qual és la següent:

Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social i que possibilita:

- La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
- La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que ampliïn les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social. (ASEDES i CGCEES, 2007)

L'educació social té com a principi deontològic la Declaració Universal de Drets Humans (ONU, 1948), i això fa que s'actui en pro d'unes condicions mínimes vitals per a totes les persones, més enllà d'una feina més concreta que es pugui realitzar en altres àmbits d'intervenció. Així, doncs, s'entén l'educació social com a servei essencial per al bon funcionament d'una societat, especialment perquè està present en múltiples contextos en els quals hi ha vulnerabilitat social.

En períodes de normalitat, professions que s'emmarquen en l'entorn de les cures són invisibilitzades i sovint infravalorades. En un context de pandèmia, el confinament ha demostrat que l'educació social és un servei essencial:

Creo que sí, tanto ahora como antes de que apareciese el virus. Como hemos visto, existen un conjunto de profesionales y trabajadores necesarios en el día a día de la comunidad. Necesitamos comer, poder acceder a medicamentos, recibir atención sanitaria, acompañamiento socioeducativo, entre otras muchas cosas. Dada la situación, diferentes trabajos han obtenido globalmente el reconocimiento que se merecen, que hasta ahora no tenían. Nuestra situación, en cuanto a reconocimiento, no ha cambiado, la sociedad en general desconoce nuestra función, por ello no se nos piensa como una profesión esencial.

Pero las personas que nos dedicamos a esto sabemos que la educación social es fundamental, y si antes éramos imprescindibles, a partir de ahora lo seremos más. (E1-3)

Totes les professionals entrevistades insisteixen en el poc reconeixement de la professió des de sempre:

Creo que siempre hemos sido una profesión esencial, pero nunca hemos tenido reconocimientos por ello. Atendemos a aquellas personas que se sienten y están apartadas de la sociedad, algo que hace que automáticamente también lo pasemos a estar nosotras. (E2-3)

L'Organització Mundial de la Salut (OMS), en la seva guia operacional durant la COVID-19 (secció 2), sosté que un dels serveis que no es pot aturar és el que es fa càrrec de la població vulnerable i posa com a exemple serveis dedicats als infants, a la gent gran o a les persones amb problemes de salut mental (OMS, 2020).

A escala nacional, l'essencialitat de la nostra tasca queda recollida en l'article 7 del Reial decret 463/2020, que activava l'estat d'alarma i restringia el moviment de tota persona que no formés part d'un servei laboral essencial. Aquest document presenta com a essencials l'assistència i la cura de menors dependents, persones amb diversitat funcional, gent gran i persones especialment vulnerables (BOE, Real decreto 463/2020, 14/3/2020).

Des de la Generalitat de Catalunya s'han establert els serveis sanitaris i assistencials, i els de gestió i comunitaris, com a serveis essencials que, per tant, mantenen l'activitat laboral als centres; però en cap moment s'especifica una acció clara quant als educadors i les educadores socials i a la diversitat d'àmbits en què són presents, cosa que deixa un marge d'incertesa i de dubte pel que fa a la seva tasca durant aquest període de crisi sanitària.

Tot i això, és evident que avui dia la professió de l'educador i de l'educadora social encara ocupa un segon pla i queda invisibilitzada, tant per la gestió que se'n fa per part de l'Estat com per la informació que se'n dona en els mitjans de comunicació.

Tal profesión, como la nuestra y similares, tiene grandísima importancia por el trabajo que realiza. Otra cosa es que socialmente se le otorgue dicha importancia o reconocimiento, como sí se da a muchas otras profesiones. La educación social no está visibilizada, parece no interesar tanto. Esto se puede reflejar en muchas de las condiciones en las que trabajamos o en la visibilidad que le dan medios o sistema, entre otras. (E4-3)

II. Escac de la pandèmia a l'estat del benestar

El passat 14 de març s'implementava a Espanya l'estat d'alarma; una alarma que ha ressonat per tots els racons de la societat actual, construïda a partir del 1945, acabada la Segona Guerra Mundial. La societat s'ha caracteritzat per la construcció d'un estat del benestar amb una base socialdemòcrata més o menys fidel a la redistribució de la riquesa segons el moment i el país. Aquesta riquesa, passada per les mans de l'Estat, ens ha permès viure en un sistema de garanties, en matèria de salut, subsidis, en definitiva, de tot un estil de vida.

L'estat del benestar es nodreix de les professions basades en la «producció» de la cura, anomenada *economia de la cura* o *economia del benestar*. Aquesta pandèmia ha deixat clar que l'economia de la cura està en el focus de l'interès de l'opinió pública. Es fa palès que la cura és tan important com la producció de béns i de saber. Ja és hora del reconeixement de totes les professions que la integren com a professions productives, ja que «produeixen» benestar cap a la ciutadania. No obstant això, tal com s'ha dit anteriorment, l'educació social continua sent una gran desconeguda:

Sinceramente pienso que la visión que tenían de nuestra profesión antes y ahora no ha cambiado, sigue igual de invisibilizada. (E2-4)

És el moment històric de desconstruir el que s'entén per producció, com a conseqüència de les professions que han estat denominades *essencials* durant la pandèmia a Espanya.

Dins de la llista de professions essencials, com hem dit, hi trobem l'educació social. Com a futurs professionals que han estat denominats *essencials*, creiem convenient qüestionar-nos el model de política social del qual venim i el paper de l'estat del benestar.

Creo que el papel de la educación social es dar valor precisamente a lo social, al individuo, atendiendo necesidades básicas, emocionales, familiares, de relación... Pero es difícil alejarse de la sociedad en que vivimos y no ser presas, en parte, de las reglas del juego que marca esta sociedad. No es un camino sencillo. ¿Quizás sea por eso que somos una profesión poco vista? (E3-6)

La crisi sanitària ha destapat les conseqüències d'un sistema capitalista que impacta negativament en la vida de les persones: el capital en el centre de la nostra existència, els interessos individuals contra la col·lectivitat i la vida contra la productivitat. Amb l'arribada de la COVID-19 han aflorat amb molta més força diferents problemàtiques socials com la bretxa tecnològica entre les famílies, la manca d'habitatge o d'un habitatge suficient, les persones que viuen una situació d'irregularitat burocràtica, el tancament de centres d'internament d'estrangers (CIE), les persones cuidadores que no disposen de contracte laboral. El relat següent mostra un tastet d'aquestes problemàtiques:

Se ha recibido mucha demanda de parte de gente que no había asistido nunca a los servicios sociales, y es que esta pandemia ha llevado a una crisis social y económica importante que afecta muchísimas familias. Muchas empresas han tenido que hacer ERTE. Y muchas de estas unidades familiares aún no han cobrado nada desde el mes de marzo, cuando cobraron unos días.

También para todas aquellas personas que no tienen la residencia legal reconocida ha sido más complejo, puesto que, además de todo, no pueden acceder a una ayuda social general. También ha aumentado la atención para personas más dependientes, ya que todos los centros para estas personas se tuvieron que cerrar, los no residenciales, y han sido las familias las que han tenido que hacerse cargo de ellas 24 h. También ha habido casos de personas solas cuya familia vive lejos y no las podían atender. Incluso de personas y familias enteras que se habían contagiado por la COVID y precisaban de ayuda social para los trámites más esenciales. Y tantos casos como personas podamos atender... (E3-4)

És una llista infinita de casuístiques que fa patent el fracàs del model de polítiques socials que avui dia es continuen basant, no totes, en la caritat i no en l'autonomia i l'emancipació de les persones.

Creo que la educadora social sustenta el estado de bienestar y, por lo tanto, el capitalismo. En un principio, la figura de la educadora social es para transformar la realidad de las personas, pero al final lo que acabamos haciendo es poner parches a las familias y personas que están mal. (E1-6)

D'aquesta manera, el mateix sistema genera dependència i confirma el seu impacte negatiu:

Creo que la educación social en sí no combate el capitalismo; al fin y al cabo, forma parte de un encargo institucional realizado por un estado capitalista. Pero las prácticas que de este se deriven pueden ayudar a concienciar a las personas del modelo de Estado en el que viven y si están o no de acuerdo con las bases que lo sustentan. (E2-6)

El confinament ha visibilitat el fet que no tothom estava en la mateixa situació per afrontar la quarantena. El doctor Carles Ariza, de l'Agència de Salut Pública de Barcelona, afirma que el codi postal determina més la nostra salut que no pas el codi genètic. Aquest fet ens fa pensar en allò de «ciutadans i ciutadanes de primera i de segona». Les dades estadístiques de l'Ajuntament de Barcelona evidencien que una persona que viu a Ciutat Vella té una esperança de vida de 81,6 anys, mentre que una de Sarrià - Sant Gervasi, de 85,3 anys. Els recursos econòmics i materials, l'habitatge, l'alimentació, l'educació, el vincle familiar, l'assistència mèdica, entre d'altres, determinen tant els anys que vivim les persones com la qualitat de la nostra vida.

Ens preguntem, doncs: com hauran passat el confinament les persones d'ambdós barris?, hauran perdut més els llocs de feina les persones d'un barri que de l'altre?, en quins barris hi haurà hagut més multes per saltar-se el confinament?, quins aliments haurem comprat al supermercat unes veïnes i les altres? Intentar contestar aquestes preguntes esdevé senzill: les persones amb contractes més precaris hauran estat acomiadades, les persones amb una casa amb jardí acabaran el confinament més saludables que les que viuen en un pis de seixanta metres quadrats. Haurem d'esperar a tenir-ne evidències, però segur que no anem tan desencaminades.

La conclusió a la qual arribem és que som una societat dividida en classes i que això ens afecta la salut i el desenvolupament com a persones. Aquests dies hem pogut corroborar que la pandèmia ha fet patir les persones pobres i vulnerables, però és cosa de la pandèmia o del mateix sistema? A Barcelona, el PIB *per capita* de les persones més pobres ha anat disminuint des de la crisi del 2008, fet previ a la pandèmia que evidencia la decadència del capitalisme com a model econòmic. Aquest ha danyat l'estat del benestar, entre altres aspectes, per les retallades en salut i educació.

La desigualtat creixent és la gran assignatura pendent del model actual. Les mesures pal·liatives han de tenir la finalitat de rescatar els sectors més vulnerables de la població. I aquesta desigualtat encara es farà més palesa:

Va a ser duro, y nos vamos a tener que preparar. Muchísimas personas están en riesgo de exclusión social, sin trabajar, con niños, lo que significa que vamos a tener mucho trabajo por delante. También va a ser muy importante el acompañamiento a las personas y, aunque no sea nuestra especialidad, también en el ámbito psicológico, igual que con los niños que han estado encerrados en casa meses. (E1-5)

Els pilars més bàsics de l'estat del benestar han trontollat perquè estaven al límit. És el resultat del fet que la política estigui governada pels interessos individuals de l'oferta i la demanda i no pels drets de les persones. L'oferta i la demanda governen la igualtat d'oportunitats, i la crisi de la COVID-19 ha posat sobre la taula la importància dels serveis públics i l'estat del benestar. Ara més que mai cal un triangle que vinculi educació, serveis socials i salut.

III. Pandèmia i educació social

L'educació social i el col·lectiu que ens hi dediquem convivim amb la precarietat i la desigualtat, i, una vegada més, reivindicuem els drets de les persones. Tot això ho fem des de la precarietat: sous baixos, torns inestables, contractes temporals, no reconeixement de la nostra categoria professional, intrusisme, etc., i una llarga llista que podem sumar a la quotidianitat dels educadors i les educadores socials. Així ho indica aquesta educadora:

Realmente creo que desde fuera no se conoce la labor ni el riesgo al que nos sometemos diariamente, ni lo duro que es este trabajo. Después de la COVID-19, puede que hayamos conseguido que algunas personas conozcan lo que hacemos y nos apoyen en la lucha de unas mejores condiciones. Muchas, pero que muchas, personas han aplaudido a los sanitarios, que lógicamente se merecen eso y más, pero también pensaba: ¿en qué momento se ha hecho referencia a los educadores sociales, que también seguimos a pie de cañón catorce horas al día? No solo en centros residenciales, sino en albergues con personas en situación de sin hogar, con personas que acuden a comedores sociales porque no tienen absolutamente nada para comer, etc. Entonces, cuando la gente no aplaude por eso, no es porque no quiera, sino porque todavía no tiene consciencia de la labor que hace la educadora social. (E1-4)

Ja hem entès que la nostra professió consisteix a garantir drets i a treballar per la dignitat de les persones, valors que sovint queden diluïts en el frenesí de les nostres societats occidentals.

Lamentablemente, si no se producen o producimos cambios drásticos, realmente nuestra profesión va a continuar trabajando por la «solución de algunos de los problemas de la sociedad», así como otras profesiones acaban viviendo en una «aceptación» de la situación/sistema en el cual estamos. Eso sí, consideramos que la educación social, de las maneras en las que puede, es una profesión que, por sus ideales, valores y fuerza por la cual se mueve y sustenta, procura combatir todas aquellas cuestiones que privan a la persona, limitan libertades, coartan derechos y dividen a las personas en clases, entre otros términos. (E4-6)

Un dels impactes sobre l'estat del benestar és l'anomenada *nova normalitat*, en la qual haurem de renunciar a bona part de l'oci multitudinari i, per tant, haurem d'assumir un cost d'oportunitat en termes de relacions. El distanciament social, distància que oscil·la entre el metre i els dos metres —i una de les mesures estrella per frenar l'expansió de la COVID-19 almenys fins que hi hagi una vacuna—, portarà un canvi de l'estil de vida i de la utilització de l'espai públic dins dels diferents municipis del país i, fins i tot, ha obligat a replantejar el model d'educació formal mantingut fins ara.

L'educació social tampoc no es lliura d'aquests canvis, però cal comentar que dins la nostra professió els canvis poden arribar a ser majúsculs. Els dubtes no paren de créixer: com podem garantir la distància de seguretat en les nostres feines, per exemple, dins d'un centre residencial d'acció educativa (CRAE) on conviuen menors de diferents edats, que comparteixen habitació, i amb un personal rotatori dia rere dia?

