

La docencia virtual durante la pandemia bajo la mirada del alumnado de educación primaria

Olalla García-Fuentes¹

Manuela Raposo-Rivas

Universidad de Vigo, España

RESUMEN

El ámbito escolar ha sido, casi sin lugar a dudas, uno de los más afectados por la pandemia causada por la COVID-19. Con la perspectiva que el tiempo nos da, este trabajo tiene por objetivo conocer la percepción del alumnado de Educación Primaria sobre la docencia virtual desarrollada durante la citada pandemia. Con una metodología mixta de tipo descriptivo, se recopiló la percepción 181 alumnos y alumnas de entre 10 y 13 años a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* compuesto por un total de 26 preguntas divididas en cinco grandes bloques de información. Los resultados muestran que la valoración del alumnado sobre la docencia presencial es más favorable que sobre la virtual, siendo las emociones dominantes durante ésta el aburrimiento y la preocupación. La mayoría afirma que tuvo contacto en todo momento con sus iguales y con los tutores o tutoras, y que realizaba tareas de aula respetando los horarios de lunes a viernes. Estos resultados permiten concluir que la percepción del alumnado en relación con la docencia virtual puede orientar la aplicación y desarrollo de nuevas metodologías en dichos entornos para lograr mejores procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: COVID-19; Educación primaria; Docencia virtual; Percepción del alumnado; Investigación.

ABSTRACT

The school environment has been, almost without a doubt, one of the most affected by the pandemic caused by COVID-19. With the perspective that time gives us, the aim of this work is to know the perception of Primary Education students about the virtual teaching developed during the aforementioned pandemic. Using a mixed descriptive methodology, 181 students between 10 and 13 years of age were surveyed by means of an *ad hoc* questionnaire composed of 26 questions divided into five large blocks of information. The results show that the students' assessment of face-to-face teaching is more favorable than that of virtual teaching, the dominant emotions during this being boredom and worry. Most of them stated that they had contact at all times with their peers and tutors, and that they performed classroom tasks respecting the schedules from Monday to Friday. These results allow us to conclude that the students' perception in relation to virtual teaching, can guide the application and development of new methodologies in those environments to achieve better teaching and learning processes.

Keywords: COVID-19; Primary education; Virtual teaching; Student's perception; Investigation.

1. Introducción

La crisis sanitaria derivada de la COVID-19 supuso para los diferentes sistemas educativos un gran desafío. La suspensión de la educación presencial en muchos países del mundo provocó, según la Organización de las Naciones Unidas, la mayor interrupción de los procesos escolares de la historia, afectando aproximadamente a 1.600 millones de estudiantes, y convirtiendo la docencia virtual en la única alternativa posible para abordar las competencias y contenidos escolares durante el curso 2019-2020 (ONU, 2020).

¹Dirección de contacto: olalla.garcia.fuentes@uvigo.es

El trabajo que a aquí se presenta, tiene como objetivo general averiguar la percepción del alumnado de sexto curso de Educación Primaria (10-12 años), que estudia en distintos centros públicos de la ciudad de Vigo (Galicia), en relación con la docencia virtual durante la pandemia del COVID-19. Para la consecución de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre las emociones sentidas por el alumnado de Educación Primaria durante la pandemia.
- Descubrir las rutinas, características y posesión de recursos tecnológicos del alumnado para el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento.
- Conocer la frecuencia de comunicación del alumnado con sus compañeros/as y con su tutor/a.

2. Marco teórico

La docencia virtual es aquella en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a través de Internet. Este proceso, atendiendo al Centro de Formación Permanente (CFP) se caracteriza por la separación física entre los participantes (alumnado y profesorado) y por la necesidad de un alto dominio de la comunicación, ya sea ésta de tipo síncrono o asíncrono (CFP, 2021). Del mismo modo, como afirma Cifuentes-Faura (2020) la docencia virtual exige que, tanto el alumnado como el profesorado, tenga un enfoque adecuado de docencia no presencial, lo que demanda de estrategias y metodologías diferentes a las usadas en la enseñanza presencial.

