

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?

Leopoldo Cabrera¹

Carmen Nieves Pérez¹

Francisco Santana²

1) Departamento de Sociología y Antropología, CEDESOG, Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza, Universidad de La Laguna, Spain

2) Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna, Spain

To cite this article: Cabrera, L., Pérez, C.N. & Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52.

<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5613>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Does the Inequality of Educational Opportunities in Primary Education Increase with the School Closure due to the Coronavirus?

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna
Francisco Santana
Universidad de La Laguna

Carmen Nieves Pérez
Universidad de La Laguna

(Received: 6 May 2020; Accepted: 13 May 2020; Published: 20 June 2020)

Abstract

The educational schools in Spain have been closed since mid-March 2020. Students will not return to class for the remainder of the course. Online teaching, with differential implantation by type of families, centers and regions, replaces in this period face-to-face teaching in schools. INE data shows the existence of a digital family and territorial gap in Spain that has been highlighted by educational authorities, unions and organizations. International organizations such as UNESCO, UNICEF, OECD and OEI have recently recommended, as a consequence of the coronavirus pandemic, the development of inclusive educational policies that solve the problems derived from the lack of resources in homes to monitor the telematic teaching. They have also warned that the obstacles are not only digital, but that families with less education have more difficulties in helping their children with school tasks at home. Thus, in this context of school closure, the family gap is another handicap for inclusive policies of school integration on an equal footing for culturally disadvantaged families. This article shows that the closure of schools in Primary Education enlarges the inequality of educational opportunities in open schools and that the negative effect is especially evident in families with lower sociocultural and socioeconomic capital and, under these variables, more still, in single-parent homes.

Keywords: primary education, inequality of educational opportunities, home resources, regions, COVID-19

¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?

Leopoldo Cabrera

Universidad de La Laguna

Francisco Santana

Universidad de La Laguna

Carmen Nieves Pérez

Universidad de La Laguna

(Recibido:6 Mayo 2020;Aceptado:13 Mayo 2020; Publicado:20 Junio 2020)

Resumen

Los centros educativos en España permanecen cerrados desde mediados de marzo de 2020. Los alumnos no volverán a clase en lo que queda de curso. La enseñanza online, con implantación diferencial por tipo de familias, centros y regiones, sustituye en este período a la enseñanza presencial en los centros escolares. Los datos del INE muestran la existencia de una brecha digital familiar y territorial en España que han puesto de relieve las autoridades educativas, sindicatos y organizaciones. Organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, la OECD y la OEI han recomendado recientemente, como consecuencia de la pandemia del coronavirus, el desarrollo de políticas educativas inclusivas que resuelvan los problemas derivados de la carencia de recursos en los hogares para el seguimiento de la enseñanza telemática. Han advertido, asimismo, que los obstáculos no son sólo digitales, sino que las familias con menos instrucción tienen más dificultades para ayudar a hijos e hijas en las tareas escolares en casa. Así, en este contexto de cierre escolar, la brecha familiar supone otro hándicap para las políticas inclusivas de integración escolar en igualdad para las familias desfavorecidas culturalmente. Este artículo muestra que el cierre de los centros escolares en la Enseñanza Primaria agranda la desigualdad de oportunidades educativas de los centros escolares abiertos y que el efecto negativo se evidencia sobre todo en las familias de menor capital sociocultural y socioeconómico y, bajo estas variables, más aún, en los hogares monoparentales.

Palabras clave: enseñanza primaria, desigualdad de oportunidades educativas, recursos del hogar, comunidades autónomas, COVID-19.



La respuesta a la pandemia de coronavirus ha llevado al Gobierno de España a decretar el cierre de los centros escolares desde mediados de marzo de 2020. El alumnado no volverá a clase en lo que queda de curso. La enseñanza online, con implantación diferencial por tipo de familias, centros y regiones, sustituye en este período a la enseñanza presencial en los centros escolares.

El cierre escolar genera múltiples problemas en la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, porque la enseñanza no universitaria en España está diseñada para realizarse presencialmente y no telemáticamente. Aun así, forzada por un devenir imprevisto, el paso de la enseñanza presencial a virtual telemática supone un problema adicional: debe resolver *la brecha digital* existente en los hogares donde residen estudiantes de contextos desfavorecidos que carecen de dispositivos digitales y conexión a internet. El Instituto Nacional de Estadística (INE) ha señalado su existencia y variabilidad, por tipología de hogares, rentas y recursos familiares en diferentes encuestas recientes: *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19)*; *Encuesta Continua de Hogares (ECH) de 2020* y *Encuesta de condiciones de Vida 2018 (ECV)*.

La brecha digital no es el único problema al que se enfrenta el sistema educativo en España (Mur Sangrá, 2016). Los organismos internacionales, la UNESCO (2020), la UNICEF (2020), la OECD (2020a y 2020b) y la OEI (2020), añaden a la brecha digital la existencia de una *brecha familiar* y advierten que los obstáculos no son sólo digitales, de carencia de dispositivos electrónicos, sino que las familias con menos instrucción tienen más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares en casa. Así, en este contexto de cierre escolar, la brecha familiar supone otro hándicap para las políticas inclusivas de integración escolar en igualdad para las familias desfavorecidas socioeconómica y culturalmente (Burgess y Sievertsen, 2020).

Las políticas educativas se enfrentan, en consecuencia, al reto que supone el cierre escolar y al diseño de proyectos educativos inclusivos que favorezcan la igualdad de oportunidades, un desafío en las condiciones de reclusión escolar actual en los hogares. Y un desafío territorial, puesto que las circunstancias de escolarización y recursos no se presentan por igual en las Comunidades Autónomas (Pérez, Serrano y Uriel, 2019; Colino, Jaime-Castillo y Kölling, 2020; Cabrera, 2013), ni dentro de ellas entre núcleos

urbanos de gran población y núcleos de menor población y núcleos rurales (con dificultades de conexión a internet), ni en determinados barrios residenciales y en la periferia de las ciudades (Sáinz y Sanz, 2020; Palomino, Marrero y Rodríguez, 2018).

Este artículo muestra que la participación de padres y madres en el aprendizaje de sus hijos e hijas en la Enseñanza Primaria, especialmente en 5º y 6º, niños y niñas de 10 y 11 años, es desigual por logro educativo alcanzado. Los padres y las madres que más instrucción tienen, más en familias con dos progenitores y alto logro educativo, cuentan con más opciones efectivas de ayuda a sus hijos e hijas. No sólo por la tenencia de dispositivos en sus hogares sino por la posibilidad de ayudarles en la realización de sus tareas y estimularles en el aprendizaje. Cuentan con más recursos económicos y mejores condiciones en la vivienda para el seguimiento de la enseñanza telemática y la realización de las tareas educativas cotidianas en el período de confinamiento. Por el contrario, las familias con bajos niveles educativos, no más de la enseñanza obligatoria, se encuentran en una situación compleja, más aún si son monoparentales. Tienen menos recursos (INE, ECH-2020), peores condiciones en sus viviendas (INE, ECH-2020) y menos opciones de ayudar en el seguimiento telemático de la enseñanza (Cabrera, 2020a). Todo ello supone un incremento de la desigualdad de oportunidades educativas preexistentes en los centros escolares abiertos (Martín y Bruquetas, 2014).