Quan parlem de distància de seguretat dins de l'educació social entrem dins d'una contradicció. Com apliquem la distància de seguretat en una professió com la nostra, que busca la proximitat entre les persones? Podem dur a terme un acompanyament «distant»?

Cuesta mucho intentar que las destinatarias del servicio guarden la distancia de seguridad o no entiendan el peligro que supone compartir un cigarro. La gran mayoría no ven el virus como algo peligroso, siempre expresan que han vivido cosas mucho peores en la vida y que tienen preocupaciones mayores.

Además, en muchas ocasiones también es muy complicado que las educadoras guardemos la distancia de seguridad con ellos y ellas, ya que nuestra intervención se basa en la proximidad y la cercanía. Incluso a veces comunicarte con alguien teniendo una mascarilla en la boca dificulta mucho la comprensión, ya que oculta gran parte del lenguaje no verbal. (E2-2)

L'educació social és clau per assegurar l'estat del benestar, no tant com a proveïdor de serveis sinó, especialment, com a professió que busca dotar d'eines les persones, els grups i les comunitats perquè siguin ells mateixos promotors del seu propi canvi. És cert que l'educació social continua posant èmfasi especialment en les persones i els grups més vulnerables i en risc social, però també abasta tots els sectors de la població perquè vol promoure els drets de les persones i les comunitats. Dona suport en els processos de canvi o de crisi per tal d'augmentar la cohesió social i el benestar des de la perspectiva dels drets humans.

IV. Reflexions finals

Les reflexions que sorgeixen al voltant de la professió són diverses. Principalment, ens qüestionem: com influeix el nostre paper sobre el capitalisme? L'estem combatent o estem contribuint al seu desenvolupament?

Imaginem per un moment una aula d'educació social en una universitat, la primera imatge que ens formem segurament es pugui relacionar amb un grup de persones etiquetades de *hippies* o *antisistema* que intenten canviar el món, idea que (també s'ha de dir) no s'allunya gaire de la realitat. Aquesta visió es concep per les formes d'expressió adquirides per l'alumnat (llenguatge inclusiu, manera de vestir...), pels arguments i les reflexions que exposen a l'aula —i fora—, pels debats que sorgeixen sobre diverses temàtiques i també a l'hora de fer els treballs.

En aquest punt és on resideix la primera incoherència. Ens qüestionem com és possible que tantes persones que no creuen en el sistema actual siguin les que estudien per entrar directament a treballar-hi, formant part de la seva estructura i sostenint totes les seves polítiques. Ens atrevim a afirmar que la justificació «des de dins és des d'on es canvien les coses» és un concepte neoliberal, que poc o res té a veure amb la realitat. Si vols que deixi d'existir la policia no oposites per ser-ne un membre, esculls no formar-ne part...

Reflexionant sobre el nostre paper en escena, ens plantejem en quin punt ens situem com a professionals. Som realment un pilar essencial per mantenir l'estat capitalista? Aquesta i més preguntes ens apareixen durant el confinament, ja que la nostra professió és considerada bàsica pel sistema, però, és això el que persegüim?

Sembla que tot aquest pensament utòpic desapareix fora de les aules de les universitats, on resulta interessant arribar a l'orgasme intel·lectual en molts debats i reflexions que sorgeixen entre companyes, companys i docents. A l'hora de la veritat, és cert que potser som un dels pilars fonamentals per perpetuar l'*statu quo*, potser cobrim tota una sèrie de cures bàsiques tan necessàries com el fet de respirar, i ens tornem a fer preguntes... Si les cures han estat considerades en època de pandèmia tan essencials i prioritàries pel sistema, per què quan ja no és època de pandèmia són oblidades en un segon pla, que poc o res deixa entreveure la importància real que tenen? Per què, doncs, si és una professió tan fonamental, ens trobem, nosaltres, el col·lectiu de l'educació social, en precari i en moltes ocasions fent gairebé màgia per poder arribar a final de mes, tot i treballar d'allò pel que hem hipotecat els nostres dies durant quatre anys? Preguntes, preguntes i més preguntes. Si alguna cosa ha portat aquest virus, a part d'un cop de realitat patent i evident, és la invitació a reflexionar què ens fa. D'aquí, les preguntes i més preguntes... d'aquí, les no respostes. Per sort, hi estem les educadores i els educadors socials hi estem habituats, ja que la nostra professió mai no ha sigut un pilar gaire estable precisament. Per exemple, pel que fa a estabilitat, es podria parlar sobre la urgència amb la qual es va obrir un pavelló al recinte firal de Montjuïc, a Barcelona, que va allotjar unes nou-centes persones sense sostre, i que va donar feina a un grup d'educadors i educadores socials, entre altres. El fet és que amb la mateixa rapidesa que aquestes persones van ser retirades dels carrers, per l'augment de la presència del virus, hi van ser retornades i exposades de nou al virus una vegada l'onada de casos va disminuir.

Ens qüestionem a què estem contribuint exactament en formar part d'aquest engranatge i si la nostra ètica i valors professionals tenen cap relació amb tota aquesta dinàmica de consum de persones a la qual el sistema ens té ja habituades a jugar. Perquè, no oblidem que, tot i que fa mal reconèixer-ho, la professió ens demana que complim accions molt semblants a les d'un policia, però sota la màscara del «bon rotllo». I aquí ens trobem nosaltres, enmig d'on mai vam voler estar, sent el que ens demanen que siguem, per no arribar ni a final de mes.

Conclusions

Com a experiència personal, tant de l'estudiantat com de la professorat, aquesta activitat dins l'assignatura de supervisió de pràctiques ha estat molt gratificant i engrescadora. Ha esdevingut una oportunitat per a la reflexió sobre la professió de l'educació social i les seves pràctiques en temps de la COVID-19. Un temps que encara durarà, ja que, tal com diuen els epidemiòlegs, hem de conviure amb el virus. El final o l'eradicació del virus és incert i probablement aquest grup d'estudiants s'iniciarà en la vida professional d'educació social amb «mans, mascareta i distància», havent d'abordar l'acompanyament amb aquests condicionants que no afavoreixen l'acció socioeducativa. Tanmateix, alguns i algunes ja ho han provat en els seus llocs de treball o durant l'estiu en els casals.

Agraïments

Agraïm la col·laboració de tot els altres estudiants del seminari: Cristina García, Sarai Calvo, Fran Gallardo, Janet Roig, Paula Rodríguez, Cristina López, Mireia Pirla, Laura

Roger, Miquel Omedes, Núria Vázquez, Claudia Barrachina, Esther Querol i Daniel Cárdenas.

Bibliografia

Ajuntament de Barcelona. (2018). *Estadística i difusió de dades*. [Consulta: 22 d'abril de 2020]. <https://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/barris/tvida/salutpublica/index.htm>

Ajuntament de Barcelona. (2020). *Barcelona Economia: El PIB anual de Barcelona*. [Consulta: 22 d'abril de 2020]. <https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/ca/producte-interior-brut/producte-interior-brut/pib-anual-de-barcelona>

Álvarez Barba, Y. i López, G. (2020, abril 30). Nueve propuestas de la economía social y solidaria para salir de la crisis. *El Salto*. [30 d'abril de 2020]. <https://www.elsaltodiario.com/economia-social/nueve-propuestas-economia-social-solidaria-ess-crisis-covid19>

Ariza Cardenal, C. (2018, setembre 18). Els factors socials determinen la nostra salut. [Entrada del bloc d'educació social i treball social de la Facultat Pere Tarrés]. [Consulta: 22 d'abril de 2020]. <https://www.peretarres.org/coneixement/bloc-facultat/els-factors-socials-determinen-la-nostra-salut>

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. [Consulta: 22 d'abril de 2020]. https://www.ceesc.cat/images/simplefilemanager/556d9518310849.79010543/D oc_prof_cat.pdf

Bru, P. i Basagoiti, M. (2020, abril 17). Coronavirus, estado de bienestar, renta básica y comunidad. *El Salto*. [17 d'abril de 2020]. <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/coronavirus-estado-de-bienestar-renta-basica-y-comunidad>

Espanya. Real decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. (BOE [en línia], núm. 67, 14-03-2020, pàg. 25390-25400). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Organització Mundial de la Salut (OMS). (2020). *Brote por la enfermedad de coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

Organització de les Nacions Unides (ONU). (1948). Declaració Universal de Drets Humans.

- Poch de Feliu, R. (2020, abril 15). El Imperio y el Capital no cierran en domingo. [Bloc personal de Rafael Poch de Feliu]. <https://rafaelpoch.com/2020/03/21/el-imperio-y-el-capital-no-cierran-en-domingo>
- Saura, G. (2020, abril 2). Filantropcapitalismo y covid19 o cómo Amancio Ortega y Ana Patricia Botín quieren salvar el mundo. *El Salto*. [11 d'abril de 2020]. <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/filantropcapitalismo-covid19-amancio-ortega-ana-patricia-botin-donaciones-multimillonarios-salvar-mundo>
- Zabalza, M.A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Narcea.

El pensament crític: competència bàsica en un context virtual d'emergència educativa

Critical thinking: Basic competence in a virtual context of educational emergency

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez^a

^a Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia (Mèxic).

A/e: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

Data de recepció de l'article: 15 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.151>

Resum

El context de la pandèmia causada per la COVID-19 ha representat diversos reptes per a les institucions educatives, entre els quals destaca l'adaptació dels programes d'estudi presencials a les alternatives d'educació virtual o a distància. L'experiència que es presenta en aquest treball mostra l'ajust, a aquesta modalitat, d'una assignatura de la llicenciatura en ciències de l'educació en una universitat mexicana, tenint en compte la manca de recursos (com ara, portàtils personals) per part d'alguns estudiants, així com la necessitat de repensar els continguts del programa en relació amb l'emergència sanitària. Això últim, considerant que la pandèmia va modificar les dinàmiques educatives i socials quotidianes i, per tant, va ser necessari ressituar l'ensenyament en les condicions de la situació actual. Per a això, es van analitzar i es van replantejar els aspectes següents: 1) objectius d'aprenentatge i competències professionals; 2) metodologia d'ensenyament i aprenentatge, i 3) estratègies d'avaluació. Com a eix central d'aquest replantejament, es va destacar l'ús del pensament crític com una competència fonamental per a l'adquisició dels coneixements propis de l'assignatura, així com per al desenvolupament de les habilitats implicades en els objectius d'aprenentatge.

Paraules clau

Pensament crític, ensenyament universitari, adaptació educativa, educació virtual, programes d'estudi, emergència educativa.

Abstract

The COVID-19 pandemic has posed various challenges for educational institutions, notably including the adaptation of face-to-face study programs to virtual or distance education alternatives. The experience described in this paper presents the adjustment, to the latter form of study, of a subject forming part of the bachelor's degree studies in Education Sciences at a Mexican university, bearing in mind some students' lack of such resources as personal laptops. It also presents the need to rethink the program contents in the light of the health emergency situation. This last-mentioned aspect derives from the fact that the pandemic modified the daily social and educational dynamics, making it necessary in consequence to reposition teaching in order to adapt it to the conditions of the current situation. For this reason, the following aspects were analyzed and reconsidered: 1) learning objectives and professional competences; 2) methodology of teaching and learning; and 3) evaluation strategies. The focus of this reconsideration was the use of critical thinking as a fundamental competence for the acquisition of knowledge on the subject, together with the development of the skills involved in the learning objectives.

Keywords

Critical thinking, university education, educational adaptation, virtual education, study programs, educational emergency.

Introducció

L'ús de la modalitat d'educació virtual ha estat la principal alternativa que s'ha plantejat per dur a terme les activitats escolars en tots els nivells educatius a Mèxic i a altres països llatinoamericans, dins el context de la pandèmia causada per la COVID-19. No obstant això, l'ús d'estratègies en aquesta modalitat s'ha realitzat d'acord amb una planificació emergent, adaptant els cursos dissenyats per a una escolarització presencial a l'educació a distància per mitjà de l'ús de la tecnologia, amb la finalitat de continuar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Així, el present article té la finalitat de mostrar quins aspectes de l'educació virtual es van reprendre per assolir els objectius d'aprenentatge proposats en una assignatura universitària, destacant el desenvolupament del pensament crític com una competència bàsica que va possibilitar tant l'assoliment de l'aprenentatge dels continguts com la comprensió d'aquests dins d'un entorn d'emergència sanitària.

Específicament, l'educació superior a Mèxic és complexa i diversa (OCDE, 2019). Es compon d'institucions amb formes de finançament, de govern, de tipus de formació acadèmica i de nivells de programes educatius diferents. D'aquesta manera, les finalitats de l'educació superior tenen un enfocament tecnològic, científic, humanístic o de formació especialitzada en funció del tipus de subsistema de què es tracti. En el cas del sistema universitari, les institucions públiques, tant federals (nacionals) com estatals, són finançades per l'Estat, amb quotes per als estudiants que varien d'acord amb cada institució. Algunes tenen una estructura de govern autònom, per la qual cosa compten

amb un marc normatiu propi per a la presa de decisions, tant de gestió com d'educació. L'experiència que es presenta en aquest article s'ubica dins d'una universitat pública i autònoma.

D'altra banda, l'educació virtual al país i a la resta de Llatinoamèrica ha representat un repte a causa de la desigualtat tant social com digital (Elizarraras, 2020), per la qual cosa, la incorporació de la tecnologia en els processos d'ensenyament universitari ha estat un procés gradual i diferenciat, encara que se'n reconeixen els avantatges i les oportunitats per contribuir a l'assoliment de les finalitats de l'educació superior. D'acord amb algunes investigacions, l'educació virtual o a distància obre les possibilitats de la formació professional fent un ús eficient dels recursos tecnològics (Lambert, 2019). En aquest sentit, representa una opció per accedir al coneixement científic i resol problemes com la distància geogràfica, la manca de quota de places a les aules universitàries o la manca d'adequació horària de l'oferta educativa de la modalitat presencial. Així, l'ús de la tecnologia possibilita una ocupació efectiva i independent del temps que es dedica a l'aprenentatge (Buitrago *et al.*, 2018), de tal manera que s'estimula el desenvolupament de les capacitats associades a l'autogestió de les activitats, així com l'autoregulació del propi desenvolupament de coneixements i habilitats.