Además, la docencia virtual requiere en el alumnado un alto grado de motivación, un manejo eficiente de los tiempos y una gran capacidad de adaptación a nuevos materiales y estrategias de aprendizaje. A su vez, el profesorado necesita habilidades para preparar materiales de calidad y adaptar sus métodos y estrategias de enseñanza (Ferrer-Serrano et al., 2020). Así, el alumnado se convierte en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, con capacidad activa y de autorregulación del mismo, en colaboración con el tutor/a o docente. El profesorado, a su vez, adquiere el papel de transmisor de conocimientos y un rol destinado a orientar, apoyar y facilitar al alumnado el proceso educativo (CFP, 2021).

No existe un consenso claro sobre el origen de la educación virtual. Gran parte de la literatura científica relaciona su origen con la aparición de Internet como pieza angular para el desarrollo de este tipo de formación (Saba, 2012). Es coherente pensar que el desarrollo de Internet ha permitido el impulso de la docencia online, produciéndose en los últimos años una transformación radical de la práctica educativa.

Una de las grandes ventajas asociadas a la docencia virtual es la posibilidad de compaginar la vida familiar y laboral con la académica, y sobre todo, la mayor autonomía e independencia del alumnado para el desarrollo de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Garzozzi-Pincay et al., 2020). Del mismo modo, algunas de las desventajas asociadas a esta modalidad de formación son: la pasividad o carencia de disciplina por parte del alumnado, el excesivo número horas que requiere estar frente a los dispositivos electrónicos o la necesidad de formación específica por parte del profesorado (Milena & Chacón, 2018).

Estudios como el desarrollado por Gil-Villa et al. (2020), en relación con la percepción del alumnado universitario y la docencia virtual durante la pandemia, concluyen que únicamente el 1,9% del alumnado valora de manera satisfactoria esta modalidad, destacando que el 84% consideraba que su universidad no había realizado las adaptaciones necesarias para ello. En este sentido, los resultados obtenidos en la investigación de Almendingen et al. (2021), destacan la carencia de interacción social y las características de los hogares (espacios, recursos tecnológicos, acceso a la red...) como los principales elementos que dificultaron el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad, a pesar de que para mucho profesorado la utilización de las nuevas tecnologías facilita el acceso a los contenidos así como su mayor comprensión (Sanabria & Hernández, 2011).

En relación con la percepción docente, los datos obtenidos por Pérez-Sayáns et al. (2020) recogen que el 54% del profesorado consideró la modalidad de docencia virtual como apropiada, aunque solo el 39% destacó que únicamente podría utilizarla en el 25% de las materias como método único.

Como se pone de manifiesto, la experiencia educativa desarrollada en ese período ha tenido características y opiniones muy variadas. Atendiendo a estas investigaciones previas, y tal como se recoge anteriormente, el

trabajo que a aquí se presenta pretende conocer la percepción del alumnado en relación con la docencia virtual durante la pandemia del COVID-19, para seguir aportando evidencias de desarrollo en relación con la docencia virtual.

3. Metodología

Esta investigación presenta una metodología de corte descriptivo, pues pretende conocer información sobre el objeto de estudio a través de un instrumento diseñado *ad hoc*. Se fundamenta en un enfoque mixto, pues como aporta Fox (1981), es el más acertado cuando no hay un conocimiento previo sobre el objeto de estudio. Además, como afirman Hernández-Sampieri et al. (2018), el corte descriptivo se basa en la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados, siendo su finalidad la de obtener las perspectivas y puntos de vista de todas las personas participantes.

3.1. Participantes

La muestra establecida la conforman un total de 181 alumnas y alumnos de sexto curso de Educación Primaria que estudian en ocho colegios públicos ubicados en el ayuntamiento de Vigo, en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Como se aprecia en la Figura 1, la mayor parte del alumnado pertenecía al CEIP Balaídos (un 26%, $n=45$) y al CEIP Sobreira (un 20%, $n=35$). Además, el 55% ($n=99$) de los participantes se identifica con el género femenino y el 45% ($n=82$) por el género masculino. En relación con la edad, el 97% ($n=176$) de la muestra tiene entre 10 y 11 años.

Figura 1. Porcentaje de la muestra participante



3.2. Instrumento

Para la recopilación de información se elaboró un cuestionario en formato de formulario electrónico, compuesto por cinco grandes bloques (Tabla 1) que engloban un total de 21 preguntas.