El artículo parte primeramente de información referencial sobre el alumnado de Primaria afectado, resaltando su contexto socioeducativo y la tipología de los centros a los que acude. Indaga seguidamente la ayuda escolar que recibe el alumnado de su familia, si la recibe o no y por qué, y cómo afecta al seguimiento de las clases desde sus hogares. Aquí se quiere resaltar cómo se produce la participación de padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En este momento se buscan los indicios que avanzan la hipótesis de trabajo: en los centros escolares abiertos hay menos desigualdad de oportunidades educativas que cuando permanecen cerrados, ya que a la carencia de recursos del hogar de la familia (brecha socioeconómica) se le añade la brecha sociocultural de las familias que es, al tiempo, una brecha digital paralela, dado que padres y madres se encuentran en desigual capacidad para ayudar a sus hijos e hijas. Finalmente, se recapitula y concluye el artículo con algunas sugerencias de políticas educativas inclusivas que se consideran que minoran los efectos negativos en el alumnado del cierre

escolar por la pandemia del coronavirus.

Metodología

Los datos de hogares proceden de diferentes Encuestas del INE (EHH-2020; TIC-H'19 y ECV-2018), de los registros estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP) y de los Estudios de Diagnóstico de la Enseñanza Primaria (3º y 6º de Primaria) de la Agencia Canaria de Evaluación y Calidad Educativa (ACCUEE, 2016a y 2016b).

Los testimonios y declaraciones de padres y madres, de profesorado y de directores-as de centros, proceden de fuentes secundarias: artículos de prensa e investigaciones sobre los efectos del cierre escolar por la pandemia de coronavirus (Almoguera, 2020; Editorial RASE, 2020a, 2020b y 2020c; Cabrera, 2020a; Torres, 2020).

Alumnado de Enseñanza Primaria

El alumnado afectado por el cierre escolar en España en la Enseñanza Primaria asciende a casi tres millones en los seis cursos de Primaria del curso 2017-18. Son resultados definitivos y no muy diferentes de los actuales. La desagregación por curso da un total próximo al medio millón de alumnos-as. Los resultados detallados y por Comunidades Autónomas muestran que un 67,8% del total de alumnado de Primaria se escolariza en Centros Públicos, pero su distribución territorial varía considerablemente. La enseñanza pública está mucho más presente en el Sur (Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía, la escolarización sube casi hasta el 80%, 75% en Canarias) y menos en Madrid (54,1%) y en País Vasco (51,8%) como se ve en la figura 1 que sigue.

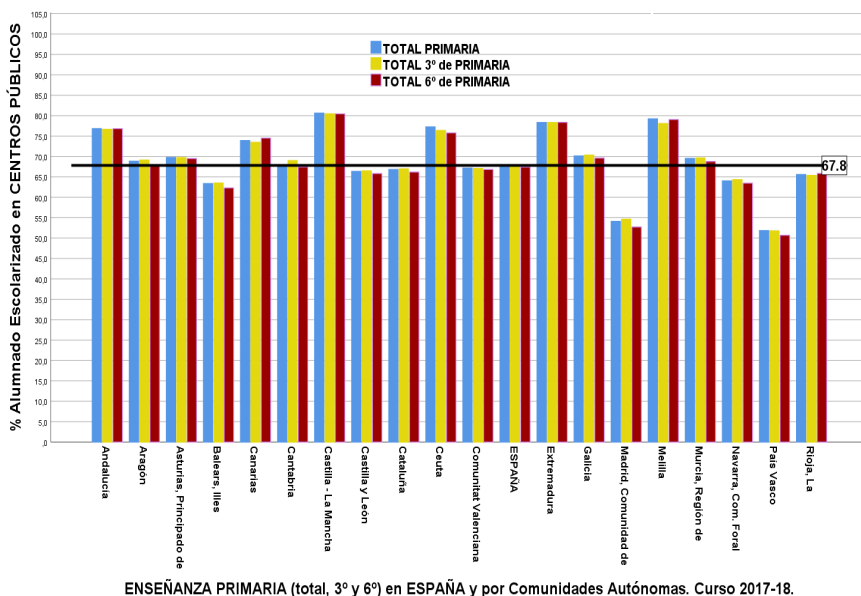


Figura 1. Porcentaje de alumnado matriculado en Enseñanza Primaria en Centros Públicos. Toda Primaria (y cursos de 3º y 6º), por Comunidades Autónomas.
Fuente: Elaboración propia con datos del MEyFP (2019)

Esta distribución tiene, a su vez, un componente de clase, de recursos y de rentas. Las Comunidades del Sur escolarizan porcentualmente más alumnado en centros públicos y cuentan con menos porcentaje de población de 25 a 64 años con estudios superiores (ISCED ≥ 5 , UNESCO, 2011). El gráfico de dispersión simple que sigue representa estas dos variables. En el cuadrante superior izquierdo quedan agrupadas las Comunidades del Sur (menor proporción de población con estudios superiores y mayor proporción de escolarizados en la pública: Canarias, Andalucía, Extremadura, Castilla La Mancha y Murcia) y en el cuadrante opuesto, inferior derecha nos encontramos al País Vasco, Madrid y Navarra.

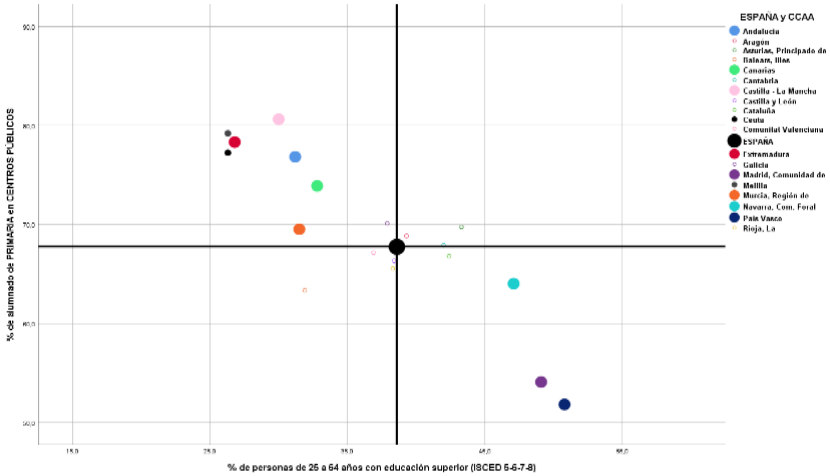


Figura 2. Porcentaje (%) de alumnado matriculado en Enseñanza Primaria y porcentaje (%) de personas de 25 a 64 años con educación superior (ISCED=5-6-7-8, UNESCO, 2011), por Comunidades Autónomas. Año 2019. Gráfico de dispersión simple.