L'educació virtual ha obert les opcions de formació a les persones per a les quals la modalitat presencial no s'ajusta a les seves necessitats i condicions de vida (Castro, 2017), de manera que la formació a distància ha representat una alternativa flexible que afavoreix tant l'ingrés com la permanència en l'educació superior. Així mateix, les experiències educatives no presencials han evidenciat que mitjançant la implementació d'estratègies innovadores s'aconsegueix atendre la diversitat, tant de les formes d'aprenentatge com de les condicions que el determinen, és a dir, s'estableixen diferents mitjans per conduir i donar seguiment als processos educatius en funció de les característiques i els requeriments individuals.

Si bé les propostes de transformació a l'educació tradicional han destacat aspectes com el treball col·laboratiu, l'autonomia en l'aprenentatge i l'ajust d'activitats i continguts a la diversitat present a l'aula, l'educació virtual ha aprofitat els recursos que ofereix la tecnologia per afavorir aquests canvis i posar-los a l'abast de totes les persones. En aquest sentit, aquesta modalitat en l'ensenyament universitari ha establert formes més flexibles d'organització curricular i ha diversificat els materials de suport a l'aprenentatge, les perspectives de com ensenyar i acompanyar pedagògicament, així com les maneres per treballar de manera col·laborativa, i ha assolit processos d'aprenentatge cada vegada més independents i pertinents (Riccetti i Gómez, 2019; Maldonado, Araujo i Rondon, 2018; Ruiz, 2015). En aquests processos, el pensament crític constitueix una competència transversal als coneixements i a les habilitats pròpies de l'educació superior, els quals s'incentiven a través d'accions dirigides a l'assoliment d'aprenentatges cooperatius i autònoms en tot l'alumnat.

La capacitat de pensar críticament està associada a altres com l'argumentació, l'anàlisi i el parer davant la realitat sobre la base del qüestionament i la rigorositat en la recerca de respostes (Nomen, 2019). De la mateixa manera, implica l'ús del raonament per a la reflexió, la presa de decisions i l'establiment de les relacions necessàries per orientar l'acció individual i col·lectiva (Blanco i Blanco, 2010). Així, involucra processos d'interpretació fonamentada, creació d'inferències i emissió de judicis de valor d'acord

amb la recopilació i l'anàlisi d'evidències (Correa i España, 2017). En l'experiència que es presenta a continuació, es mostren les estratègies implementades per seguir el procés d'ensenyament en el context d'emergència sanitària, partint del foment de les capacitats que conformen l'ús del pensament crític i dels avantatges que ofereix l'ús de la tecnologia en aquest sentit.

Intervenció educativa en un context d'emergència

En el context de la pandèmia de la COVID-19, l'adaptació dels cursos d'educació superior presencials a Mèxic a la modalitat virtual va tenir lloc a partir de mitjans de març de 2020, moment en què cada universitat va establir els mecanismes pertinents per continuar la formació dels seus estudiants.

En el cas que es presenta en aquest article, la Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia va emetre recomanacions didàctiques per a tot el professorat per part del seu Centre d'Educació Oberta i a Distància, i va establir l'ús de la plataforma Blackboard per continuar l'ensenyament de les assignatures presencials, les quals van haver d'ajustar-se a la modalitat virtual. D'aquesta manera, cada docent va dur a terme les adaptacions corresponents a les seves assignatures, considerant la naturalesa de la disciplina que ensenyava, els objectius d'aprenentatge i les condicions viscudes en cada grup.

L'experiència que es presenta en aquest article se centra en l'adaptació emergent de l'assignatura d'avaluació educativa de la llicenciatura en ciències de l'educació d'aquesta universitat. Aquesta assignatura és obligatòria i s'imparteix habitualment en dues modalitats —presencial i semipresencial— en diferents horaris, i té dos grups per a la primera modalitat i un per a la segona. En aquest cas, es tracta d'un grup de vint-i-nou estudiants, del programa d'educació presencial, que va comptar amb els components que es presenten a la taula 1. Cal assenyalar que l'adaptació virtual de l'assignatura, en el context d'emergència educativa, va ser duta a terme per la docent encarregada d'aquest grup específic.

TAULA 1

Característiques de l'assignatura d'avaluació educativa (modalitat presencial)

| Objectius d'aprenentatge | Continguts | Metodologia d'ensenyament-aprenentatge | Estratègies d'avaluació |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Analitzar els fonaments conceptuals de l'avaluació educativa. Comprendre els components teòrics i metodològics dels processos | <ul style="list-style-type: none"> Fonaments conceptuals. Components de l'avaluació educativa. Models d'avaluació educativa. <ul style="list-style-type: none"> Avaluació orientada a l'assoliment d'objectius. | <ul style="list-style-type: none"> L'ensenyament s'organitza en quatre hores setmanals, distribuïdes en dues hores per classe durant el període de gener a maig. La metodologia d'ensenyament està basada en el plantejament de preguntes amb una prèvia lectura de textos | <ul style="list-style-type: none"> Retroalimentació contínua dels productes d'aprenentatge per part del professorat. Retroalimentació dels projectes per part de l'alumnat. Exàmens parcials. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>d'avaluació educativa. Identificar els enfocaments teòrics i metodològics que emmarquen els processos d'avaluació.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Avaluació orientada a la presa de decisions. ○ Avaluació orientada al consumidor. ○ Avaluació corresponent. | <p>seleccionats per part de l'alumnat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dinàmica de les classes es basa en la participació individual de l'alumnat a partir de les preguntes generadores, les quals es van construint en relació amb la comprensió de la temàtica i la reflexió constant de l'alumnat. • Les estratègies d'aprenentatge es basen en la lectura analítica documental, la discussió grupal de textos a classe, l'elaboració d'informes analítics i assaigs, l'elaboració grupal de projectes d'avaluació i l'exposició de projectes a classe amb retroalimentació de la resta del grup. | <ul style="list-style-type: none"> • Presentació del projecte grupal. |
|---|---|--|--|

Font: Elaboració pròpia.

La metodologia didàctica de l'assignatura privilegia l'ús del pensament crític per a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, a través de l'exercici del qüestionament continu, l'elaboració de textos, l'anàlisi de casos, la reflexió a través de la feina grupal, així com la posada en pràctica dels continguts en l'elaboració de projectes propis de manera col·laborativa. En aquest sentit, el repte de l'adaptació de l'assignatura a la modalitat virtual va implicar l'enfortiment d'aquesta competència a través de l'ús de la tecnologia i la compensació de les classes presencials.

L'emergència sanitària va interrompre l'ensenyament presencial en el començament del tercer punt dels continguts temàtics, referent als models d'avaluació educativa, per la qual cosa, a partir d'aquest moment, es va ajustar la metodologia didàctica per adaptar-la a una modalitat a distància a través de la plataforma Blackboard. Això va ser possible atenent el desafiament de fomentar el pensament crític com a base del procés d'ensenyament-aprenentatge, però dins d'un entorn virtual, de tal manera que els recursos tecnològics disponibles s'han utilitzat tenint en compte aquest eix per assolir els objectius plantejats.

Aquesta adaptació va tenir en compte la dificultat d'alguns estudiants per accedir a l'ús permanent dels recursos tecnològics necessaris per a continuar l'assignatura. Per tant, la planificació d'aquesta alternativa virtual va tenir present les circumstàncies de l'alumnat en l'organització de les activitats, establint criteris de flexibilitat per a l'atenció de les demandes educatives.

Reajustament d'un programa d'assignatura: el pensament crític com a base del procés d'ensenyament-aprenentatge

Com a fase inicial, es va revisar la planificació de l'assignatura i es van reorganitzar els continguts per un període inicial de mes i mig, tenint en compte que l'ensenyament de la resta del curs podia ser virtual. Per tant, es va partir de la revisió dels objectius d'aprenentatge i les competències que calia enfortir dins de l'assignatura.

Objectius d'aprenentatge i competències professionals

La indeterminació del temps per tornar a les classes presencials va exigir tenir un eix a partir del qual continuar el procés d'ensenyament-aprenentatge utilitzant els recursos tecnològics. En aquest cas, els objectius d'aprenentatge plantejats, així com els coneixements i les habilitats que calia desenvolupar, van constituir la base per a la presa de decisions educatives. La revisió d'aquests va conduir al plantejament del pensament crític com la referència bàsica per a la reorganització de les activitats establertes en el programa educatiu, fent ús de la plataforma virtual. Cal assenyalar que, si bé el foment del pensament crític era un element implícit en els objectius d'aprenentatge establerts, l'ajust de la modalitat presencial a la virtual i les expectatives de nous canvis van requerir que hi hagués una base de desenvolupament independentment de la modalitat d'ensenyament. D'aquesta manera, l'ús del pensament crític va constituir l'eix transversal de la reorganització de totes les accions d'ensenyament-aprenentatge, considerant que articula els objectius d'aprenentatge amb el disseny de la metodologia d'ensenyament. El vincle entre aquests objectius d'aprenentatge i el pensament crític es reflecteix en la taula 2.

TAULA 2

Articulació dels objectius d'aprenentatge amb el pensament crític

| Objectius d'aprenentatge | Característiques del pensament crític en el context de l'assignatura |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Analitzar els fonaments conceptuals de l'avaluació educativa. • Comprendre els components teòrics i metodològics dels processos d'avaluació educativa. • Identificar els enfocaments teòrics i metodològics que emmarquen els processos d'avaluació. | <p>Processos de comprensió i d'anàlisi, que impliquen al seu torn capacitats de qüestionament i reflexió per a la interpretació fonamentada i l'argumentació d'idees pròpies (Nomen, 2019; Correa i España, 2017; Blanco i Blanco, 2010).</p> |

Font: Elaboració pròpia

Metodologia d'ensenyament-aprenentatge

A partir de la revisió dels objectius d'aprenentatge i l'establiment del pensament crític com la competència transversal que calia treballar durant el curs en la modalitat virtual, es van reorganitzar les activitats d'ensenyament i aprenentatge. L'adaptació d'aquestes activitats es va dur a terme tal com es descriu en la taula 3.

TAULA 3

Adaptació de les activitats d'aprenentatge a la modalitat virtual

| Modalitat presencial | Modalitat virtual |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Activitat d'aprenentatge abans de cada classe (dues hores, dos dies a la setmana): informes de lectura i assaigs. • Disseny i exposició d'un projecte d'avaluació educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Reestructura de les activitats en què se sintetitzen els continguts (una activitat per setmana): informes de lectura, participació en fòrums virtuals, anàlisi de casos en grups virtuals de treball. • Disseny de projecte d'avaluació educativa en grups de treball virtuals. • S'elimina l'exposició del projecte. |

Font: Elaboració pròpia.

Les dinàmiques d'ensenyament en classes presencials es van substituir per una retroalimentació contínua a tot el grup en els fòrums virtuals, de manera individual en els informes de lectura, i en petits grups en les anàlisis de cas i els projectes d'avaluació. Especialment, en els fòrums virtuals, es van realitzar síntesis del tema a partir de les aportacions individuals. Així, es va identificar la comprensió del contingut corresponent i es van fer aportacions addicionals per part del docent per enriquir l'aprenentatge. D'altra banda, es va continuar fent una retroalimentació individual sobre els informes individuals. Pel que fa a les anàlisis de cas, es va fer seguiment de cada grup de treball durant el seu desenvolupament per resoldre dubtes i orientar-ne l'elaboració. Tant en els fòrums com en les anàlisis de cas, es van destacar les aportacions que millor van vincular la teoria amb la pràctica i es van presentar a la resta de la classe, de tal manera que tots els estudiants poguessin retroalimentar el seu propi aprenentatge a través de la feina dels altres.

Cal assenyalar que, tenint en compte la dificultat d'alguns estudiants per accedir a la plataforma virtual mitjançant un portàtil personal, es va optar per diversificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge i no dur a terme classes presencials-virtuals. D'aquesta manera, es van aprofitar els recursos tecnològics per fer un seguiment individual de l'aprenentatge i propiciar el treball col·laboratiu mitjançant opcions flexibles d'organització de l'ensenyament i la diversificació del suport pedagògic (Riccetti i Gómez, 2019; Maldonado, Araujo i Rondon, 2018; Ruiz, 2015). Aquesta metodologia va reafirmar la idea de guia per part del docent, d'estimular la reflexió, l'anàlisi, la interpretació i l'argumentació d'idees pròpies d'acord amb la teoria i les evidències documentals. En aquest sentit, la metodologia didàctica es va orientar a la generació d'aprenentatges basats en el desenvolupament tant de les competències implicades en l'assignatura com d'aquelles dirigides a la capacitat de l'autonomia i l'autoregulació. Això tenint en compte que la retroalimentació sistemàtica mitjançant la plataforma virtual va ser un aspecte fonamental dins el paper del docent com a orientador en el procés d'aprenentatge.

Estratègies d'avaluació

L'avaluació formativa és un component del programa que s'ha considerat des del seu disseny per a una modalitat presencial. A partir de la totalitat dels productes d'aprenentatge, es planteja un seguiment sistemàtic durant el curs, oferint una retroalimentació contínua de manera individual, a petits grups i a tot l'alumnat en general durant les classes presencials. En l'adaptació a la modalitat virtual, l'avaluació formativa va seguir sent un aspecte fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i es van ajustar les estratègies a les característiques d'aquesta adaptació, tal com es pot veure en la taula 4.