Tabla 1. Composición del instrumento

Bloque	Descripción
Bloque I Contexto	Recopila los datos que permiten caracterizar la muestra desde un punto de vista personal (género, edad) y académico (centro y etapa educativa).
Bloque II Emociones	Compuesto por tres preguntas: una tipo Likert, y dos de elección múltiple en las que se obtiene información sobre las emociones del alumnado durante la pandemia.
Bloque III Actividades académicas	Engloba cinco preguntas, tres de respuesta múltiple y dos abiertas, en relación con el desarrollo de las actividades académicas.
Bloque IV Recursos disponibles	Formado por cinco preguntas de respuesta múltiple con las que se recaba información sobre los recursos disponibles para el desarrollo de tareas académicas.
Bloque V Comunicación con el tutor/a e iguales	Recoge cinco preguntas de respuesta múltiple sobre el tipo y frecuencia de comunicación con el tutor/a y con sus iguales.

3.3. Procedimiento

En el desarrollo de esta investigación se distinguen cuatro grandes fases. La primera de ellas se centró en la revisión de la literatura en torno a los tópicos de investigación, dando lugar a las bases teóricas en las que se sustenta este trabajo.

La segunda y tercera se enfocaron en la construcción, validación y distribución del instrumento, la cual se realizó de manera presencial en los centros participantes.

Por último, la cuarta se basó en la recopilación de los formularios y el análisis de datos. Se volcaron al programa estadístico SPSS 15 para realizar, entre otros, un análisis de frecuencia y obtener el número y porcentaje de los casos de los valores observados en las diferentes variables.

4. Resultados

4.1. Las emociones y preferencias del alumnado durante el confinamiento

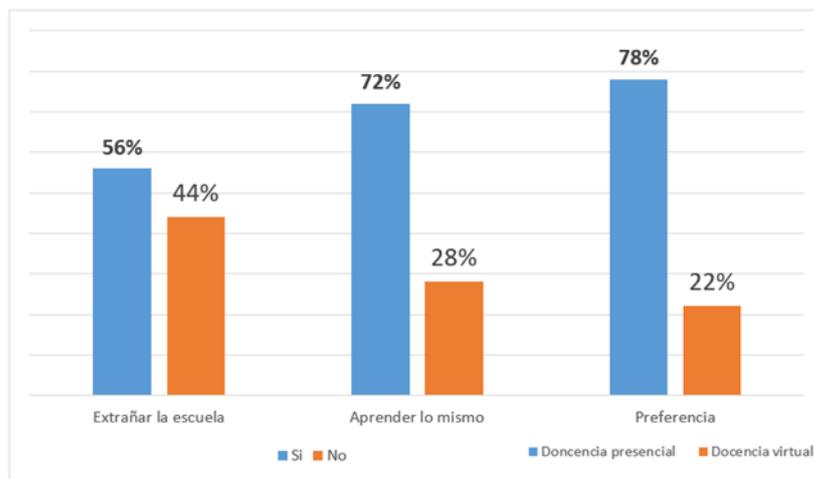
Los participantes debían valorar en una escala de frecuencia (nada, poco, bastante, mucho) seis emociones fundamentales que habían identificado durante el confinamiento: tristeza, agobio, alegría, susto, aburrimiento, preocupación. El 50% ($n=90$) del alumnado afirmó sentirse poco triste, seguido del 42% ($n=76$) que determinó sentirse nada asustado, tal y como se refleja en la Tabla 1. Sin embargo, el 38% ($n=68$) dice que estuvo bastante aburrido. Además, el 36% ($n=65$) se reconoce como poco preocupado y el 35% ($n=63$) indica sentirse poco contento en oposición al 33% ($n=59$) que afirmó sentirse bastante contento. Únicamente el 2% ($n=3$) consideró sentirse muy triste.