Fuente: Elaboración propia con datos del MEyFP (2019)

Esta circunstancia no es casual y avanza que todas las Comunidades Autónomas no se enfrentan al cierre escolar en igualdad de condiciones, ni tampoco los centros públicos y privados.

Las pruebas censales de Diagnóstico Educativo pasadas en Canarias a todo el alumnado de 3º de Primaria y de 6º de Primaria en el curso 2015-2016 por la ACCUEE (2016a y 2016b)¹ apuntan a una escolarización diferencial del alumnado por nivel socioeconómico de las familias en centros públicos y privados. Las pruebas de competencias en distintas materias incluyen un indicador socioeconómico y cultural (ISEC) de las familias, similar al diseñado en las pruebas internacionales de PISA de la OECD y en las de PIRLS/TIMSS de a IEA. Se construye con varias variables: máximo nivel educativo del padre, madre, tutor-a, ídem de la ocupación, disponibilidad y frecuencia de uso de recursos educativos en el hogar (libros, prensa, ordenador, tabletas, internet), número de libros en el hogar, número de dispositivos de información digital y número de personas en el hogar². La

figura que sigue recoge la escolarización en 3º y 6º de Primaria por tipo de centros en función del ISEC de las familias (bajo, medio, alto), del que se deriva que la presencia de alumnado en centros privados se corresponde más con familias de ISEC alto (56%), mientras la presencia de este alumnado en centros públicos es del 5%. Por el contrario, un 25% del alumnado que tiene familias con ISEC bajo se encuentra en la enseñanza pública por un 1% en la privada.

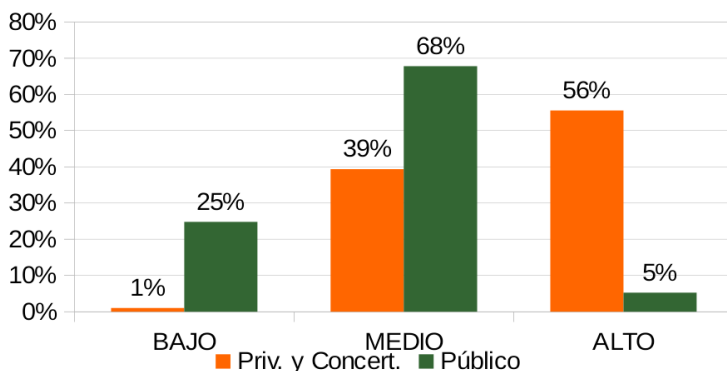


Figura 3. Escolarización pública/privada del alumnado de 3º y 6º de Primaria en las pruebas censales de Diagnóstico en Canarias en el curso 2015-16, por Índice Socioeconómico Familiar (ISEC): bajo, medio y alto.

Fuente: ACCUEE (2016b), gráfico 20 (p.25)

Las diferencias de escolarización entre centros públicos y privados tienen mucho que ver con el nivel socioeconómico familiar, no sólo en Canarias, sino también en España, ya que las zonas de influencia de los centros tienen relación directa con el entorno socioeconómico de las zonas donde se ubican los centros escolares (Colino, Jaime-Castillo y Kölling, 2020, p.35). Datos estatales que provienen de análisis del Programa PISA 2015 (con índice ISEC) muestran que la enseñanza privada atiende a un 65% de alumnado de entornos socioeconómicos más favorables (por un 8% de este alumnado en centros públicos); al 27% de entornos medios (60% en los públicos) y al 8% de entornos desfavorables (33% en los públicos) y que su efecto en las Comunidades del Sur es sustancial por cuanto ni en Andalucía, ni en Canarias,

ni en Extremadura, ni en Murcia, ni en Castilla La Mancha hay casi centros públicos con alumnado de entornos socioeconómicos favorables, teniendo todo ello incidencia directa en su rendimiento escolar (Pérez, Serrano y Uriel, 2019, p. 250-252, gráfico 7.5b y 7.5c y cuadro 8.1 p.295), creando un bucle que incrementa con el tiempo la desigualdad educativa estructural a nivel regional (Cabrera, 2013; Pérez, Serrano y Uriel, 2019, p.282).

Esta asociación se evidencia con notoriedad en el reciente mapa interactivo que asocia los domicilios del hogar donde se declaran las rentas tributarias declaradas en Hacienda³ con la ubicación de los centros de enseñanza, utilizando el código postal como ubicación, generando postalmente escuelas de ricos y de pobres (Andrino, Grasso y Llaneras, 2019).

Así, Comunidades y Centros, disponen potencialmente de recursos de capital humano diferenciales que actúan y condicionan los efectos de la igualdad educativa. En general, los padres y las madres que actúan en este período de cierre escolar, como *profesores-as paralelos*, no son los mismos en el Sur que en el Norte, ni en los centros públicos y privados. En el interior de cada Comunidad y de cada Municipio se reproduce el mismo problema, los padres y las madres con más formación (más cuando son dos los progenitores, familias biparentales) cuentan con más capacidad de ayuda que los padres y las madres con menos estudios y menos recursos, donde hasta el tiempo disponible juega un papel esencial (Rogeró, 2020). Veremos seguidamente indicios que apuntan esta realidad y conllevan que el esfuerzo educativo en pro de la igualdad de oportunidades tiene que ser diferencialmente más elevado en el Sur que en el Norte y más en los centros públicos que en los privados y más en los hogares con menos rentas y menos nivel de instrucción y más en los hogares monoparentales. Parece una conclusión obvia, pero es más que eso. Es la constatación de hechos diferenciales que obligan a políticas educativas también diferenciales para hacer inclusiva la educación.

En el próximo apartado se observa cómo los hogares dan muestras también de una diferencial composición y de recursos.