TAULA 4

Ajust de les estratègies d'avaluació a la modalitat virtual

| Modalitat presencial | Modalitat virtual |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi continu de les capacitats de síntesi d'idees clau dels continguts mitjançant la revisió individual i sistemàtica d'informes de lectura. • Valoració de les capacitats de comprensió, d'anàlisi i d'interpretació del contingut temàtic mitjançant l'elaboració d'assaigs i anàlisi de casos. • Avaluació de la capacitat d'explicar l'elaboració del projecte mitjançant una presentació oral. • Examen escrit sobre els continguts temàtics del curs. | <ul style="list-style-type: none"> • Avaluació sistemàtica de síntesi d'idees clau dels continguts mitjançant la revisió individual d'informes, la participació en fòrums virtuals, així com l'anàlisi de casos grupals. • Anàlisi de les capacitats de comprensió, de síntesi i d'aplicació del coneixement en l'elaboració de projectes. • Avaluació de la capacitat de retroalimentar les aportacions d'altres estudiants dins de fòrums virtuals. • Examen virtual sobre els continguts temàtics del curs. |

Font: Elaboració pròpia.

Totes les estratègies d'avaluació, tant en la modalitat presencial com en la virtual, van tenir la finalitat de millorar l'assoliment progressiu dels objectius d'aprenentatge. Així, va ser possible identificar tant les necessitats amb les quals l'alumnat es va trobar durant el procés, com l'abast dels objectius d'aprenentatge a través de diferents formes d'analitzar-ne l'assoliment (Ruiz, 2015; Romero *et al.*, 2014). En ambdues modalitats, la valoració final dels aprenentatges es va realitzar mitjançant una assignació percentual a cada producte d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'adaptació de les estratègies d'avaluació va consistir fonamentalment en un ajust de les activitats presencials a les virtuals, tenint en compte l'avaluació realitzada fins al moment de l'emergència sanitària i aquelles activitats que havien de continuar. En aquest sentit, l'anàlisi de la capacitat de síntesi d'idees clau es va dur a terme a partir del lliurament d'informes a la plataforma virtual, així com del seguiment en els fòrums virtuals. Igualment, l'elaboració de projectes es va fer mitjançant aquesta plataforma. Per la seva banda, l'exposició presencial es va substituir per la retroalimentació contínua entre parells dins dels fòrums i per la mostra a la plataforma virtual dels treballs grupals més ben fets.

En resum, les estratègies d'avaluació plantejades en el disseny del programa van tenir la finalitat que l'alumnat desenvolupés les seves capacitats de comprensió i d'anàlisi dels fonaments conceptuals de l'assignatura, així com dels seus components teòrics i

metodològics mitjançant l'argumentació, el raonament reflexiu individual i col·lectiu, i també la interpretació fonamentada i la presa de decisions a partir d'evidències (Nomen, 2019; Correa i España, 2017; Blanco i Blanco, 2010). Aquests últims aspectes característics del pensament crític van ser reforçats mitjançant el treball en la modalitat a distància.

Resultats i discussió

A partir de l'ajustament del programa, els aprenentatges plantejats es van anar assolint de manera gradual fins a arribar a nivells complexos de síntesi i d'aplicació, els quals es van evidenciar de manera qualitativa en diferents activitats, principalment en el disseny del projecte d'avaluació educativa. Quant a això, els resultats que es descriuen a continuació mostren els èxits que, qualitativament, va anar presentant l'alumnat mitjançant les activitats plantejades per enfortir el pensament crític en l'adaptació virtual de l'assignatura. Per tant, més que presentar indicadors quantitius dels resultats de la proposta, en aquest apartat s'exposen els èxits que qualitativament es van obtenir a través de l'ensenyament de l'assignatura en aquesta modalitat, tenint com a base el desenvolupament de les habilitats cognitives associades al significat de pensar críticament.

D'aquesta manera, en els informes de lectura, lliurats de manera presencial i a distància, l'alumnat va millorar gradualment la comprensió, l'anàlisi i la síntesi d'idees clau. Així mateix, la participació en els fòrums virtuals va demostrar la consolidació d'aquests aprenentatges de manera individual i col·lectiva. En aquests fòrums, les aportacions entre parells i la síntesi final per part del docent van ser orientacions rellevants del procés d'aprenentatge, que van propiciar la reflexió i el raonament crític mitjançant accions cooperatives i la valoració de les aportacions de totes les persones.

FIGURA 1

Exemples d'aportacions en fòrums virtuals

ANA MONICA
24/3/20 22:15

1. ¿Por qué se llama modelo de evaluación orientado al logro de objetivos? Se le llama así porque se enfoca en evaluar con respecto a parámetros antes propuestos.
2. ¿Qué paradigma metodológico predomina en este modelo y qué estrategias suelen utilizarse? El paradigma metodológico que predomina es el cuantitativo, ya que compara objetivos educacionales con los resultados obtenidos, además, le permite al alumno mostrar sus inquietudes y apoyarlo al momento de una valoración, no solo centrándose en los conocimientos intelectuales.
3. ¿Cómo es el proceso de evaluación desde este modelo?, ¿qué pasos deben seguirse? Primeramente, define los objetivos que desea conocer y establece en que escenarios seran aplicados, para después, elegir la técnica adecuada para realizar a evaluación. Después, recoge los resultados, analiza la información de los institutos, de planes y programas o alumnos. Finalmente, compara resultados con objetivos y define si se lograron o no, además, propone realizar retroalimentación.
4. **Ventajas:** los objetivos que propone facilitan su aplicación, abarca distintos aspectos como alumno, las intenciones del programa y lo que se debe realizar para lograrlo con éxito. Sus resultados permiten la reformulación y redefinición de objetivos.
Desventajas: en algunas ocasiones solo se enfoca en la valoración final y no tienen en cuenta resultados que no habían previsto.

Responder | Ocultar respuestas (1)

KEVIN
25/3/20 0:01

Mencionaste un punto importantísimo en cuanto a desventajas y es que, en este modelo no se hace énfasis en como lidiar con los resultados que no son previstos, algo que es vital para la mejora en un futuro.



15/4/20 1:46

¡Felicidades a todas y todos por sus aportaciones! Hicieron reflexiones muy valiosas e interesantes. Específicamente quiero destacar las síntesis de Ana Mónica, Andrea, Claudia, Dayanna, Jazlim, Ezra, Luis Pablo, Princesa, Rosa Hilda y Yahaira, quienes, me parece, lograron concretar de una manera muy acertada y clara los aspectos fundamentales del modelo de evaluación orientada a la toma de decisiones.

De acuerdo con todas sus aportaciones, quiero hacer la siguiente síntesis:

- Son cuatro los aspectos fundamentales a considerar en el proceso de evaluación: el contexto, las entradas, los procesos y los productos o resultados.
- El modelo CIPP es una perspectiva integradora de la evaluación en la que se toman en cuenta todos los componentes de un objeto a evaluar, no sólo sus resultados. De esta manera, cada componente es sí mismo puede ser un objeto de evaluación. Por ello, algunos autores definen el Contexto, las Entradas (Inputs), los Procesos (Processes) y los Resultados (Products) como tipos de evaluación.
- Este modelo surgió en el ámbito de los programas de orientación; después se aplicó a la generalidad de los programas. Actualmente, su uso se extiende a cualquier objeto, aunque prevalece su aplicación para evaluar los programas educativos.
- Es una visión sistémica de la evaluación, es decir, a diferencia de Tyler que plantea una lógica lineal donde el interés central es verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, en la propuesta de Stufflebeam, el enfoque está puesto en la diversidad de intenciones que puede tener una evaluación. Así, el propósito no sólo es verificar el alcance de los objetivos sino de todos los aspectos que están incidiendo en su posibilidad de su logro.
- ¿A qué se refiere el término reciclaje? Es un concepto que alude a los aspectos del objeto que pueden retomarse y mejorarse. Esto se ubica principalmente en la etapa o tipo de evaluación de los Resultados (Products). En el modelo de Tyler, este término sólo se refiere a los objetivos de aprendizaje, en cambio, en

Font: Elaboració pròpia.

Per la seva banda, la revisió de casos va possibilitar la generació d'aprenentatges col·laboratives a partir dels quals l'alumnat no només va demostrar comprensió i anàlisi dels continguts temàtics, sinó també la capacitat d'interpretar evidències d'acord amb referents teòrics, argumentant anàlisis i conclusions. Així, es van conformar grups de treball per a l'anàlisi d'un cas particular, de tal manera que, posteriorment, es poguessin compartir entre tota la classe les diferents perspectives i maneres d'abordar el cas en qüestió. Cal assenyalar que alguns dels casos van estar relacionats amb les accions educatives governamentals desenvolupades en el context de l'emergència educativa, de tal manera que els continguts de l'assignatura tinguessin sentit en l'escenari de la pandèmia que va generar aquesta emergència, tal com es pot veure en la figura 2.

FIGURA 2

Exemple d'anàlisi de casos i els seus resultats

EVALUACION EDUCATIVA(3)

Instrucciones

Visible p.

⊕

Primero. Lee el programa *Aprende en casa* que diseñó la Secretaría de Educación Pública para apoyar la escolarización básica en esta época de contingencia sanitaria. Dicho programa lo encuentras en el siguiente enlace: [Aprende en casa](#) ...

Segundo. Con base en el modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones, de manera grupal expliquen cómo realizarían una evaluación de este programa, ¿qué pasos seguirían y qué actividades realizarían? Los grupos ya están predeterminados. Contacta con tus compañeras(os) vía correo electrónico y establezcan una estrategia de trabajo. Se recomienda el uso de google drive.

Tercero. Redacten su propuesta en un documento de máximo 2 cuartillas y adjúntenlo a más tardar el **lunes 20 de abril a las 23.59.**

⊖

Ventajas

- Es flexible.
- Se puede llevar a cabo un solo tipo de evaluación o alguna combinación dependiendo de las necesidades.
- Se obtiene información útil para tomar decisiones en cualquier etapa del proceso.
- Propone una evaluación continua y sistemática.
- Parte del principio básico de que la evaluación debe servir para el perfeccionamiento del programa.
- Las mejoras se pueden implementar independientemente de los resultados finales.
- Es un modelo versátil, se aplica en distintos campos.

Desventajas

- Es un modelo complejo.
- Es necesario capacitar al personal para aplicar cada estrategia.
- Está más orientado a las necesidades de los que planifican y administran los programas.
- Cuando se manejan aisladamente las estrategias de evaluación del modelo, se pierde la fuerza que tiene su concepción integral.

En relación con la aplicación del modelo en la evaluación del programa *Aprende en casa*, quiero destacar el trabajo de los **grupos 3, 4 y 6**, quienes aplicaron de manera muy acertada este modelo en el caso de análisis. Les pido por favor a alguno de los integrantes de estos grupos que adjunte su trabajo en el espacio de debate para que el resto lo pueda ver y pueda retroalimentar la comprensión sobre el tema.

Les mando un abrazo.

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, el disseny d'un projecte d'avaluació educativa va suposar el mitjà a través del qual l'alumnat va demostrar els processos més complexos del pensament crític. Durant l'elaboració d'aquest projecte es van dur a terme estratègies de treball cooperatiu per al qüestionament, la reflexió, l'argumentació d'idees, així com per a la interpretació sustentada i la presa de decisions. D'aquesta manera, l'alumnat va enfortir les seves capacitats cognitives i d'autoregulació en l'aprenentatge des de la col·laboració amb els seus companys i l'assessoria del docent. Aquest projecte es va dur a terme en petits grups al final de cada unitat dels models d'avaluació educativa, per la qual cosa no es va tractar d'un treball fet en acabar el curs sinó d'una activitat de síntesi del contingut mitjançant l'ús del pensament crític.

FIGURA 3

Directrius per a l'elaboració del projecte d'avaluació educativa

A partir de la síntesis que hicieron sobre la última lectura del modelo de evaluación CIPP, quiero destacar los siguientes aspectos:

- El propósito de la **evaluación del contexto** es proveer información para realizar la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, sus virtudes, el diagnóstico de los problemas y las necesidades de las personas. Busca definir el ámbito del objeto que será sometido a evaluación, los fines o metas de dicha evaluación y sus objetivos específicos.
- La **evaluación de la entrada** tiene la finalidad de proveer información para determinar el modo de utilizar los recursos, alcanzar los objetivos planteados y determinar las estrategias para mejorar el programa. Se pretende identificar y valorar tres aspectos: 1) las estrategias para alcanzar los objetivos del programa; 2) el diseño para poner en práctica las estrategias determinadas; y 3) analizar la factibilidad de las estrategias propuestas.
- La **evaluación del proceso** se realiza una vez que el programa está en movimiento, y es necesaria para proveer retroalimentación periódica a los administradores del mismo. De este modo, tiene tres objetivos fundamentales: 1) identificar en qué medida las actividades se están llevando a cabo tal y como se había planeado; 2) proveer información para aplicar decisiones correctivas; y 3) mantener un registro de lo que va sucediendo.
- Por último, la **evaluación del producto** se orienta a medir e interpretar los logros al final de cada etapa del programa y a valorar en qué medida fueron satisfechas las necesidades.

**Actividad sólo para los equipos a los que les tocó este modelo.*

Primero. Elaboren un proyecto de evaluación educativa siguiendo el siguiente lineamiento:



Proyecto de evaluación educativa_Lineamiento de elaboración.pdf

Segundo. Para el caso del proyecto basado en el modelo de evaluación orientado al consumidor, deben adjuntar su documento a más tardar el **12 de mayo a las 23.59 horas.**

***Nota:** Esta actividad tiene un valor de 20% de la calificación final del curso. Si requieren retroalimentación de su avance antes de la entrega, escriban un correo electrónico con sus dudas, preguntas o adjuntando el avance de su proyecto.

Font: Elaboració pròpia.

L'orientació docent per a la realització d'aquest projecte es va basar en el plantejament de preguntes, amb el propòsit d'incentivar el raonament continu durant el desenvolupament de l'activitat. Algunes de les preguntes orientadores van ser les següents:

1. El títol explica de manera sintètica el contingut del projecte?
2. S'explica el propòsit del document? S'explica en quin model es fonamenta la proposta que es presenta?
3. S'explica quin és l'objecte d'avaluació? Se n'expliquen les característiques i el context?
4. S'indica per a què es realitzarà l'avaluació? Hi ha congruència entre els propòsits de l'avaluació i l'objecte que s'avalua?
5. S'explica el procediment per realitzar l'avaluació? Les fases del projecte i les activitats són congruents amb el model d'avaluació que el fonamenta?
6. Es descriu qui és l'avaluador, qui demana l'avaluació i qui són les audiències interessades? S'indica qui són els beneficiaris de l'avaluació?
7. S'expliquen quins són els mitjans materials i humans que calen per dur a terme cada fase i activitat del projecte?