Tabela 2. Principales emociones del alumnado

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Triste	3 (2%)	29 (16%)	90 (50%)	59 (32%)
Agobiado/a	31 (17%)	49 (27%)	60 (33%)	41 (23%)
Contento/a	42 (23%)	59 (33%)	63 (35%)	17 (9%)
Asustado/a	13 (7%)	27 (15%)	65 (36%)	76 (42%)
Aburrido/a	48 (26%)	68 (38%)	45 (25%)	20 (11%)
Preocupado/a	12 (7%)	50 (27%)	65 (36%)	54 (30%)

Atendiendo a las preferencias del alumnado en relación con la modalidad de docencia, el 56% ($n=101$) extrañó alguna vez durante el confinamiento las clases de manera presencial y el 72% ($n=131$) afirmó que con la modalidad virtual, no aprendieron lo mismo que presencialmente. Asimismo, el 78% ($n=142$) del alumnado señaló su clara preferencia, anteponiendo la docencia presencial sobre la docencia virtual, tal como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2. Preferencias del alumnado en relación con la docencia



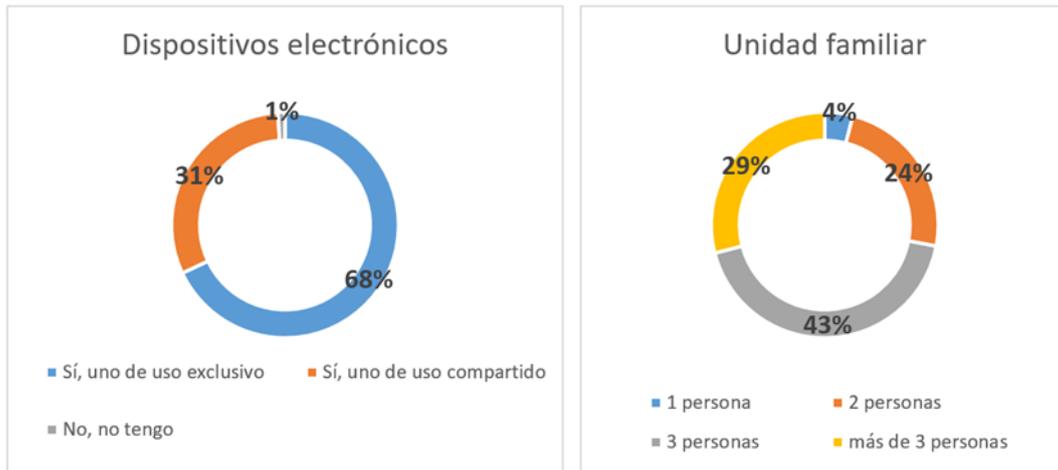
4.2. Hábitos, rutinas y posesión de recursos tecnológicos en las tareas académicas durante el confinamiento.

Atendiendo a las pertenencias del alumnado, en lo que a conexión a internet y dispositivos para la realización de tareas académicas se refiere, destaca que 96% ($n=176$) del alumnado disponía de conexión a Internet, sin presentarse problemas con la conexión a la red. Dato coherente con la ubicación urbana de los centros educativos participantes.

En relación con la disponibilidad de dispositivos, tal como se observa en la Figura 3, el 68,5% ($n=124$) del alumnado indicó que disponía de un dispositivo electrónico para su uso exclusivo, seguido del 31% ($n=56$) que señaló que poseía dispositivos de uso compartido, y únicamente el 1% ($n=1$) apuntó que no tenía ningún aparato para continuar con la docencia virtual.

Además, en lo referente a la composición de la unidad familiar, la mayoría del alumnado, un 43% ($n=78$), pasó el confinamiento con otras 3 personas, el 24% ($n=43$) con dos personas y únicamente el 4% ($n=2$) convivió con un solo familiar.