Hogares en España con Hijos-as (y con Hijos-as de 10 a 15 años) y Carencia de Dispositivos Electrónicos y Conexión a la Red

El INE aporta información detallada de los tipos de hogares existentes en España y los recursos que disponen. Los datos de la ECH-2020 registran

18,625.700 de hogares en España, de los que 1,887.500 son monoparentales (madre o padre con un hijo o más) y 6,219.000 de pareja e hijo-s (INE, ECH-2020). Un mínimo del 5,5% de los hogares carece ordenador, proporción que se duplica en los hogares monoparentales con un padre o madre con uno o más hijos (INE, ECV-2018). La ECV-2018 muestra que la carencia de ordenador personal afecta a más proporción de personas (%) cuando menor es su decil de renta alcanzando: 22,3% en el decil 1 y el 10,4% en el decil 2; mientras que en el decil 9 baja al 1% y en el decil 10 queda sólo en un 0,2% (resto de deciles: 6,4% decil 3; 6,1% decil 4; 3,9% decil 5; 2,2% decil 6; 1,9% decil 7; 1,1% decil 8). Otro tanto ocurre por niveles de estudios: cuantos menos estudios se tienen, más proporción de carencia de ordenadores (8,4% con estudios primarios o menos; 7,1% con secundarios de primera etapa; 4,5% con secundarios de segunda etapa y 1,2% con estudios superiores). Estos datos se agravan con la información procedente de la Encuesta TIC-H'19 del INE, publicados en octubre de 2019, y dirigida a hogares con al menos una persona de 16 a 74 años. Aquí se encuentran peores registros y menos proporción de hogares con dispositivos electrónicos: 19,1% de los hogares no dispone de algún tipo de ordenador, proporción que baja al 6,9% en los hogares con pareja e hijos y al 18,0% en los hogares monoparentales con al menos un hijo. Por ingresos mensuales del hogar, los datos reflejan que casi la totalidad de los hogares con ingresos superiores a 2.500 euros dispone de ordenador y conexión a internet, frente al 58,1% de los hogares con ingresos inferiores a 900 euros; o al 76,7% de los hogares con ingresos mensuales netos comprendidos entre 900 euros y 1600 euros que disponen de ordenador y 77,9% y 90,5% que disponen de conexión a internet, respectivamente. Los municipios con más habitantes suben ligeramente la proporción de hogares con ordenadores y conexión a internet y, de forma genérica, las Comunidades Autónomas del Norte (Navarra, País Vasco, Aragón, Madrid y Cataluña) cuentan con más proporción de ordenadores y más proporción de hogares con conexión a internet, mientras la tenencia de móvil es habitual en prácticamente todas las viviendas (98,5%).

En los hogares donde residen niños y niñas de 10 a 15 años (edades que se corresponden con los dos últimos cursos de Primaria y los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria) la tenencia de ordenador alcanza el 89,7% a nivel estatal, con variaciones importantes por Comunidades Autónomas (baja al 82,8% en la Comunidad Valenciana y alcanza el 99,2% en Navarra)⁴. La

conexión a internet alcanza en estos hogares el 92,9% (valor inferior en Baleares con un 88,6% y más alto en Asturias con un 97,4%); mientras que la tenencia de móvil asciende en estas edades al 66,0% a nivel estatal (oscilando entre el valor más bajo del 57,0% de Galicia y el más alto del 77,6% de Extremadura) (INE, ECV-2018). En este nivel macro de cifras globales se constata correlación significativa, fuerte positiva (0,6), entre la tenencia de ordenadores y la proporción de personas con niveles educativos superiores (ISCED ≥ 5) y correlación significativa, fuerte y negativa, entre la tenencia de ordenadores y la proporción de personas con niveles educativos obligatorios o menos (ISCED ≤ 2).

Esta variación de recursos no es el único obstáculo que dificulta la enseñanza asistida con ordenadores o dispositivos electrónicos. El uso de internet en los adultos difiere notablemente por nivel de formación alcanzado por éstos (MEyFP, 2020, indicador F2.7). Así, el 87,3% señala haber utilizado alguna vez internet (variable por Comunidades, mínimo del 82,6% en Castilla La Mancha y máximo de 91,4% en Madrid) y el uso es prácticamente total (muy próximo al 100%) en población con estudios universitarios y alrededor del 96% en personas con secundaria superior. Si aceptamos que los niveles primarios de instrucción (o menos) están adscritos casi en su totalidad a la población de más edad, sin hijos ya en la escuela, podemos señalar que el referente del uso de internet está en un valor próximo al 90% en los que tienen educación mínima de secundaria obligatoria.

El Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC)⁵ llevado a cabo por la OECD muestra (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD, 2013, *Informe Español, realizado por el Instituto de Evaluación y Calidad Educativa*) que las puntuaciones medias obtenidas en competencia matemática varían mucho en los adultos que realizaron la prueba por ordenador y por papel (tabla 2.15 y figura 2.15), con diferencias significativas estadísticamente en todos los países, poniendo de manifiesto que la competencia matemática está ligada al uso de las tecnologías de la información y que la “brecha” tecnológica entre los que utilizan los medios informáticos y los que no, es muy acusada. En España esa diferencia se sitúa en 49,6 puntos muy cerca de la diferencia observada en la media de la OECD (48,6). Se concluye (MECD, 2013, p.72) que en todos los países participantes hay adultos sin destreza o con destreza muy limitada en el uso de las tecnologías de la información: 14% en la OECD, 15% en la UE y

variable entre el 7% y el 27% por países. En España un 23% de los adultos entre 16 y 65 años declara no tener experiencia en el uso de ordenadores o fallan en las tareas más elementales, como el uso del ratón. Sin embargo, cuando los adultos tienen educación terciaria, los resultados son significativamente mejores en comprensión lectora y en matemáticas: más de 50 puntos en el promedio de países de la OCDE y alrededor de 60 puntos en España, respecto a los que no han llegado a completar la educación secundaria superior (MECD, 2013, p.94). Las razones que explican estas variaciones apuntan a que las personas con titulaciones superiores han permanecido más tiempo en el sistema educativo y recibido niveles de instrucción más elevados que los menos cualificados, accediendo a empleos que requieren un nivel alto de aprendizaje continuo y tareas que implican destrezas necesarias para el tratamiento de la información (MECD, 2013, p.94); mientras que los adultos con bajo nivel educativo en España no alcanzan el nivel 2 ni en comprensión lectora ni en matemáticas.

Nos enfrentamos, por tanto, con otro impedimento para la ayuda escolar de padres y madres a hijos e hijas: su dominio de competencias y destrezas con *software* de procesamiento de la información no está generalizado y se polariza asimétricamente por niveles de instrucción. Afecta como mínimo a una cuarta parte de la población adulta que no cuenta con destrezas informáticas y se amplía a las personas con menor nivel de instrucción (en España casi la mitad de la población y con más proporción al Sur y menos al Norte), tal y como refleja la OECD (MECD, 2013).

Así, la ayuda de padres y madres en la realización de las tareas escolares se complica conforme avanza el nivel educativo de los hijos e hijas, pasando a ser el capital escolar de los padres y madres el factor que más pesa en la ayuda y que condiciona la trayectoria escolar. Martín y Bruquetas (2014, p.386) encontraron, para Andalucía, que “las madres y los padres con poca formación empiezan a percibir la falta de conocimientos cuanto los hijos todavía están en primaria (...) entre las madres con hijos/as de 11-12 años y con menor capital escolar, más de dos tercios (68,5%) afirma que en muchas o bastantes ocasiones les falta conocimiento para ayudarlos, situación en la que se ve sólo el 6,1% por ciento de hogares de madres con estudios universitarios (...) diferencias se agravan cuando se trata de hijos/as de 15-16 años”.