D'aquesta manera, l'elaboració del projecte es va basar en processos d'anàlisi, de creació i d'argumentació d'idees, així com de vincle amb la teoria i la pràctica. Igual que la participació en els fòrums virtuals i les anàlisis de cas, la retroalimentació del docent a cada projecte va implicar la socialització entre parells dels treballs que millor es van valorar en relació amb els objectius de l'activitat. Per tant, durant tot el procés d'ensenyament i aprenentatge es va fomentar la construcció d'aprenentatges cada vegada més complexos, tenint com a punt de partida la col·laboració i la guia docent.

La principal aportació d'aquesta proposta va raure en l'ús de la tecnologia per dur a terme una metodologia didàctica basada en activitats que incentivessin la reflexió, l'anàlisi i la valoració dels propis aprenentatges amb una intervenció puntual per part

del docent per retroalimentar i donar seguiment durant el procés. Tot i que no ha estat possible comparar aquesta iniciativa amb altres iniciatives similars en el context de la pandèmia, pel fet que aquestes encara estan sent documentades, sí que es detecten similituds amb altres experiències d'educació a distància en educació superior. Concretament, es troben punts en comú pel que fa als avantatges de l'ensenyament virtual com la flexibilitat horària de la qual disposa l'alumnat per fer les activitats, el suport pedagògic continu mitjançant la comunicació en línia i la gestió dels continguts d'acord amb els avenços en l'aprenentatge, així com la seqüenciació de les activitats d'ensenyament en relació amb una avaluació contínua que facilita l'establiment d'accions de millora (Buitrago *et al.*, 2018; Castro, 2017; Romero *et al.*, 2014). Tot això per propiciar l'aprenentatge independent, la reflexió i el compromís en les activitats educatives, aspectes que, al seu torn, es relacionen amb el desenvolupament d'un pensament crític.

Com a limitacions de la proposta, s'identifica la impossibilitat de compartir amb la resta de professorat les metodologies que cadascú va implementar en el context de l'emergència educativa en assignatures del mateix perfil. En aquest sentit, cada docent va dur a terme les adequacions que va considerar pertinents sense la possibilitat de valorar amb els companys i les companyes els encerts o les dificultats de la seva pròpia proposta. En relació amb això, es destaca que la intervenció analitzada en aquest treball és aplicable a altres entorns educatius en els quals la modalitat d'educació presencial sigui limitada o nul·la, i per a assignatures que tinguin com a propòsit el desenvolupament d'habilitats cognitives complexes.

Conclusions

Els desafiaments educatius que ha presentat l'emergència sanitària van exigir, com una de les condicions principals per continuar les trajectòries acadèmiques, l'adaptació de la modalitat presencial a la virtual de forma sobtada i urgent. A més, va ser necessari considerar les circumstàncies personals i de vida tant de l'alumnat com del professorat, de manera que aquesta adaptació fos pertinent a les condicions d'ensenyament i aprenentatge dins d'aquest context.

Des d'un inici, en l'experiència analitzada en aquest article, es va considerar la rellevància de partir dels objectius d'aprenentatge i de les competències transversals que s'hi treballen, identificant el pensament crític com l'eix articulador tant dels objectius com del desenvolupament de les activitats d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació. En aquest sentit, va ser especialment rellevant destacar el rol del docent com a guia, més que com a expositor, capaç de propiciar l'assoliment dels objectius establerts mitjançant el desenvolupament de la capacitat crítica de l'alumnat. Per a això, la implementació d'estratègies virtuals de treball col·laboratiu, de reflexions i d'argumentacions individuals, així com de seguiment continu, va ser un aspecte central a tenir en compte.

En conseqüència, un element fonamental d'aquesta adaptació va ser la idea de no traslladar a l'espai virtual les pràctiques presencials, sinó d'utilitzar la tecnologia com un mitjà per aconseguir els aprenentatges que no podien conduir-se a través de l'ensenyament tradicional a causa de l'emergència sanitària. Això, tenint en compte la diversitat de circumstàncies socials de l'alumnat i la impossibilitat de complir amb les

pautes educatives planejades per a la modalitat presencial. Així, en aquesta experiència, l'ús de la tecnologia va permetre flexibilitzar les accions educatives perquè tot l'alumnat pogués fer les activitats corresponents d'acord amb els seus propis temps i recursos.

El pensament crític, com a competència bàsica per al desenvolupament de l'assignatura en aquest escenari, va possibilitar que el replantejament de les activitats estigués centrat a fomentar el desenvolupament dels aprenentatges autònoms i de les capacitats de reflexió, d'interpretació, de suport de perspectives en la solució de problemes i de presa de decisions. Aquest enfocament va permetre que l'alumnat continués l'aprenentatge de l'assignatura i que n'assolís els objectius de formació, la qual cosa va representar una forma de resoldre de manera efectiva una situació de contingència educativa a partir d'una problemàtica social.

Bibliografia

- Blanco, M. i Blanco, M. L. (2010). El pensamiento crítico. Dins Caruana A. (coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (322-329). Generalidad Valenciana.
- Buitrago, P., Camacho, R., Orduña, P., Villar, A., Rodríguez, L., Angulo, I. i García, J. (2018). Use of remote laboratories in engineering as an alternative to pedagogical mediation and social inclusion in distance education. Dins *Congreso Internacional de Innovación y Tendencias en Ingeniería (CONIITI)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/CONIITI.2018.8587076>
- Castro, E. (2017). La educación a distancia como factor de inclusión social: UNED, 40 años democratizando la educación en Costa Rica. *Revista Espiga*, 16, 8-39. <http://dx.doi.org/10.22458/re.v16i0.1926>
- Correa, F. i España, M. (2017). El pensamiento crítico en la investigación científica. *INNOVA Research Journal*, 2(9), 34-41.
- Elizarraras, S. (2020, abril 12). Pertinencia de la educación virtual en México: un primer acercamiento a sus alcances y posibilidades. *EF Educación Futura*. [12 d'abril de 2020]. <http://www.educacionfutura.org/pertinencia-de-la-educacion-virtual-en-mexico-un-primer-acercamiento-a-sus-alcances-y-posibilidades>
- Lambert, S. R. (2019). Six critical dimensions: A model for widening participation in open, online and blended programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 161-182.
- Maldonado, S., Araujo, V. i Rondon, O. (2018). Enseñar como un «acto de amor» con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística. Revista de Salud, Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 29-43.

- Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE). (2019). *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing.
- Riccetti, A. E. i Gómez, V. M. (2019). Acortando distancias: investigar en la licenciatura en actividad física y deporte modalidad virtual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 169-181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838riccetti10>
- Romero, A., Vázquez, M. L., Baltazar, N., García, M. A., Sandoval, R. i López, F. Y. (2014). Modelo pedagógico para el asesoramiento académico en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Apertura*, 6(2), 6-21.
- Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura*, 7(2), 110-131.

Backstage story of a successful online course experience

Història entre bastidors d'una experiència d'un curs en línia d'èxit

Mustafa Zulkuf Altan^a

^a Universitat d'Erciyes (Turquia).

A/e: altanmz38@gmail.com

Data de recepció de l'article: 16 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.152>

Abstract

In response to the COVID-19 pandemic caused by the new type of coronavirus, lecturers at all universities in Turkey, as in other countries, taught synchronous and/or asynchronous online courses.

Whether you have taught very few or a lot of online courses, both you and your students are less likely to enjoy them compared to face-to-face teaching. However, when the correct steps are followed, it is indeed possible to hold enjoyable and academically fruitful online classes.

This article shares the processes previous to, during and after the implementation of successful online courses along with qualitative student reflections on these courses held in the spring semester of 2020 in the English Language Teaching and Education Department at Erciyes University, Turkey.

Students' comments reveal that compared to other online courses they have taken during the same period, these courses started smoothly, were more successful, were not different from their face-to-face experiences with me, had very well-planned target assignments, didn't leave them in a sink-or-swim situation, reflected current issues, and prepared them for the future. Students also state that the courses helped to give them an idea of how to plan successful online courses, even though they still prefer face-to-face education if given the chance to choose.

Keywords

Online teaching, student reflections, English Language Teaching program, Higher Education, performance-based task-oriented assignments.

Resum

En resposta a la pandèmia de la COVID-19 causada pel nou coronavirus, el professorat de totes les universitats de Turquia, tal com ha passat en altres països, ha hagut de fer classes en línia sincròniques i/o asincròniques.

Tant si ha impartit pocs cursos en línia com molts, el més probable és que el professorat i també el seu alumnat no en gaudeixin tant com dels cursos presencials. Tanmateix, si se segueixen els passos correctes, es poden dur a terme classes virtuals entretingudes i acadèmicament profitoses.

Aquest article presenta els processos que cal aplicar abans, durant i després de la implementació de cursos en línia per tal que siguin satisfactoris, juntament amb reflexions qualitatives dels estudiants respecte d'aquests cursos, impartits durant el semestre de primavera de 2020 en el Departament d'Educació i Ensenyament de la Llengua Anglesa de la Universitat d'Erciyes, a Turquia.

Els comentaris dels estudiants posen de manifest que, en comparació amb altres cursos en línia que van seguir durant el mateix període, aquestes classes virtuals es van començar a impartir sense contratemps, van tenir més èxit, no van ser diferents d'altres classes presencials que havien fet amb mi, presentaven una planificació de les tasques molt acurada, no van deixar els alumnes desatesos, es van fer ressò dels problemes del moment i els van preparar per al futur. Els alumnes també afirmen que els cursos els van ajudar a tenir una idea sobre com planificar amb èxit cursos en línia, tot i que, si poden triar, continuen preferint l'ensenyament presencial.

Paraules clau

Ensenyament en línia, reflexions dels estudiants, programa d'ensenyament de la llengua anglesa, educació superior, assignació de tasques concretes basades en el rendiment.

Introduction

We have been facing the biggest and worst crisis that humanity has experienced since World War II or the flu epidemic of 1918. The COVID-19 pandemic caused by the new type of coronavirus has radically changed everything we have been taking for granted and it has caused us to change the basic activities involved in our way of living, working, shopping, travelling and education.

Due to the lockdowns and the school and university closures, online teaching has been started up all over the world. This in turn has created many challenges for lecturers. Of course, some universities had made considerable progress in distance education but no one expected that millions of students would have to begin a similar process at the same time and, unfortunately, many faculty members did not have any educational experience in distance or online teaching either.

Such a chaotic situation is never easy. So maybe what we really have to do is to stand back and remind ourselves of some key priorities. Yes, we should be grateful for the

digital tools we have because they allow us to continue doing our job under difficult conditions. But what should the ultimate goal be?

This was the question I tried to answer as I prepared my roadmap before starting my online classes. Actually, the answer was clear in my mind since it was closely related to the basics of my teaching philosophy. The answer was: I should carry out my job as efficiently as possible, without making it a point to use as many new tools as could be; sticking to the motto “sense and simplicity” that I always apply to my classes and writings; implementing a learning-centered process that I likewise always advocate; never leaving students in a sink-or-swim situation; instilling a classroom culture that values meaningful assessment not only for grading but also for real learning, something which I always defend; not compromising on my face-to face classroom teaching principles as far as possible; and ultimately making sure that everyone was doing their best.

The purpose of this paper is to share with the readers of *Revista Catalana de Pedagogia* what I have done as a university lecturer in my online courses by explaining the preparation of the lessons and the preparation of the students for the lessons, the teaching of the classes, and the assessment of the students, including their qualitative reflections on these courses.

Context and development of the proposal

After the official announcement of outbreak of the COVID-19 pandemic in Turkey and the closure of the universities between March 16th and 30th, I envisioned that the classes would be held online. Therefore, without compromising on my general teaching principles, I prepared a list of dos and don'ts so that the online classes could be held in exactly the same way as my face-to-face teaching. After preparing the lists, I took early action in that same week, I got in touch with a 4th-year student who is highly skilled in technology and online platforms in order to prepare the course entitled “Professional Development for Foreign Language Teachers” (iÖP 406), appointing him as class representative. My goal in starting with the senior class was to help these students to graduate without delay or disruption.

To carry out our course, I gave the names of several online programs to this student and asked him to find out which one we could use most effectively, agreeing to hold an online meeting the next day. On the basis of his research and his briefing on the online platforms, we decided to use the program called “Discord” for carrying out my online courses. The following factors affected our decision:

1. The program was simple to install and use, and no fee was required.
2. Its interface was very practical and easy to understand, at least for me.
3. It had the capacity for at least 50 people and camera sharing for up to 20 students at the same time.
4. There was no time limit on its use.

5. And most importantly, the class representative whom I had appointed had been using this program for a long time, so he was familiar with it.

After deciding on which online platform to use, the class representative, myself and two more students from the class who had been using the program for a long time held a trial mini-class. During the trial session, we were satisfied with both the sound and video quality. At the end of this process, I asked the class representative to announce to his classmates that we would be using this program to carry out our lessons synchronously. I instructed him to form a classroom group and to lead and guide his classmates on the use of the program before the lessons started. We held our first online class on March 24, just one week after the university was shut down. Online courses officially started at the university on March 30th.

After initiating the process with my 4th-year students, I turned to my course designated "İÖP 302, Teaching Foreign Language to Children", with two groups of 3rd-year students. I learned from the senior class representative that there were students using Discord in both classes. On hearing this good news, I got in touch with these students via e-mail and shared my Discord ID for further communication. In my meeting with these students, I told them that we would carry out our lessons synchronously via this program. I appointed them as class representatives and asked them to talk to their classmates, create a classroom group in this program, introduce the program to the other students, and conduct several trials. We planned our first lesson for the following week and started these classes on the day and at the time planned.