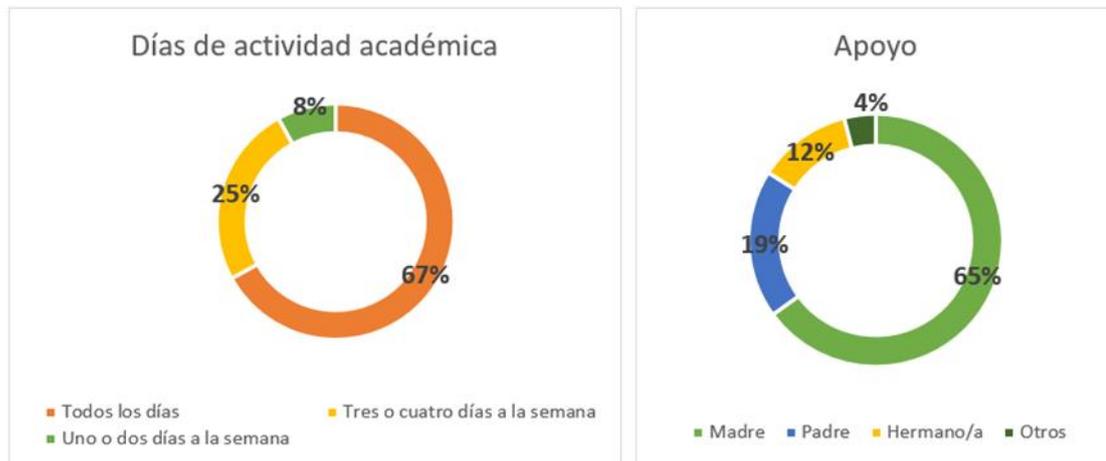
Figura 3. Caracterización de los recursos y la unidad familiar



En relación con los hábitos del alumnado el 67% ($n=121$), tal como se aprecia en la Figura 4, continuó su rutina académica en casa, realizando ejercicios o tareas escolares de lunes a viernes. Por el contrario, un 7,7% ($n=14$) afirmó que sólo las hacía una o dos veces a la semana.

Por otra parte, aunque el 86,5% ($n=153$) de los participantes comprendían correctamente sus quehaceres escolares, la mayoría de ellos, un 81,8% ($n=148$), recibieron ayuda por parte de algún miembro de su familia para su elaboración, destacando la figura materna (65%) como aquella que ejercía ese apoyo con mayor frecuencia, seguida del padre (19%) y el hermano/a (12%).

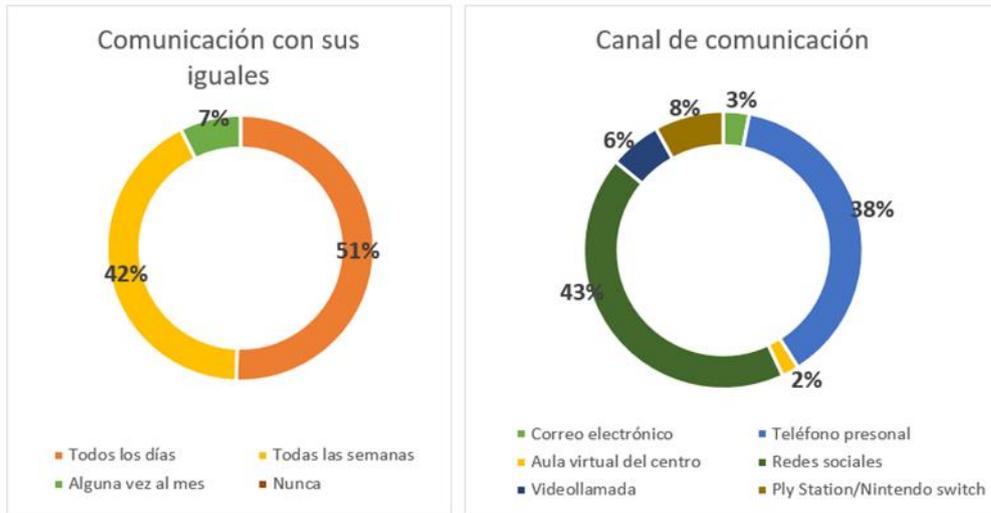
Figura 4. Rutinas y apoyos en la elaboración de actividades académicas