Esta realidad, se refuerza y agudiza aún más por las desigualdades

derivadas del uso de recursos electrónicos necesarios para el seguimiento y desarrollo del aprendizaje. Los testimonios y declaraciones de padres y madres, de profesorado y directores-as de centros, apuntalan y avalan estas conclusiones preliminares a las que se llega desde el análisis e interpretación de los datos genéricos.

La Enseñanza Telemática en Primaria: Condicionantes de la Ayuda Escolar de los Padres

La carencia de dispositivos electrónicos y conexión de red en el hogar condiciona el seguimiento de la enseñanza telemática. Esto afecta, como hemos detectado, al menos a un 10% del alumnado y hasta el 20% en algunas Comunidades Autónomas. Sin embargo, a la carencia de recursos digitales, la brecha digital, se une una brecha familiar de clase, que engloba la digital. Esta brecha familiar tiene un componente socioeconómico que afecta a los recursos, pero también un componente sociocultural que influye en los resultados académicos (OECD, 2018; Gortazar, 2019; Pérez, Serrano y Uriel, 2019; Palomino, Marrero y Rodríguez, 2018) y que, ahora con los centros escolares cerrados, condiciona el seguimiento de la enseñanza telemática cuando es posible en hogares con dispositivos electrónicos: los padres y las madres con más capital cultural tienen potencialmente más capacidad de ayuda, aunque quizás menos tiempo para hacerlo por sus trabajos.

Las manifestaciones de padres y madres, también de profesorado y de directores-as de centros, señalan la existencia de dificultades para que padres y madres ayuden a sus hijos e hijas en la Enseñanza Primaria, más en los últimos cursos. Una madre del CEIP (Centro de Enseñanza Infantil y Primaria) El Chapatal de Santa Cruz de Tenerife con hijas en 2º y 5º de Primaria, comenta que padres y madres están actuando como docentes y participando activamente, cuando pueden, en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Reciben por correo electrónico notificaciones para realización de tareas de sus hijos-as para las distintas materias, que después remiten a tutores-as o profesores-as por correo electrónico. El problema, nos dice, es que algunos padres y algunas madres tienen más posibilidades para ayudar a sus hijos e hijas porque están más familiarizados con el trabajo telemático, su caso, al trabajar para una oficina bancaria (Cabrerá, 2020a)⁶.

Las entrevistas de Almoguera (2020) recogen también opiniones en igual

sentido. Por ejemplo, la de Marcos Jiménez, Maestro de 3º y 4º de Primaria en el CEIP Escultor César Molina Megías, en el Municipio granadino de Churriana de la Vega. Marcos señala que envía tareas por correo electrónico y supervisa con las familias su realización, entre las numerosas cosas que deben hacer. Lo mismo señala Estefanía Segura, profesora de 5º de Primaria en el CEIP Benyamina de Torremolinos (Málaga), también entrevistada por Almoguera (2020), que afirma que las jornadas se han vuelto maratónicas (en su caso más porque tiene 3 niños) y que, en Primaria, el seguimiento del alumnado depende notablemente de la implicación de padres y madres. Advierte que las necesidades de atención individualizada que precisa este tipo de enseñanza ralentiza el trabajo.

Una profesora de 42 años de un Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP) de Madrid (Editorial RASE, 2020b) señala que las desigualdades son tremendas, que más de la mitad de su alumnado no puede acceder a las clases en línea y que son muchos los que no entregan las tareas ni se sabe de ellos, situación que no hace más que acentuar las desigualdades entre el alumnado de diferentes clases sociales y recursos económicos, donde la brecha digital es muy destacable. En términos similares se manifiestan la Directora del CEIP *Profesor Ramiro Jover*, de Valencia, y el Director del CEIP Público Labastida, Álava: Eva M^a Tarín de 60 años e Íñigo Beristain de 46 años, respectivamente (Editorial RASE, 2020a). Eva, con mucha experiencia docente, de gestión y participación en ADIP-PV (Asociación de Directoras y Directores de la Escuela Pública de Valencia con más de 450 socios y socias) e Íñigo con 4 años de Director en destino definitivo y en un centro público complejo por la desigual procedencia del alumnado que recibe.

Asimismo, se detectan varias opiniones sobre las readaptaciones forzadas que hace el profesorado para conectar con las familias en sus hogares, como las propias familias que, por solidaridad con otras, actúan de intermediación en tareas y deberes, con el móvil cuando falta el ordenador (o la tableta, o la conexión a internet en casa). Así lo manifiestan Gonzalo Anaya, de 53 años, Doctor en Física y Profesor de Universidad, y Presidente en funciones de la Confederación d'AMPA del País Valenciano y Mónica Calvo Castro, Madre y Enfermera, de 42 años, de Granada (Editorial, RASE, 2020c). Padre vinculado al AMPA desde que su hija de tres años entró en Infantil hace 11 años y Madre con hijo de 6 años en 1º de Primaria y niña de 2 años. Gonzalo forma parte de la Comisión Ejecutiva de la Federación a la que pertenece el

AMPA del centro en el que estudian sus hijos Ausiàs y Ariadna (CEIP Juan de Ribera de Burjassot) y es miembro del Consejo Escolar Municipal (CEM) de Burjassot desde el año 2013, del CEPV desde el 2014, cuatro años de la Mesa de Madres y Padres (MMP) hasta el año pasado y tres años del Consejo Escolar de estado mientras he sido miembro de la Junta Directiva de la CEAPA. Afirma Gonzalo, que la suspensión de las clases presenciales ha supuesto un cambio total para el profesorado y las familias y supone la adaptación a un modelo totalmente diferente de docencia. El efecto es que se acentúa la brecha entre el alumnado porque depende en gran medida de los recursos de las familias y también entre el alumnado de la concertada y la pública. Considera que alrededor de un 20% de familias no disponen de ordenador o de conexión a internet y que esto implica desvinculación del proceso de enseñanza. Añade que aún en el caso de familias que disponen de ordenadores y dispositivos hay problemas de compatibilidad de uso y falta de formación de madres y padres, en un porcentaje no despreciable, para acompañar y ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Han realizado en FAMPVA-Valencia una encuesta entre las familias y han encontrado que un 67% de alumnado necesita mucha ayuda para trabajar en casa y que muchas madres y muchos padres no pueden acompañar con los conocimientos (lo constatan en su AMPA con múltiples comunicaciones de padres). Por su parte, Mónica Calvo, nos dice que su marido de 43 años, licenciado universitario y que trabaja como autónomo, se encuentra en casa desde el confinamiento por cese de su actividad laboral y se ocupa de las tareas escolares. Cuentan en casa con un ordenador, una tableta y dos móviles y que las actividades escolares las pasa el profesor a través de la plataforma del colegio, que el niño las realiza en sus libros y libretas y después se reenvía. Son familias con conexión y dispositivos, pero saben que hay muchas que no la tienen y resuelven sus compromisos de ayuda escolar a sus hijos e hijas por caminos insospechados, ayuda de la Policía Local, del personal de correos, etc. (Zafra, 2020; *El Día / La Opinión de Tenerife*, 2020, p.32). También tienen interés y se implican, pero como dicen, es sencillo porque su hijo está aún en primero de Primaria. Peor lo tienen las familias con dificultades económicas que han perdido sus empleos y regresado a hogares familiares de sus progenitores. Así lo dice Laura García, de Sevilla, que no le preocupa en absoluto el parón escolar de sus tres hijos de tres, cinco y nueve años, sino en cómo salir de su situación familiar después de la pérdida del trabajo de su

marido y estando ambos en paro y sin ayuda desde la casa de su madre donde se han trasladado para tener internet, aunque no tienen ordenador y sólo cuentan con dos móviles de mala calidad, unos cuadernos para escribir y poco más.