I chose to hold the online classes with both the 4th- and 3rd-year students on the same day and at the same hour as our actual face-to-face lessons. In this way, I hoped that they would not feel strange and would carry on with their routines as usual.

The university decided to switch to the online teaching process on March 23 and the process began on March 30th after a week of preparation. This process was carried out in both synchronous and asynchronous format. Erciyes University is one of a total of ten research universities in Turkey, with 2,000 academic staff members, 5,534 students, 18 faculties, 7 institutions, 10 vocational schools, and 38 research centers (Erciyes University, n.d.).

Here, it might be useful to say a few words about higher education in Turkey. The higher education system in Turkey is supervised by the Council of Higher Education (YÖK). YÖK is an autonomous institution which is responsible for the planning, coordination and governance of the higher education system in Turkey in accordance with the Turkish Constitution and the Higher Education Laws. Today a total of 7.5 million students (125,000 international) are studying in 207 universities in Turkey (YÖK, 2019). This makes Turkey the second largest country of the European Higher Education Area (EHEA) after Russia. In the time of the pandemic, Turkish higher education has responded the situation in a timely and active way (Saraç, 2020).

Considering the number of students, lecturers and courses in a system such as that of Erciyes University with nearly 50,000 users and 6,000 courses, unavoidable problems have occasionally arisen due to the complexity involved. In this respect, my decision to use a program independent of the university system proved to be well conceived and appropriate.

a) Professional Development in Foreign Language Teaching (İÖP 406)

“Professional Development in Foreign Language Teaching” is a unique course which is not taught in similar departments and faculties at the undergraduate level in Turkey. This course, specifically designed by me, aims to strengthen prospective teachers’ determination to achieve high standards in their professional development and to make a career in teaching. During the course, teacher candidates learn about professional development activities conducted locally, nationally and internationally, gaining awareness of the drawbacks and shortcomings of such activities. This course also ensures that students are prepared for the professional support they need to become better teachers, before starting the profession.

I have been using and advocating performance-based alternative assessment systems for more than two decades for evaluating students. Students form groups of two or three and carry out the tasks determined at the beginning of the semester.

My theoretical lectures usually last two or three weeks and group activity for mid-term and year-end grades starts right after my lectures. Students themselves decide on the group members and the performance week.

For this course, groups were to interview a school administrator and at least two teachers on professional development and then share their results with the class. The groups themselves determine the questions to be asked in the interviews but in any case these questions basically include what administrators and teachers understand by professional development, the importance of professional development in teaching, what they have done most recently for their own professional development, etc. When classes were suspended, three groups had not yet performed their mid-term activities. Accordingly, these three groups performed their group activities in an interactive, synchronized and camera-open format. Video records of these presentations were also kept.

Once the midterm assessment activities had been completed, for the final assessment I designed one target assignment for each week for the remaining six weeks. I assigned the tasks one week early so that the students could prepare them better and more professionally. They were instructed to hold a group discussion about the target assignment and to participate actively in the discussions and write down their reflections on these target assignments in the format assigned to them.

We also agreed that each student should submit his/her written reflections to the class representative as a Word document on weekly basis. These target assignments were:

- ✓ To watch English lessons on EBA TV (Ministry of National Education, Education Information Network), carrying out a critical observation and evaluation of the teachers in these lessons.
- ✓ The effect of the COVID-19 process on education/teaching. They were to read the article “Uzaktan eğitimde çocukları nasıl yönlendirmeliyiz”/How should we guide children in distance education? (Altan, 2020), share it with some parents and discuss the parents’ views with the class. This article was written by me in Turkish and published in an online newspaper.

- ✓ The social dimension of education. They were to discuss the social impact and role of the teacher.
- ✓ Evaluation of the future of the teaching profession in the perspective of online teaching (Is online teaching a support or an alternative to face-to-face education?)
- ✓ Evaluation of the online course IÖP 406 (What were your experiences in this course? What did you like about it and what did you dislike? What did you observe when comparing my online lessons with my face-to-face lessons? If you had a choice in the future, would you choose online or in-person face-to-face classes? Why?).

b) Teaching Foreign Languages to Children (IÖP 302)

This course is a continuation of IÖP 301. Its purpose is to teach foreign language teaching techniques and practices through games, activities and stories to prospective English language teachers. In the fall semester course, IÖP 301, after my theoretical presentations, students performed activities in groups of two and imparted game-based micro teachings to their peers.

In the case of the spring semester course, IÖP 302, the students were also instructed to perform activities and to impart story-based micro teachings to their peers. By the time the classes were called off, the midterm activities were completed in Class A but two groups of Class B were unable to complete them due to the shutdown. I consequently gave these groups a target assignment so that all the students would be starting the online courses on an equal footing. This target assignment consisted of four questions to be answered in a predetermined format. The questions they had to answer were:

- ✓ What are the characteristics of young learners?
- ✓ How do you teach young learners?
- ✓ What do young learners want?
- ✓ What do you focus on when teaching young learners?

After receiving their written answers, just as for the IÖP 406 course, I started my IÖP 302 online courses with 3rd-year students. Once again, I designed one target assignment for each week for both classes, giving the assignments one week earlier so that they could make observations and be ready for an active discussion during the online classes. All the students were asked to contribute to the discussions actively. They were also instructed to write down their reflections on the target assignments in a predetermined format and to deliver them to the class representative. At the end of the semester, the class representatives sent the students' files to me as a portfolio via e-mail. This written format, along with the classroom participation, formed the basis for the students' final grades. The students' reflections were assessed via an original rubric that I have been using for many classes for a long time.

The target assignments I gave to the students were:

- ✓ To watch MoNE (Ministry of National Education) online courses either on the English language or any other subject on EBA TV, and to be prepared to discuss them during the online session (including both positive and negative aspects).
- ✓ To watch a few online English language lessons on MoNE's EBA TV and to be prepared to compare and to contrast the performance of the English teachers in these programs with their own performance during the micro teaching sessions.
- ✓ observe a child watching an online lesson and/or to talk to him or her for his/her views on it. What is his/her opinion of the lesson? Benefits, criticisms, etc.
- ✓ What would you do if you taught online at a State school?
- ✓ What do you think about the use of technology in English language teaching? Develop and discuss the pros and cons.
- ✓ Evaluation of the online course İÖP 302: what were your experiences in this class? What did you like and what did you dislike? What did you observe when comparing my online lessons with my face-to-face lessons? If you had a choice in the future, would you choose online or in-person face-to-face classes? Why?

Results of the experience

Participants and format

There were 34 students (11 males, 23 females) in the 4th-year İÖP 406 course, and a total of 47 students (32 males, 15 females) in the two 3rd-year İÖP 302 courses. Randomly selected student reflections, with only minor editorial corrections, will be presented under some headings.

Student reflections and implications

I am really happy and grateful to find out that almost all of the students are satisfied and happy with the content and the way the course is carried out. I strongly believe that the roadmap I drew up and the content I prepared before starting the lessons played an important role in student satisfaction.

"I enjoyed attending your online classes during this stressful period."

"Thanks to this lesson, I realized that a qualified teacher is not only a person who acts according to the system and only gives/finishes the lesson, but one who creates the system himself, keeps his students motivated in the lessons interactively, and keeps the lessons alive as in face-to-face education."

"My online learning experience with you was better than other online courses as it provided effective and real communication."

"I think your class was better than any other online courses I have taken, in terms of student inclusion, participation and the topics discussed."

"Thanks to this course, my prejudices about online courses have changed."

“First of all, I am really happy to have these sessions with you because they did not only comprise lessons strictly speaking, but also dealt with the meaning and the real issues of life.”

The use of an online program, Discord, which was familiar beforehand to some students, and these students’ guidance of their classmates and their provision of the necessary support, acting as agents of change to help their classmates and to support them before, during and after the courses, contributed to the online courses’ success.

“As the class representative, I had additional duties like collecting assignments and checking whether everybody was online. I was also the person who taught my fellow students how to use the program since we used Discord for the online classes and I am competent in it. These responsibilities were a little difficult but I think it was a good experience for me in the end.”

“We were informed about the lesson before starting, so there were no questions left in our minds.”

“After downloading Discord, we learned how to use the program thoroughly under the guidance of a friend. In that way, we solved issues like sound ahead of time and I think this helped us a lot in the following weeks. Thanks to the sample lesson in the first week, our other lessons ran smoothly.”

Following the rule of “sense and simplicity” in the planning of the courses and the assignments, focusing and insisting on a learning-centered teaching atmosphere, and giving students a series of meaningful real-life target assignments which never left them in a sink-or-swim situation contributed to the success of my online courses.

“I liked the fact that our weekly tasks were easy to understand and not confusing.”

“The tasks assigned each week allowed me to better understand and evaluate the process and they were very meaningful.”

“One of the things I loved the most about the lesson was that the weekly tasks dealt with real-life issues.”

“I didn’t have any problems with the assignments or our missions because they were about the real world and were always of current interest. The lessons were a continuation of each other and the connection never broke off.”

Providing an interactive uninhibited classroom atmosphere in which everybody felt free and was given the opportunity to speak and communicate freely helped everybody to do their best, contributing greatly to the success of the online course experience.

“This was the only really interactive online course... During the classes, I was able to express my opinions freely and receive immediate feedback or constructive criticism.”

“Our online course was entirely based on interaction, so it was the best one of all in comparison to other online courses. I was able to learn about the ideas of my fellow students and to freely share my own.”

“What I liked the most were the group discussions on the assigned topics. I heard the voices of some of my classmates which I did not hear in most of the face-to-face lessons.”

“I was also more active in online classes than in face-to-face classes. I felt more comfortable sharing my ideas.”

The fact that online lessons were no different from my face-to-face classes was voiced by almost all students and this is a good indication that the online process has achieved its purpose.

“Your online classes were not much different from your face-to-face classes. [...] So being online was an advantage, not a handicap.”

“The classes were no different from your face-to-face classes and I felt like I was in the classroom. In fact, it was more effective than face-to-face lessons, as everyone actively participated.”

“The online lessons were almost the same as my face-to-face classes with you.”

As mentioned earlier, the Discord program allows up to 20 screens to be opened at the same time, but as a result of our evaluation, we decided not to turn the screens on during the classes until it was really necessary. Although I respect some students’ opinions that they were not so happy and comfortable because they did not see their classmates, a few students’ reflections relating to their home conditions proved and supported that it was a correct and appropriate decision not to open the screens during the classes.

“It was bad not to see my friends’ and the lecturer’s expressions and gestures.”

“What I did not like was that there was no eye contact or gestures involved, which at some points made me feel like I was talking to a wall.”

“The setting of the online classes was not very comfortable or suitable for me.”

“I had some difficulties finding a suitable place at home and accessing the Internet for classes.”

I would like to draw special attention to the importance, for the success of the course, of giving performance-based task-oriented target assignments and of making my general assessment by the same method. Performance-based alternative techniques, which I have been using and advocating for decades, were a perfect fit for this process. I assure that, if things are done correctly and conscientiously, both success and satisfaction are inevitable. This method of assessment is of course not a new practice, but in distance learning it is important that the assessments we design for students should ask them to apply their new knowledge to new situations. Performance assignments do this and create engaging multi-stage opportunities for students to demonstrate what they know. It may be understood from the students’ reflections that a culture that values meaningful assessment is created, a culture in which real learning takes place and not just an endeavor to get good grades.

“You drew our attention to the important points in this process and you didn’t give meaningless assignments or have us read meaningless texts.”

“The topics that we covered were of current interest and showed us how to draw up a road map for our professional lives.”

“The fact that these topics were current issues made the discussions enjoyable and enabled everyone to take an active part in the class.”

“We were informed about the lesson before starting, so there were no questions left in our minds. The tasks given each week allowed me to better understand and evaluate the process and they were very meaningful.”

The contribution of timely meaningful feedback to students and their qualified involvement in the process can also be noticed in the students’ reflections.

“During the courses, I was able to express my opinions clearly and to receive immediate feedback and constructive criticism.”

“Of course, there were pros and cons and some Internet-related problems, but sharing our ideas with everyone, receiving timely and quality feedback, and listening to our usually silent friends’ voices was quite relaxing.”

It may also be noticed that students welcomed the fact that the online classes were held on the same day and at the same hour as usual, taking attendance as if they were face-to-face classes. It is important that there was no negative feedback from any students, except one, about taking attendance.

“During the lessons, we met all the requirements of face-to-face education, including regular and timely attendance.”

“Everyone had the right to speak equally in the classroom environment, and also the attendance was efficient and not ignored by anyone, so it was no different from the real class environment.”

As for students’ preferences between face-to-face and online courses, if they were to be given a choice in future, the great majority state that although they had a successful online experience, they would still choose face-to-face teaching. Even so, some students said they would prefer online teaching.

“Until I attended this course, I would have preferred all my courses to be face-to-face, but I have now learned that even if a course is held online, with proper planning it can be effective. If I could choose in the future, I would prefer the online platform for theoretical courses.”

“If I had to choose between online or face-to-face education, I would definitely choose face-to-face.”

“I can say from my experience that thanks to online lessons, students can be more autonomous and even more relaxed and active. However, if I had to make a choice in the future, I would still choose face-to-face teaching.”

Conclusions and discussion

I strongly believe that to make online learning better and more effective, it is more important for educators to rethink how they do their jobs and carry out their teaching rather than to undergo additional training and possess better technology. Beyond all practical questions about access, devices and curriculum, the most important thing is what educators actually do during their online teaching.

Basically, I believe that an effective online education plan should be one that guides learning and holds students’ attention on their tasks, calling for high quality direct instruction by the teacher, with well-designed and planned complementary assignments for students so that they can practice, create, read and explore. Indeed, this mixed approach, along with the main objectives I have mentioned above, formed the basis of my online courses.

Obviously, it was a great advantage not to use the communication platform planned and put into service by the university. This decision helped me to move more freely, not to challenge my abilities and not to deal with any of the technical problems caused by an excessive use of the university platform. It would be a good idea, instead of choosing a

platform with which students are not acquainted or a platform like Zoom, Skype, etc. that everyone uses extensively, to choose a simple meaningful platform that some students are already familiar with, and for there to be some people who can provide immediate help in solving any difficulties with it. It is also a good idea to choose a class representative instead of trying to communicate with all of the students, except under special circumstances.