4.3. Frecuencia y tipo de comunicación con su tutor/a y sus iguales durante el confinamiento

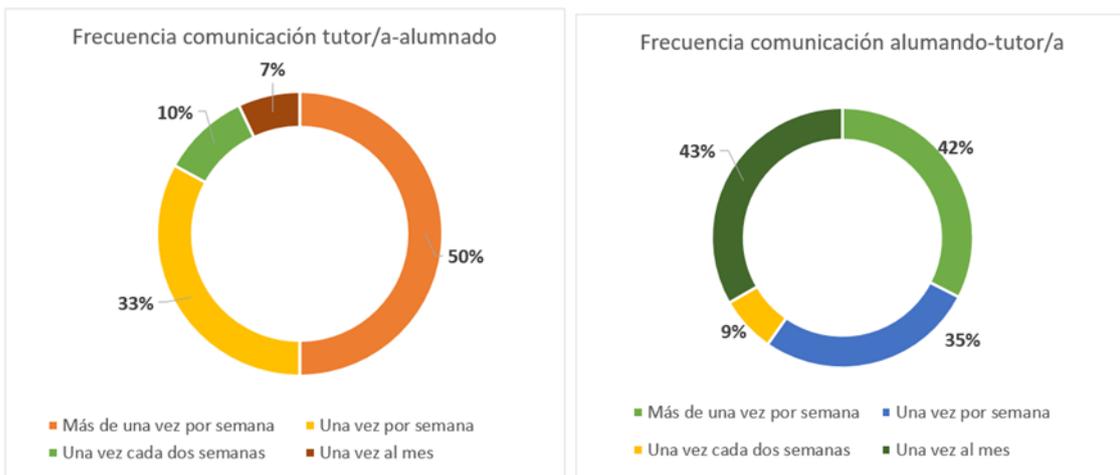
Como se refleja en la Figura 5, casi la mitad del alumnado 48% ($n=87$) indicó que se comunicó con sus compañeros y compañeras de clase todos los días y sólo el 5% ($n=4$) señaló que nunca lo hizo. Como canal de comunicación, destacan las redes sociales (43%) representando el porcentaje más alto, seguido del teléfono personal (38%) y las videoconsolas (como la Play Station o la Nintendo Switch, en un 8% de los casos). Por otro lado, el canal menos común por el que se realizaba esta comunicación era el aula virtual del centro (2%), seguido del correo electrónico (3%), con unas cifras similares.

Figura 5. Frecuencia y canal de comunicación entre iguales



En lo relacionado a la comunicación entre alumnado y el tutor/a, como se puede apreciar en la Figura 6, existe una coincidencia en las respuestas dadas por el alumnado, indicando que se comunicaban con la persona que ejerce la tutoría y viceversa más de una vez por semana, siendo ambos ítems los más valorados, con un 50% ($n=91$) y con un 42% ($n=76$) respectivamente

Figura 6. Frecuencia y canal de comunicación entre tutor/a y alumnado



Por último, el 44% ($n=79$) del alumnado indicó que el canal de comunicación con su tutor/a fue el aula virtual de centro, seguido del correo electrónico (27%) y la videoconferencia con un 27% ($n=48$). Respectivamente.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el 78% del alumnado de educación primaria participante en el estudio, destaca una clara preferencia por la docencia presencial, concordando así con resultados como los obtenidos por Flor et al. (2022), quienes concluyeron que, de manera general, el proceso educativo en su modalidad virtual es aceptable desde el punto de vista de ventajas intrínsecas como la

flexibilidad pero que, tal como afirman Gil-Villa et al. (2020) para el nivel universitario, la mayoría del alumnado no valoraba positivamente esta modalidad educativa.

Atendiendo a las emociones predominantes en los estudiantes, resulta interesante que el 50% afirmase sentirse poco triste, el 42% nada asustado y el 33% bastante contento, pues teniendo en cuenta la situación pandémica y el estado generalizado de preocupación, parecerían más predecibles otro tipo de datos. La novedad de la situación vivida a nivel familiar, en cuanto que se pasaba tiempo en casa acompañado de sus seres queridos y se relajaron las exigencias académicas, pueden ser dos de las causas que ayudaron a que predominaran emociones positivas frente a las negativas.

En relación con la comunicación, la gran mayoría del alumnado estaba en contacto diario tanto con sus iguales (48%) como con sus tutores/as (50%), datos que ponen de manifiesto que la buena comunicación es uno de los aspectos más positivos y representativos de la docencia virtual (Osuna & Almenara, 2013). Estos resultados coinciden con los aportados por Morenas Martín (2020) que muestran que el alumnado continuó trabajando en sus tareas escolares durante el confinamiento, así como manteniendo contacto con su profesorado. Además, que el canal mayoritario de comunicación con el tutor/a fuese el aula virtual pone de manifiesto lo que ya afirmaban Ferrer-Serrano et al. (2020) sobre la necesidad de que el profesorado disponga no sólo de recursos y estrategias, sino también de habilidades para preparar materiales de calidad y adaptar sus métodos y estrategias de enseñanza.