Muchos Gobiernos Autonómicos y Centros Escolares han puesto en marcha políticas de entrega de tabletas con conexión de internet para resolver estas situaciones. El Gobierno de Canarias, por ejemplo, ha distribuido (lo intenta) 4.309 tabletas ([La Palma Ahora, 2020](#)) y la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad Educativa ha facilitado un tutorial para convertir el móvil, tanto si es Android como si es iOS, en un punto de acceso Wifi ([Educación GobCan, 2020](#)). Lo uno y lo otro, requieren conocimientos e instrucciones de uso. Y formación. Los testimonios anteriores enfatizan que no todos los padres y las madres la tienen, ni para ayudar en Primaria a sus hijos e hijas, como padres y madres digitales en este período de confinamiento. Un Informe de la UNESCO (2020) incidió en esta barrera de la enseñanza telemática en el hogar por la falta de preparación de padres y madres con niveles bajos de formación. Conclusiones que avalan también otros analistas de la OECD (2020) que señalan que las familias más favorecidas cuentan con más probabilidades de tener padres y madres con mayores niveles de habilidad digital que apoyen su aprendizaje fuera de la escuela, mientras que los estudiantes de familias menos acomodadas tienen menos probabilidades de tener este apoyo y mayor riesgo de quedarse atrás.

La incidencia de ello en los resultados escolares se ha evidenciado antes con el alumnado en los centros en las Evaluaciones de Diagnóstico en Primaria. Las pruebas censales pasadas en Canarias a todo el alumnado de 3º de Primaria y de 6º de Primaria en el curso 2015-2016 por la ACCUEE reflejan diferenciales de hasta 80 puntos en las pruebas (un año de escolaridad diferencial) en función del ISEC ([ACCUEE, 2016b, p.27](#)), que también se repiten por los niveles educativos de padres y madres ([ACCUEE, 2016b, p.16](#)). Los estudiantes se ven así comprometidos en sus resultados por los estudios de sus padres y madres y por sus niveles socioeconómicos y culturales, más aún cuando conviven con un solo progenitor al minorarse sus opciones de ayuda (un 28% del alumnado de 6º de Primaria y un 23% del de 3º de Primaria declara vivir con un solo progenitor, casi idénticos porcentajes que en España donde 1,887.500 familias con hijos sólo tienen un progenitor, un 30,3% del total de familias con hijos-as, datos del [INE de Hogares](#)).

Recapitulación y Conclusiones

El cierre escolar como consecuencia de la pandemia del coronavirus eleva los elementos de desigualdad inicial de los centros abiertos, reflejada en una escolarización diferencial del alumnado de Primaria en función de la clase social de pertenencia, tipo de centro, zona de residencia, región y territorio.

La desigualdad educativa con los centros cerrados se incrementa ahora con las carencias detectadas del alumnado en al menos un 10% de sus hogares que no cuentan con ordenador y/o conexión a internet (hasta el 20% en las Comunidades de Sur), más proporción aún en el alumnado de centros públicos y en alumnado que reside en la periferia de las ciudades de entornos socioeconómicos más desfavorecidos. Los datos de rentas declaradas en la Agencia Tributaria (2019) y su cruce con los códigos postales, muestran escuelas diferenciales, de ricos y de pobres (no necesariamente de diferenciación pública/privada). Los registros del INE en sus diferentes encuestas de condiciones de vida, de hogares y de recursos señalan que la carencia de dispositivos electrónicos en el hogar es mayor cuanto menor es el decil de renta del hogar y mayor cuanto menor es el nivel de formación de los progenitores, peor aún si, manteniéndose las circunstancias anteriores, el alumnado vive en hogares monoparentales.

Con los centros educativos cerrados muchos padres y madres se han convertido en profesores-as en casa, con menor o mayor fortuna, menor cuando su instrucción es baja y no cuentan con apoyo y solidaridad de otros-as padres y madres que cubren su falta de destrezas digitales y formativas. Y con más fortuna en los hogares donde padres y madres cuentan con niveles de instrucción más elevados y familiaridad con el trabajo telemático, como apuntaba el PIAAC de la OCDE (MEC, 2013) y confirmaban diversos testimonios de padres y madres.

Gortázar se preguntaba (2019) si favorece el sistema educativo español la desigualdad de oportunidades. La respuesta ahora se evidencia más, crece la desigualdad y crece más cuanto más tiempo estén los centros cerrados. Iniciativas para abrir las clases como refuerzo para el alumnado más desfavorecido (Sáinz y Sanz, 2020, proponen reeditar el PROA, Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, que desapareció en 2012), que, si bien puede estigmatizar a los que acudan, pero al menos, podrán tener a su disposición recursos del centro y apoyo de profesorado, y también comida.

La pérdida de clases extiende el rendimiento educativo desigual y amplía el diferencial de rendimiento del alumnado (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020; OECD, 2020; OEI, 2020; Sáinz y Sanz, 2020; Burgess y Sievertsen, 2020). A ello se une la inercia metodológica en Primaria por el profesorado: uso del manual escolar preferentemente (*un 56% del alumnado de 3º y 6º de Primaria en Canarias señala que sus profesores usan siempre el libro de texto en clase y un 28% señala que nunca o casi nunca usan ordenadores o tabletas, ACCUEE, Informe de familias y alumnado, 2016, p.20, gráfico 25*), sin que se haya generalizado el cambio didáctico centrado en los nuevos recursos digitales (Mur Sagrá, 2016) y con predisposición principal generalizada al uso digital sólo para cumplimentar expedientes (Trigueros, Sánchez y Vera, 2012). Esto supone un quebranto de la continuidad de la enseñanza en Primaria en los hogares con el cierre escolar. No todo el profesorado participa de los nuevos recursos digitales y no puede extender a los hogares el proceso de formación. Y tampoco las familias cuentan con recursos suficientes para dar continuidad pedagógica al modelo de enseñanza telemática.