It is likewise important to appreciate and heed our students' warnings when they point out potential errors in the process, especially at the beginning of the process, or when they alert us to technical issues with the tools we use. It is very important for them to know that their voices are heard and that their contributions are valuable. We want to recreate our classroom relationships online and students should know that we are there for them. I have to confess that learning from students has made a significant contribution to the success of this process.

Although it is very important not to let technology dominate your relationship with students, it is even more important not to let technology interfere with the teacher's personality and his or her teaching.

Conducting the lessons on the same day and at the same time as face-to-face teaching creates an important impression of normality for the students. Likewise, I think that taking attendance is useful.

I also think it is helpful to focus on creating a good balance between academic growth, social and emotional development, and the overall well-being of our students (Conley, 2015). While it is generally recommended that online lesson times must be kept as short as possible, I held classes for the same amount of time as usual and achieved even more in one or two lessons in comparison to my face-to-face lessons. This is an interesting and important point that should be carefully examined with a view to future studies.

I planned and implemented project-based learning that was not constantly connected to the computer screen and did not require further time in front of the monitor. This involved such activities as watching lessons on TV from a critical point of view, meeting with families, observing students, and evaluating their own progress. I also made sure, however, that I took an informed approach to research and project-based learning. I used direct instruction to give the basics and made formative assessments to make sure that the students understood what I was expecting from them and were aware of what I was aiming at.

My online lessons also followed the order and procedures that I apply in my face-to-face teaching: communication with students, taking care of both their academic and social-emotional well-being, and the order of assignments (Conley, 2015). We should not overlook these priorities on starting up assessment practices either.

Since online learning reduces teachers' oversight, students need to take ownership of their learning. This issue, unfortunately, is a very obvious deficiency in many education systems, especially in Turkey. The awareness that students are responsible for their own learning should be acquired at a very early age. I think the main reason for many unsuccessful online courses is hidden in this detail. Students were forced to do dozens of assignments and to take online tests at once – but they weren't ready for them. A

well-planned, meaningful and goal-oriented online lesson should never include any sink-or-swim assignments at all.

Assessment should be part of the classroom culture rather than being limited to a student's grade at the end of the term. Likewise, assessment should be used to support student learning, not for accountability or external motivation.

Being physically away from classrooms can be a good opportunity for contemplation or inner awareness. Helping and guiding students to think deeply with open-ended targeted assignments will make a significant contribution to their professional development.

The methods and results included in this study are of course only known to be valid for this group. It is essential to carry out similar experiences in different settings and with different groups in order to be able to compare the results.

We have gone through and are still going through a process unlike any other in our memory. We do not know what next year will be like. For this reason, I think the elements in this study are worth trying out so as to avoid inconsistencies and emotional confusion.

It is hoped that this paper will give an idea of this teaching experience in terms of both its procedures and contents for those who plan to design online courses in the future.

Acknowledgments

I thank all of the students who shared their sincere reflections on the courses and who made this online education experience a success, and I also wish to express my gratitude to the anonymous reviewers for their careful reading of the manuscript and their insightful comments and suggestions.

References

- Altan, M. Z. (2020, April 4). Uzaktan eğitimde çocukları nasıl yönlendirmeliyiz? Haber7Com. <https://www.haber7.com/egitim/haber/2961462-uzaktanegitimde-cocuklari-nasil-yonlendirmeliyiz>
- Conley, C. S. (2015). SEL in higher education. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 197-212. <https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/0398c3eeccf3f047ae978e88775b6fadd1ea.pdf>
- EBA (n. d.). *Eğitim Bilişim Ağı*. <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>
- Erciyes University (n. d.). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Erciyes_University
- Saraç, Y. (2020, April 4). *Opinion: Turkish higher education in days of pandemic*. Anadolu Agency. <https://www.aa.com.tr/en/analysis/opinion-turkish-higher-education-in-days-of-pandemic/1813314>

YÖK (n. d.). *Higher Education in Turkey, 2019*.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_en.pdf

Tot anirà bé? La docència en temps de confinament

Will everything go well? Teaching during lockdown

Laura Jacas Díaz^a

^a Professora de llengua i literatura catalanes. Institut Montgròs.

A/e: laurajacas@gmail.com

Data de recepció de l'article: 15 de setembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.153>

Resum

La crisi sanitària ha fet que el curs escolar 2019-2020 fos extraordinari i anòmal. L'inici de les classes de forma telemàtica ha sigut un repte sense precedents per als mestres i el professorat de totes les etapes educatives i ha evidenciat algunes mancances del sistema educatiu. En aquest article, es descriuen les diferents línies d'actuació preses a l'Institut Montgròs, a Sant Pere de Ribes (Barcelona), per fer front a la situació. És un centre que destaca pel treball cooperatiu i pel foment de les competències digitals per a la realització de les tasques globalitzades. Durant el confinament, dues de les qüestions que més prioritats van tenir a l'hora de continuar el curs des de casa van ser l'atenció a la diversitat i el seguiment de les famílies més vulnerables per part dels tutors i tutores. També, s'enumeren les conclusions a les quals ha arribat el professorat en una avaluació reflexiva que es va realitzar al juny i les mesures que es prendran de cara al curs vinent i amb la possibilitat d'un nou confinament sobre la taula.

Paraules clau

Educació, confinament, crisi educativa, Institut Montgròs, mesures COVID-19, nova normalitat.

Abstract

The health crisis has made the 2019-2020 school year a very particular and anomalous one. Starting online lessons has been an unprecedented challenge for teachers and faculty members at all levels of education and has highlighted some shortcomings in the education system. This paper describes the different lines of action taken at the Montgròs Upper Secondary School in Sant Pere de Ribes (Barcelona Province) to deal with the situation. This school stands out for its cooperative activity and for the promotion of digital skills for the

comprehensive performance of tasks. During the lockdown, two of the most important issues for continuing education from home were the consideration of diversity and the monitoring of the most vulnerable families by the form teachers. We also list the conclusions reached by the teachers in a reflective evaluation that was made in June, and the measures that will be taken for the next academic year with a view to the ominous possibility of a new lockdown.

Keywords

Education, lockdown, education crisis, Montgròs Upper Secondary School, COVID-19 measures, new normality.

Introducció

Tot i que la incertesa va ser present durant les setmanes prèvies, el 13 de març de 2020 es va comunicar als infants i joves que fins a nou avís no haurien de tornar als centres educatius per la propagació d'un virus que, sense saber-ho, marcaria un abans i un després en tots els aspectes de la nostra rutina. El xivarri a l'hora de plegar semblava el tret de sortida d'unes vacances avançades, però a la sala del professorat la preocupació era més que evident: i ara, què? Esperàvem instruccions per poder fer front a una situació extraordinària i que suposaria reptes i noves oportunitats per a la nostra professió i, en veritat, per a tota la societat.

Dos dies després, des del Govern central, es decretava l'estat d'alarma durant els propers catorze dies si la situació sanitària millorava. Ja ens hauria agradat poder-nos adormir i despertar quan tot hagués passat, com passa en un conegut conte tradicional, però no ha sigut pas així i, com a docents, també havíem d'estar al peu del canó.

L'Institut Montgròs de Sant Pere de Ribes (al Garraf) és un centre públic d'ESO i batxillerat, amb més de quatre-cents seixanta alumnes i quaranta-cinc docents, que té quatre pilars principals que el diferencien de la resta de centres de la localitat.

En primer lloc, la coordinació i el treball per àmbits per part dels docents, ja que es considera un despropòsit concebre l'aprenentatge com a mers continguts descontextualitzats i independents entre les diverses especialitats.

Seguidament, el treball cooperatiu (Pujolàs, 2008) per definir l'aprenentatge com un procés llarg i que exigeix la interacció entre iguals per garantir-ne la significativitat que mereix i situar l'alumnat en el centre d'aquest procés d'ensenyament i aprenentatge.

Després, l'ús correcte i responsable de les noves tecnologies (Moll, 2017), ja que com molt bé ha evidenciat aquesta anòmala situació, és necessari per conèixer en societat ser competents digitalment. Per aquest motiu, tots els continguts i tasques d'aprenentatge estan publicades en una plataforma a la qual l'alumnat i les famílies poden accedir a través de qualsevol dispositiu com ara una tauleta o un portàtil. De fet, la tauleta o el portàtil és l'eina bàsica per a treballar al centre, tant per a l'alumnat com per al professorat.

I, en darrer terme i no menys important, el pes de les habilitats personals i socials de l'alumnat, en el sentit que cal realitzar-se com a éssers individuals i socials d'un món que perviu gràcies a la constant transformació.

Des de mitjans de març, doncs, i de manera urgent, havíem de decidir com a claustre quines mesures s'havien de prendre per elaborar una proposta d'intervenció prou potent per fer front als quatre punts descrits anteriorment i aconseguir la màxima normalitat en un moment clau com va ser el final del segon trimestre i l'inici del tercer trimestre del curs.

Finalment, el pla d'acció va estar enllestit el mateix cap de setmana, però digerir la situació personal, familiar, laboral i social no va ser gens fàcil. Ara bé, molts de nosaltres vam arribar a la mateixa conclusió: era el moment de demostrar quines eren les mancances del sistema educatiu, quines eren les principals necessitats dels centres públics del nostre país i com la situació de confinament podia evidenciar situacions de desigualtat entre l'alumnat que quedaven mig amagades per la rutina.

Amb les pautes que arribaven des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, vam perfilar les mesures per a les properes setmanes, tot i que ja es preveia que l'estat d'alarma es podria allargar durant els propers mesos. Una de les primeres actituds que vam prendre molts de nosaltres, per a la nostra salut mental davant de tanta pressió i incertesa, va ser la de viure el dia a dia i fer pinya entre els companys i les companyes, perquè la COVID-19 afectava tothom, les nostres famílies i amistats. Vam pactar que el benestar del nostre entorn més proper i el nostre eren les prioritats principals.

Desenvolupament

Tenint present els pilars del centre (tasques globalitzades, grups cooperatius, ús de les TIC i habilitats personals i socials) el claustre va acordar els punts següents.

En primer lloc, els tutors i les tutores del centre, en definitiva, la majoria del professorat, ja que cada grup de tutoria el componen entre quinze i disset nois i noies, s'havien de posar en contacte amb les famílies per conèixer, sobretot, les circumstàncies de cadascuna i, també, per saber si tenien accés a Internet per poder fer seguiment de les tasques de manera virtual. Si no era així (no es van comptabilitzar més d'una desena de casos), el centre s'encarregava de fer-ne les gestions.

El paper dels tutors i les tutores va ser molt important durant les setmanes de confinament, ja que també concertaven trobades amb les famílies i el grup de tutoria per fer un acompanyament, sobretot, emocional, ja que, seguint amb les indicacions de l'equip d'orientació del centre, calia que l'alumnat continués vinculat al centre i que tingués, com a mínim, un membre del professorat com a referent.

Els grups de tutoria i la resta de l'equip docent del nivell es reunia una tarda a la setmana per comentar aquelles situacions que ho mereixien, avaluar el seguiment que es feia de l'alumnat i elaborar propostes de millora des de l'equip docent i el claustre.

Després, el professorat faria les habituals reunions setmanals telemàticament per revisar i determinar quins eren els continguts i les activitats que l'alumnat havia de fer aquella setmana. Coincidint amb l'inici del tercer trimestre, se seguiria la programació, sempre que fos possible, partida en dotze setmanes, les darreres de les quals anirien

destinades a elaborar les creacions finals. En aquestes reunions d'àmbit, també s'acordaven les mesures de suport per atendre les característiques individuals i específiques de tot l'alumnat per garantir-ne el seguiment i l'aprenentatge.

El dilluns a primera hora, l'alumnat i les famílies rebien les tasques d'aprenentatge que s'havien de fer a través d'una graella elaborada pel professorat de tots els àmbits. Aquest document recollia la ubicació de l'activitat dins de la plataforma, un resum, la data de lliurament i el temps estimat per dur-la a terme. De fet, com que gran part de les activitats ja estaven programades a la plataforma digital, només es van haver d'adaptar perquè es poguessin fer des de casa i amb l'opció de realitzar-se de manera individual o en grups cooperatius en funció de la situació personal. En cas de dubte, l'alumnat podia escriure un correu electrònic a un dels professors o a una de les professores de l'àmbit, o bé connectar-se telemàticament a una hora determinada.

Una de les nostres preocupacions va ser com podíem atendre la diversitat sense moure'ns de casa: com podíem fer arribar el nostre suport a aquell alumnat que més el necessita a l'aula? Vam arribar a la conclusió que la redacció de les instruccions havia de ser més clara i concisa que mai. Per millorar-ne la comprensió, el professorat es va animar a elaborar vídeos curts i enregistraments amb les tasques que s'havien de fer i els passos per a completar-les. D'aquesta manera, les pautes arribaven a través del suport escrit i audiovisual. De fet, actualment, ens plantejem la possibilitat de fer-ho d'ara en endavant, ja que considerem que el nivell de comprensió de les tasques pot incrementar notablement.

A propòsit de l'avaluació, el centre aposta per un aprenentatge competencial que es regula mitjançant l'avaluació continuada per part de l'alumnat i el professorat (Jiménez, 2017; Sanmartí, 2019). Per aquest motiu, totes les activitats van ser avaluades tot i que, seguint les indicacions del Departament d'Educació, la qualificació dels segon i tercer trimestre no va perjudicar la nota final de l'alumnat ni la promoció a un curs superior. Per fer-ho, el centre té una aplicació en què l'alumnat, en acabar una tasca, reflexiona sobre el grau d'assoliment de la competència que s'ha treballat. A través d'aquesta aplicació, es genera un diàleg didàctic molt interessant, ja que l'alumnat és conscient del paper que té en el seu procés d'aprenentatge i aquesta és una de les principals fites de la nostra professió.