Por otra parte, como se aprecia en los datos resultantes, el 67% de los participantes afirmó seguir con su rutina escolar en casa, realizando sus tareas todos los días de la semana, llegando a considerar el 72% del alumnado que aprendían lo mismo en casa que en la escuela. Se aprecia pues una oposición, en relación con los estudios previos en otras etapas educativas, como los aportados por Gil-Villa et al. (2020) quienes destacaban la percepción del alumnado universitario sobre su nota media, considerando que podría verse afectada negativamente.

En la realización con las tareas, resalta que el 86,5% del alumnado comprendían correctamente sus quehaceres escolares, la mayoría de ellos, un 81,8%, afirmaban haber recibido ayuda por parte de algún miembro de su familia para su resolución, fundamentalmente a través de la figura materna. Estos datos podrían poner de manifiesto la persistencia de los roles de cuidado asociados a la familia pese a que, en un momento como el confinamiento, todos los miembros de la unidad familiar estaban en casa.

Para terminar, es importante reconocer que esta investigación presenta ciertas limitaciones. La todavía reciente pandemia de COVID-19 y la poca presencia de estudios previos que abordan la situación vivida en esta etapa desde edades tempranas, ha dificultado la construcción del marco teórico. Esta limitación a su vez, otorga a esta investigación valor, pues los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de abordar estudios de este tipo, haciendo partícipe al alumnado. Podría ser ésta una futura vía de investigación, el seguir aumentando la muestra, ampliándola no sólo en número sino también a otras etapas educativas o al profesorado implicado en ellas.

Referencias

- Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A., & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PloS one*, 16(8). <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>
- CFP-Centro de Formación Permanente. (2021). Definición y Características. <https://cfp.us.es/e-learning-definicion-y-caracteristicas>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13, 115-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149>
- Ferrer-Serrano, M., Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M., & Quilez-Robres, A. (2020). E-learning durante la pandemia COVID-19. *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, 36-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7787888>
- Flor, O., Toaza, V., Barragan, M., & Lopez, D. (2022). Students' perception of the quality of virtual education in times of COVID-19 pandemic. *Minerva*, 3(7), 37-41. <https://doi.org/10.47460/minerva.v3i7.51>
- Fox, D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa.

- Garzozí-Pincay, R. F., Garzozí-Pincay, Y. S., Solórzano-Méndez, V., & Sáenz-Ozaetta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(3), 58-62. <https://doi.org/10.32671/terc.v7i3.69>
- Gil-Villa, F., Urchaga, J. D., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Morenas Martín, A. D. L. (2020). Percepciones de alumnos y docentes de 5.º y 6.º de Educación Primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 157-175. <https://doi.org/10.14201/et2020382157175>
- ONU- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://unsdg.un.org/sites/default/fil_policy_brief
- Barroso Osuna, J. M., & Cabero Almenara, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 2(2), 76-87. <http://www.uaajournals.com/campusvirtuales/index.php/es/>
- Pérez-Sayáns, M., Chamorro, C. M., Reboiras, D., Gándara, P., & Gallas, M. (2020). Percepción por los docentes de la Facultad de Medicina y Odontología de la USC sobre la docencia virtual y sincrónica tras la crisis del Covid-19. *Revista Española de Educación Médica*, 1(2), 53-64. <https://doi.org/10.6018/edumed.448651>
- Milena, S., & Chacón S. (2018). Modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje: Ventajas y desventajas. In C. M. Pico Bonilla, A. Pico Bonilla, M. Méndez Pinzón, C. A. Ramírez Triana, S. M. Chicas Sierra, R. F. Mateus Tovar, & I. F. Tunjano Pinzón (Eds.), *Experiencias de aprendizaje significativo para la apropiación de conocimientos en ciencias* (pp. 78-89). Soportes editoriales.
- Saba, T. (2012). Implications of e-learning systems and self-efficiency on students' outcomes: a model approach. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 2(6), 1-11. <https://doi.org/10.1186/2192-1962-2-6>
- Sanabria, A., & Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (29), 273-290. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/106>