Sabemos, asimismo, que el impacto no es heterogéneo y que tiene un efecto limitado entre el alumnado de entornos favorecidos, pero elevado en hogares desfavorecidos y con hijos. Los estudiantes de familias de bajo nivel sociocultural y socioeconómico tienen menos ayuda de sus familias. Además, sus recursos tecnológicos, sus habilidades no cognitivas y sus conocimientos son muy diferentes: es difícil ayudar a un hijo en una materia que no entiende uno mismo (Burgess y Sievertsen, 2020). Nos atrevemos a sugerir el refugio de la lectura en Primaria para paliar la desconexión curricular, al menos media hora al día, porque sabemos que el hábito lector mejora significativamente el rendimiento académico en todas las clases sociales y es un enganche al conocimiento (Cabrera, 2019).

La educación y la sanidad se han convertido de un día a otro en una preocupación de gran magnitud, otrora y reciente casi en el olvido (Cabrera, 2020b). En el caso de la educación la preocupación traspasa la frontera de este curso, con centros cerrados y con alta probabilidad de que no vuelvan a abrirse. El retorno en septiembre a las aulas parece que estará condicionado y regulado por el número de alumnos-as, 15 como máximo (Samitier y Guede, 2020), y exigirá complementos y refuerzos para recuperar al alumnado que no ha seguido la rutina escolar en casa en estos meses y que, a su regreso a las aulas, puede verse nuevamente afectado porque las clases presenciales tendrán

un complemento de clases virtuales que aún no sabemos si podrán seguir. Este alumnado requerirá un período de *‘calentamiento formativo’* para poder seguir el curso con la normalidad de un centro escolar abierto, con desigualdad, y un soporte de apoyo adicional para seguir las clases en sus hogares (agrietados algunos por la pérdida de trabajo y de rentas de padres y madres). Todo indica que la enseñanza telemática convivirá con la presencial el próximo curso (declaraciones de la Ministra de Educación, Isabel Celaá, recogidas por [Samitier y Guede, 2020](#)) y que, probablemente, ya lo hará en los venideros. Obligará, en consecuencia, a diseñar políticas educativas inclusivas, que eviten el incremento de la desigualdad educativa, a facilitar dispositivos electrónicos al alumnado de Primaria que no dispone de ellos y a confiar al profesorado tareas pedagógicas telemáticas (que requieren extender didácticamente a todo el profesorado de Primaria) para apoyar su uso en el hogar, evitando que la formación del alumnado dependa en gran medida de las capacidades y disponibilidades de ayuda de sus familias.

Notas

1 Las pruebas fueron censales y se pasaron al total de alumnado de 3º y de 6º de Primaria de Canarias en 646 centros que impartían 3º de Primaria (20.182 alumnos) y en 631 centros que impartían 6º de Primaria (20.411 alumnos), ACCUEE (2016, p.5).

2 El ISEC se ha estandarizado para que la media de todas las familias sea de 500 con una desviación típica de 100. Sobre el indicador, se han construido tres intervalos de igual tamaño en la distribución: ISEC bajo (valor del indicador inferior a 446), ISEC medio (entre 446 y 543) e ISEC alto (más de 543), ACCUEE (2016, p.5).

3 Datos de rentas declaradas por municipios, zonas y códigos postales aparecen en Agencia Tributaria (2019), rentas por municipios y localidades.

4 Hace ya unos años Gertrudix-Barrio (2009) avanzó que la sociedad, los jóvenes, caminan hacia la digitalización de forma natural. La carencia de ordenadores en Primaria en un 10% de los hogares no quita la digitalización de los más jóvenes (prácticamente todas las viviendas tienen móviles que usan los pequeños en juegos y películas). Diferente es que pueda derivarse de ello que el alumnado de los primeros cursos de primaria, nativo digital, tenga habilidad digital de seguimiento de clases telemáticas. Más aún cuando en los centros educativos de primaria el uso del ordenador es fragmentario y subsidiario en muchos casos (Mur Sangrá, 2016). Un 28% del alumnado de 3º y 6º de Primaria señala que sus profesores no usan nunca o casi nunca ni ordenadores ni tabletas en clase (ACCUEE, 2016b, p.20).

5 El PIAAC proporciona resultados globales y niveles de rendimiento en comprensión lectora y en matemáticas. Analiza la relación entre los resultados y distintos factores asociados, como son el nivel de estudios, el estatus laboral, el entorno socioeconómico, el sexo, la edad, el país de origen, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y otras destrezas en el puesto de trabajo y la vida cotidiana. La muestra de PIAAC se ha basado en una población de

157.000 adultos de 16 a 65 años de 23 países y regiones. En España han participado 6.055 adultos. Los resultados de las pruebas cognitivas se sitúan en una escala de 0 a 500 puntos dividida en seis niveles de competencia (inferior al 1, 1, 2, 3, 4 y 5). Tanto el cuestionario de antecedentes como las pruebas cognitivas podían realizarse en ordenador o en cuadernillos de papel dependiendo de la competencia digital de cada uno de los entrevistados. Una amplia mayoría realizó la prueba en ordenador en casi todos los países, siendo el porcentaje medio de la OCDE del 75% (66% en España) (MECD, 2013, p.180).

6 En la web del centro (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceipelchapatal/>) pueden verse distintos enlaces por cursos de primaria para ver las tareas escolares cotidianas

Referencias

- Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) (2016a). *Evaluación de Diagnóstico en 3º y 6º de Educación Primaria (censal). Informe de Familias y Estudiantes*. http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/accuee/.content/publicaciones/0b_Informe_FAMILIAS_y_ALUMNADO_ED2016.pdf
- Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) (2016b). *Evaluación de Diagnóstico en 3º y 6º de Educación Primaria (censal). Informe Ejecutivo*. http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/accuee/.content/publicaciones/0a_Informe_EJECUTIVO_ED2016.pdf
- Agencia Tributaria (2019). *Estadística de los declarantes del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas por municipios y localidades*. https://www.agenciatributaria.es/AEAT/Contenidos_Comunes/La_Agencia_Tributaria/Estadisticas/Publicaciones/sites/irpfCodPostal/2017/home.html
- Almoguera, P. D. (2020, 10 de abril). Enseñar en tiempos de coronavirus. El profesor que pagó la conexión de internet a un alumno para no perderlo. *El Mundo*. Andalucía. <https://www.elmundo.es/andalucia/2020/04/10/5e8f54a5fdddf99bb8b4609.html>
- Andrino, B., Grasso, D. y Llaneras, K. (2019, 4 de octubre). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. El análisis de los centros de España y la renta de sus vecindarios explica cómo la desigualdad afecta al sistema educativo. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_1540