Pel que fa a l'alumnat de batxillerat, que també rebia una graella amb les activitats per fer de manera setmanal, es van dur a terme classes telemàtiques de les diferents matèries en què els nois i les noies tenien l'oportunitat de formular els seus dubtes i que aquests fossin resolts de manera immediata. En el moment en què vam poder tornar a les aules, abans de les proves d'accés a la universitat, de manera voluntària, l'alumnat va poder assistir a classe prenent totes les mesures de seguretat suggerides pel Departament d'Educació.

Una altra mesura que vam prendre per veure el got mig ple enmig de l'anòmala situació va ser potenciar l'ús de les diferents xarxes socials del centre, com ara el lloc web, Facebook i Instagram, amb diferents objectius: com a mitjà d'informació respecte de les decisions del Departament, del centre i de l'estat de la pandèmia a escala local, i com a mitjà de distracció de l'alumnat i de les seves famílies, amb propostes com l'elaboració d'una recepta culinària, una manualitat o reptes fotogràfics i literaris.

Creiem que l'aprenentatge també s'assoleix fora del centre. Cada àmbit organitza diverses sortides durant el curs per treballar un dels aspectes que s'estudien a l'aula. Tanmateix, enguany, moltes d'aquestes activitats, colònies i el viatge final d'etapa de quart d'ESO s'han hagut de suspendre per motius més que evidents. Nogensmenys, en el darrer cas que he esmentat, abans que arribessin les consignes per part del Departament i es decretés l'estat d'alarma, quan l'assistència era optativa, va ser molt interessant el debat que es va establir entre els nois i les noies sobre la responsabilitat individual per aturar l'increment de contagis. Hi havia opinions de tots els colors, com ha de ser, però el més important de tot plegat era que la situació els interpel·lava directament i que no se'n podien mantenir al marge.

En aquest sentit, tampoc no es van poder celebrar les graduacions de quart d'ESO i de segon de batxillerat de manera presencial, però sí telemàticament. Els equips docents dels dos nivells van fer una feina extraordinària i, amb la col·laboració d'una colla d'alumnes i famílies, van quedar unes cerimònies ben lluïdes i emotives, amb parlaments i audiovisuals inclosos. Esperem, tanmateix, poder celebrar un acte, de forma presencial, quan el curs ja hagi començat.

Les famílies han tingut un paper molt important durant aquests darrers mesos. Per als adults, l'actualitat ha tingut un impacte molt fort en les nostres vides. Tanmateix, també hem pogut copsar com moltes famílies han gaudit del seguiment que han fet dels seus fills i de les seves filles, en el sentit que han sigut testimonis de les tasques que els encomanàvem i del procés d'aprenentatge que han fet. Hi ha famílies, en canvi, des del punt de vista acadèmic, que tot i la voluntat, no han pogut ajudar la canalla. Ara bé, totes les famílies han pogut fer-nos arribar les seves opinions sobre la gestió de la nova normalitat per part del centre. Les crítiques constructives ens han servit per revisar les estratègies per les quals havíem optat, reformular-les i crear-ne d'altres. Novament, hem corroborat que si les famílies i l'escola miren cap a una mateixa direcció, el camí no presenta tants entrebancs. Caldrà veure com aquest tàndem s'enforteix i es consolida a partir de setembre.

I, quan s'apropen les acaballes del curs més avantguardista, toca fer-ne valoració. En el nostre institut, dediquem un claustre a elaborar propostes de millora per al proper curs. En diem *avaluació reflexiva*. Durant una tarda es presenten les diverses propostes, pensades per diferents professors i professores, amb mesures concretes per assolir un determinat objectiu, i es voten. La majoria de propostes acceptades es converteixen en el motor per a crear noves comissions per a l'any vinent.

Enguany, la majoria de línies d'actuació proposades a l'avaluació reflexiva s'han centrat, primordialment, a partir de l'experiència docent en temps de confinament i en els dubtes sobre la tornada a l'Institut al setembre. Considero que pertoca comentar les reflexions que vam fer, ja que fins ara no ens havíem trobat en una situació com aquesta i perquè el que persegueix l'avaluació reflexiva és detectar aquells aspectes que no es gestionen adequadament i proposar-ne alternatives; en definitiva, millorar la nostra intervenció docent per afavorir el desenvolupament, en tots els aspectes, de l'alumnat.

Una de les preocupacions que va sorgir és com el nostre horari i la nostra intimitat es veien fortament alterats pel teletreball, com ha passat també en altres àmbits laborals. Un exemple que compartim molts docents és el següent: amb la impossibilitat de posar-

nos en contacte amb algunes de les famílies a través del correu electrònic, aquestes no responien les trucades si no s'identificava el número. Això, consegüentment, ha implicat que durant el període de confinament i les vacances rebéssim trucades a les nostres línies personals. Compaginar la nostra feina durant el confinament amb les nostres circumstàncies personals no ha sigut feina fàcil, però considero que ha posat en evidència la necessitat de trobar el caliu dels teus companys i de les teves companyes per fer més suportable la situació. Enguany, la problemàtica que ens trobarem, nosaltres i molts altres centres de Catalunya, serà la ràtio. Si es volen subdividir nivells per crear grups estables amb l'objectiu de descongestionar les aules, fa falta més professorat que mai. A més, perquè comptem que alguns dels nostres companys i de les nostres companyes haurà d'agafar la baixa per guardar quarantena o demanar permís per tenir cura de la seva canalla, si aquesta també ha d'estar confinada a casa... El moviment a la sala del professorat serà frenètic i hi passaran moltes cares noves, amb les conseqüències que comporta per al seguiment de l'alumnat, en el cas de les tutories, per exemple.

El benestar docent s'ha posat en dubte durant els darrers mesos i, novament, la nostra professionalitat s'ha vist qüestionada perquè no hem sabut gestionar la situació adequadament o com ens hagués agradat. Ara bé, en el nostre cas, convé de dir que el professorat del nostre centre estava més que preparat per treballar telemàticament, ja que, com hem dit abans, tots els continguts són elaborats i compartits a la plataforma pel mateix equip docent i hem aprofitat el tercer trimestre per treure'n el màxim profit i utilitzar aplicacions que fins ara no ens havíem atrevit a fer servir. Caldrà, però, continuar-nos formant pel que fa les competències digitals, perquè preveiem que, lamentablement, un nou confinament és possible i no ens pot agafar desprevinguts.

A propòsit de les habilitats digitals de l'alumnat, ens vam adonar, sobretot en els primers cursos, que tot i que aquestes promocions són conegudes com a «nadius digitals», no copen la transversalitat dels continguts que es treballen a l'aula. És a dir, vam veure que la redacció formal d'un correu electrònic només es feia correctament en aquell àmbit en què s'havia tractat i el mateix passava amb el lliurament d'una tasca a través de l'aplicació. Durant el període de confinament vam poder resoldre per mitjà de videotutorials les incidències que l'alumnat ens feia arribar, però durant l'avaluació-reflexió vam acordar fer més èmfasi en aquest aspecte i des de totes les especialitats i no només en informàtica bàsica.

I a últim, ara més que mai, ens hem centrat molt a oferir una educació inclusiva. Les orientadores del centre han fet una feina excel·lent perquè, a més del seus consells per a programar i avaluar cada cas, han adaptat moltes de les activitats i han fet un seguiment exhaustiu de l'alumnat que necessita més suport. De cara al proper curs, la formació interna anirà enfocada en aquest sentit: com ser encara més inclusius i prendre com a punt de partida la diversitat present a les aules per dissenyar les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Conclusions

Considero que tota la comunitat educativa del nostre país ha fet una tasca excel·lent des de tots els punts de vista. Hem acompanyat l'alumnat i les seves famílies en una situació anòmala, hem hagut d'actuar a contra rellotge en moltes ocasions, ja que el temps de

maniobra escassejava —el temps mai no és el nostre aliat—, i hem hagut de prendre decisions que, tot i que no eren de la gràcia de tothom, vam creure que eren les més encertades.

Resten poques setmanes per començar el nou curs i el titular és incert. Restem a l'espera de les instruccions i pautes per part del Departament d'Educació, però temem que moltes de les grans decisions les haurem de prendre des del centre i a correuita.

Per exemple, l'educació en temps de pandèmia comporta canvis didàctics, pedagògics, organitzatius i d'hàbits. Tots ells són mereixedors de llargs claustres perquè, poc dies abans de l'inici de les classes, ens adonem que convivim amb la contradicció i la incoherència de manera constant. És a dir, els nois i les noies, independentment del curs, utilitzaran el transport escolar, però dissenyem grups estables i procurem que romanguin el màxim de temps possible en un mateix espai i que tinguin sempre els mateixos professors i professores de referència. Veiem que comencem a formular-nos preguntes que encara no tenen resposta: i com ens ho farem, al pati? Com podem protegir-nos, legalment parlant, si algú del nostre entorn més proper dona positiu? Què suposa encarregar-se de la coordinació de la COVID-19?

Considerem que canviar els hàbits, ja consolidats en la rutina de l'alumnat i en la nostra, serà el més difícil: el reguitzell d'informacions que pengen del fil de «de moment»; la ventilació de les aules a primera hora (amb altes temperatures a l'estiu i de més baixes a l'hivern); la puntualitat per evitar aglomeracions a l'entrada i a la sortida del centre (de primer a tercer d'ESO entraran per la porta principal i quart i batxillerat, per la porta del pati); els protocols de neteja de les mans cada dues hores (i la indicació de no compartir el gel hidroalcohòlic amb els companys i les companyes) i també dels espais (i dels estris que s'hi usin); l'ús de la mascareta; fer classes en espais adaptats a les circumstàncies del moment, com ara la cantina o la sala polivalent i un control acurat de l'assistència.

Però la pandèmia, com bé estic intentant de transmetre durant tot l'article, és sinònim de repte, i per això l'Institut Montgròs forma part de la desena de centres de Catalunya que participa en un projecte pilot per esbrinar l'impacte de l'aprenentatge híbrid en en l'alumnat. L'Institut ha sigut seleccionat pel compliment d'un conjunt de criteris: el treball per àmbits; l'assoliment de les competències digitals per part de l'alumnat i del professorat, i que tothom tenia accés a un dispositiu (tauleta o portàtil) per poder accedir a les lliçons i a les activitats. Això implica la semipresencialitat a les aules durant tot el curs. Avantatges? Esbrinar quines són les millors estratègies per aconseguir que que l'alumnat aprengui significativament des de casa amb la supervisió del professorat, la reducció de les ràtios al centre, la millora de l'aprofitament dels espais disponibles del centre i la disponibilitat del professorat (en temps de pandèmia, el Departament d'Educació només ens ha adjudicat una plaça més a la plantilla habitual i això complica la confecció dels grups estables), la certesa que es compleixen totes les mesures pel que fa a la distància social, etc. Caldrà veure com els centres treballen en xarxa i com una mateixa problemàtica es pot solucionar de distintes maneres.

A més, també creiem que les aportacions que es poden fer en el Laboratori de Transformació Educativa, en el qual participen diferents professores del centre, poden ser molt significatives a l'hora de plantejar el curs.

Si volem que les mesures arrelin en la conducta de l'alumnat, caldrà interpel·lar-lo directament. Cal fer-lo partícip de tot plegat i fer-li veure que, malgrat el tresor de la joventut, és part d'una comunitat i té el deure de vetllar per la seva salut. Per això, hem suggerit la creació de la delegació COVID, composta per membres de tots els nivells i que hauran de fer d'intermediaris entre el seu grup i l'equip directiu.

Sabem quines són les inquietuds de les famílies i el grau d'angoixa que es podrà respirar en les primeres reunions que fem amb elles, però no hem d'educar des de la por, sota cap mena de context. Aquest discurs no ens l'hem de creure, perquè el traslladem a les aules sense adonar-nos-en. Ara bé, no podem negar que estem angoixats, perquè no sabem amb quines mesures i línies d'actuació haurem de tornar als centre educatius. Notem que la tornada a l'escola pot suposar un increment de contagis i que rere un cas positiu es produeix un inevitable efecte en cadena que no assegura una rutina estable per al nostre alumnat i les seves famílies.

Desconeixem fins quan haurem de conviure amb la pandèmia, però sabem que la crisi educativa ha posat en primer terme algunes de les mancances del sistema educatiu que fa anys que reivindicuem, com ara les ràtios, la manca de professorat, de recursos digitals i d'espais, i, en definitiva, el valor que té l'educació en la nostra societat. A les notícies ja s'anuncia que determinats centres educatius han hagut d'ajornar l'inici de les classes, ja sigui perquè no han tingut prou temps per adaptar-se a les noves mesures del Departament (Resolució EDU/2210/2020) o perquè el personal ha de romandre a casa durant catorze dies. Aquesta realitat és la mateixa en altres comunitats autònomes de l'Estat i per això els sindicats ja comencen a perfilar accions com ara vagues i concentracions per exigir una tornada completament segura.

Estem vivint una realitat que podria ser descrita en una novel·la de ciència-ficció. No ens ho hauríem imaginat mai i ara hem de dedicar grans esforços a conviure amb un enemic invisible. Aprofitem l'energia, l'optimisme i la vitalitat del nostre alumnat per afrontar amb més ganes els reptes que se'ns plantejaran durant els propers mesos.

M'agradaria acabar amb unes paraules que ens va adreçar la directora, Susanna Soler, en el primer claustre pedagògic del centre, extretes d'una carta que va escriure Paulo Freire als qui volem ensenyar: «Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice».

Bibliografia

- Jiménez, M. A. (coord). (2019). *Programar al revés: El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea.
- Moll, S. (2017). *Empantallados: Cómo convivir con hijos digitales*. Larousse.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Catalunya, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2210/2020, de 10 de setembre, per la qual es regula el Pla de millora d'oportunitats educatives per al curs 2020-2021. (DOGC, núm. 8226, 16-9-2020).
- Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: Un únic procés*. Octaedro.

VOLUM **18**

2020

REVISTA CATALANA DE
PEDAGOGIA