94.html

- Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Cabrera, L. (2020a). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cabrera, L. (2020b). Is Education a personal and/or social concern in Spain? *Revista de Educación*, 388, 193-228. <http://10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4523>
- Cabrera, L. (2013). Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 15-49. <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>
- Colino, C., Jaime-Castillo, A. y Kölling, M. (2020). *Desigualdades territoriales en España I y II*. Friedrich Ebert Stiftung. <http://www.fes-madrid.org/>. https://www.fundacionmgimenezabad.es/sites/default/files/Publicar/documentacion/documentos/2020/2020_informe_desigualdades_territoriales_espana_parte1_es_o.pdf https://www.fundacionmgimenezabad.es/sites/default/files/Publicar/documentacion/documentos/2020/2020_informe_desigualdades_territoriales_espana_partes2_es_o.pdf
- Editorial RASE (2020a). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. Entrevistas a Directores. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 209-233. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17215>
- Editorial RASE (2020b). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. Entrevistas a Profesores. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 234-

269. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17211>
- Editorial RASE (2020c). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. Entrevistas a familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 202-208. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17208>
- Educación Gobierno de Canarias (2020, 29 de abril). La Dirección general de Ordenación, Innovación y Calidad educativa nos muestra en este tutorial cómo convertir el móvil, tanto si es Android como si es iOS, en un punto de acceso Wifi. <https://www.facebook.com/295898757191510/posts/2992781294169896/?sfnsn=scwspmo&extid=SqllovseWmaOIwogS>
- El Día / La Opinión de Tenerife (2020, 30 de abril). Voluntarios-as de la Unidad de Reparto de Taco / Barranco Grande, entregan 178 tareas escolares a estudiantes de Tíncer, La Gallega, El Sobradillo y San Matías, pertenecientes al CPEIPS Acaymo (<https://www.colegioacaymo.com/>) del Municipio de La Laguna. Programa de Correos “Ayudar en todo lo que podamos”.
- Gertrudix-Barrio, M. (2009). Nativos digitales. Presentación. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.494>
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? Estudios sobre Economía Española 2019/17. Documentos FEDEA. <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-17.pdf>
- INE (2020). *Encuesta Continua de Hogares 2019. (ECH) 2019*. https://www.ine.es/prensa/ech_2019.pdf
- INE (2020). *Encuesta Continua de Hogares 2019. (ECH) 2019. Metodología*. https://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/docs/metodologia_ech.pdf
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares 2019 (TIC-H'19)*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608#!tabs-1254736194579
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares 2019 (TIC-H'19). Informe*

- Metodológico*. <https://www.ine.es/metodologia/t25/t25304506619.pdf>
- INE (2018). *Encuesta de condiciones de Vida 2018. ECV-2018*.
[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C
 &cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)
- INE (2018). *Encuesta de condiciones de Vida 2018. Metodología*.
https://www.ine.es/daco/daco42/condivi/ecv_metodo.pdf
- La Palma Ahora (2020, 13 de abril). El Gobierno Canarias distribuirá 4.309 tabletas con conexión a Internet a alumnado de las Islas. *El Diario.es*.
[https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/Gobiern
 o-Canarias-distribuir-a-Internet-Islas_0_1016298870.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/Gobierno-Canarias-distribuir-a-Internet-Islas_0_1016298870.html)
- Martín, R. y Bruquetas, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (2), 373-394.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777/8330>
- MECD (Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes) (2013). *PIACC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. Volumen I*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Informe español del de la OCDE.
[http://educalab.es/documents/10180/66099/PIAAC+-
 +poblaci%C3%B3n+adulta+2013.pdf/ff4d47d2-0952-4bd1-95d9-4a3582a7e951](http://educalab.es/documents/10180/66099/PIAAC+-+poblaci%C3%B3n+adulta+2013.pdf/ff4d47d2-0952-4bd1-95d9-4a3582a7e951)
- MEyFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2020). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2020. Curso 2017-2018*.
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_ag
 c=19668](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19668)
- MEyFP (2019). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias en España. Curso 2017-18. Resultados detallados*.
[https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-
 ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html](https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html)
- Mur Sangrá, L. (2016). La nueva brecha digital. El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 19(2), 301-313.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.189561>

- OECD (2020a). A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic. Recuperado de: <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>. By Tracey Burns (Senior Analyst, OECD Directorate for Education and Skills).
- OECD (2020b). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OEI (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/oei-analiza-como-afectara-el-cierre-colegios-coronavirus>.
- Palomino, J., Marrero, G. y Rodríguez, J. (2018). Channels of inequality of opportunity: The role of education and occupation in Europe. *Social Indicators Research*, 143(3), 1045–1074. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-2008-y>
- Rogero, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Pérez, F., Serrano, L. y Uriel, E. (dirs.). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016: condicionantes y resultados*. Fundación BBVA, 2019. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE_2019_Ivie_Diferencias_educativas.pdf
- Sáinz, J. y Sanz, I. (2020). Los efectos del Coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. Centro de Estudios Economía de Madrid. Universidad Rey Juan Carlos. Documento de Trabajo nº3, COVID-19, 20-04-2020. https://www.urjc.es/images/ceem/Documento%203_CEEM.pdf
- Samitier, E. y Guede, A. (2020. 3 de abril). Isabel Celaá: “Si no hay vacuna, los colegios tendrán la mitad del alumnado en las aulas”. Declaraciones de la Ministra de Educación y Formación Profesional.

<https://amp.20minutos.es/noticia/4245428/0/entrevista-ministra-educacion-isabel-celaa-si-no-vacuna-colegios-tendran-mitad-alumnado-aulas/>

- Torres, A. (2020, 27 de abril). La epidemia agrava la brecha educativa. *El País, Sociedad*. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-26/la-epidemia-agrava-la-brecha-educativa-las-familias-con-menos-recursos-gestionan-peor-el-estres.html>
- Trigueros, F. J., Sánchez, R. y Vera M. I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 15(1), 101-112. <https://revistas.um.es/reifop/articulo/view/207711>
- UNESCO (2020). Consecuencias negativas del cierre de las escuelas. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced2011-en.pdf>
- UNICEF (2020). La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Zafra, I. (2020, 13 de abril). La desesperada búsqueda de los alumnos que se han quedado desconectados del sistema educativo. *El País, Sociedad*. https://elpais.com/sociedad/2020-04-12/la-desesperada-busqueda-de-los-alumnos-que-se-han-quedado-desconectados-del-sistema-educativo.html?ssm=FB_CC&fbclid=IwARlWF1jTfAvBX6bbjQYc-9yjl7P58kLse40YqPHFsgTi1YOIPh6Z_p_0U

Leopoldo Cabrera is a Professor at the Department of Sociology and Anthropology, Universidad de La Laguna, Spain

Carmen Nieves Pérez is a Professor at the Department of Sociology and Anthropology, Universidad de La Laguna, Spain

Francisco Santana is a Lecturer at the at the Department of Sociology and Anthropology, Universidad de La Laguna, Spain

Contact Address: lcabre@ull.edu.es