



Educación desde casa en tiempos de pandemia. Un reto tecnológico para el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia

Home-based educational care in times of pandemic.

A technological challenge for the Hospital and Home Education Care Team in the Region of Murcia

 Lucía Gómez García; lucia.gomez4@murciaeduca.es

Consejería de Educación y Cultura de Murcia (España)

Resumen

La forma de entender la educación a raíz de la emergencia sanitaria producida por la COVID-19 ha cambiado. El sistema educativo se ha enfrentado a un nuevo reto de adaptación y transformación de nuestra realidad educativa. El objetivo de este artículo es presentar las estrategias que el Servicio de Atención Educativa Domiciliaria (SAED) ha ofrecido. Para ello, se ha desarrollado una metodología vanguardista que se concreta en una plataforma donde se ha recreado un entorno amigable para el alumno y unos recursos que ofrecen un andamiaje básico para la actividad docente. Se seleccionaron una serie de plataformas online con las que un equipo de profesionales optimizó el proceso de enseñanza-aprendizaje telemático. Esta investigación subraya la atención recibida por el alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados reflexionan sobre esta revisión de la educación en un contexto excepcional en la que el material educativo e interactivo ha servido para estimular diferentes tipos de alumnado en una situación excepcional.

Palabras clave: Atención educativa domiciliaria, Atención educativa hospitalaria, herramientas telemáticas en Pedagogía Hospitalaria, COVID-19, TIC, Educación inclusiva.

Abstract

The way of understanding education has changed as a result of the health emergency caused by COVID-19. The education system has faced a new challenge of adaptation and transformation of our educational reality. The aim of this article is to present the strategies that the Educational Home Care Service (SAED) has offered. To this end, this organisation has developed an avant-garde methodology that has taken the form of a platform where a student-friendly environment and resources have been recreated to provide a basic scaffolding for teaching activity. A series of online platforms were selected with which the SAED team of professionals optimised their telematic teaching-learning process. This research highlights the attention received by students with special educational needs. The results reflect on this review of education in an exceptional context in which educational and interactive material has served to stimulate different types of learners in an exceptional situation.

Keywords: Home-based educational care, Hospital-based educational care, telematic tools in Hospital Pedagogy, COVID-19, ICT, Inclusive education.



1. INTRODUCCIÓN

El 15 de marzo del año 2020 entró en vigor el estado de confinamiento en España como consecuencia de la propagación del virus conocido como COVID-19 y que se estaba extendiendo por todo el mundo. A partir de esa fecha, la sociedad tuvo que adaptarse a un elevado número de cambios políticos, sociales, laborales y, entre ellos, también en la forma de entender la educación por parte de todos los colectivos implicados. Una situación que se ha identificado como “el mayor reto de adaptación y transformación del sistema educativo español registrado hasta la fecha” (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021: 130).

El colectivo docente vivió una transición, forzada por las circunstancias, en la que pasó de una presencialidad en las aulas (con un uso extensivo del lápiz y el papel) y los espacios educativos a una educación mediada a través de una pantalla, al uso de aplicaciones educativas que no eran habituales y, por tanto, a educar a nuestro alumnado a distancia. Un escenario que se ha percibido en la lógica de retos y oportunidades (Aznar, 2020) pero en la que ha primado el objetivo de que ningún alumno se quedara atrás en la consecución de los objetivos previstos.

Estas intenciones se enfrentaron al hecho de que, como con todos los cambios drásticos, algunos sectores estaban más preparados que otros. Un escenario que se identificaba, principalmente, en una brecha digital en nuestra sociedad. Esta situación ya había sido apuntada en un amplio número de investigaciones (Robles y Torres-Albero, 2016), sin embargo no se habían calibrado sus efectos en un escenario tan excepcional. Por ejemplo, familias en las que el móvil de uno de los progenitores era el único medio que tenían para comunicarse con el exterior que se situaban en un marco más amplio de familias sin recursos, alumnos sin posibilidad de continuar con su educación y un amplio etcétera (Cabero y Ruiz, 2017).

Se han citado las cuestiones anteriores para definir el objetivo de este artículo: poner de manifiesto el proceso seguido desde el Servicio de Atención Educativa Domiciliaria (a partir de ahora, SAED) para atender al alumnado en situación de atención domiciliaria con una metodología vanguardista y el desarrollo de unos recursos específicos para este objetivo concreto.

En ese sentido, este artículo no sigue una lógica discursiva canónica con respecto a una investigación o a un estudio de caso específico. Por ello, esta investigación analiza las evidencias obtenidas por parte de un grupo de profesionales que, a partir de un proceso de selección iniciado por la Consejería de Educación de Murcia, han desarrollado un proyecto pionero en la educación domiciliaria y a distancia. A continuación, se expone el procedimiento y los principales resultados obtenidos.

1.1. Marco teórico de la investigación

Este artículo se sitúa en el marco que conforman dos términos claves: la atención educativa domiciliaria y la atención educativa hospitalaria. A raíz de ellos, se han desarrollado un conjunto de herramientas telemáticas en Práctica Hospitalaria que ha tenido en cuenta la búsqueda de una educación inclusiva. A continuación, se establecen, de forma sucinta, la conceptualización



teórica y operativa para los términos que dibujan este contexto que, en cualquier caso, se han redefinido en el contexto producido por la COVID-19 (Gil-Torres et al., 2020).

1.1.1. Atención educativa hospitalaria y Atención educativa domiciliaria

La atención educativa hospitalaria y la atención domiciliaria se identifican, de forma reciente, como recursos compensadores para la educación en momentos de crisis sanitaria individual (García, 2021). La pandemia provocada por la COVID-19 ha generalizado una situación anómala en la que la mayor parte de los niños y niñas han interrumpido su asistencia a los centros educativos y, por tanto, se han visto en riesgo de interrumpir su proceso de aprendizaje (Niselle et al., 2012).

Frente a esta situación se ha generalizado, de forma global, las prácticas vinculadas a las aulas hospitalarias, para mejorar la atención educativa en un periodo de desconexión forzosa con el centro educativo pero que se quería evitar que se extendiese al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se ha extendido el concepto de Pedagogía Hospitalaria más allá de su construcción clásica que “se centra, principalmente, en prevenir y evitar el retraso de los menores ingresados o convalecientes que pudiera derivarse de su situación de enfermedad en relación a su proceso educativo” (Gutiez y Muñoz, 2021: 15).

1.1.2. Educación inclusiva

La educación inclusiva es uno de los grandes retos de las propuestas educativas contemporáneas con una significación que ha sido atendida por la UNESCO al identificar “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes” (Unesco, 2017:13). Una dinámica que, en el marco de la pedagogía hospitalaria comporta “abordar y responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, acompañada de una mayor participación en el aprendizaje, y atender a la diversidad social y cultural, así como al estado de salud y emocional y a los distintos ritmos de trabajo y formas de aprendizaje” (Molina et al., 2020: 11).

El interés por precisar los rasgos del aula inclusiva lo han desarrollado Grau y Ortiz (2001) que lo establecen en: liderazgo inclusivo por parte de toda la comunidad educativa, visión amplia del concepto de comunidad escolar y de la participación; un lenguaje que aluda a valores compartidos, tales como la diversidad, el apoyo mutuo y la escuela para todos; una visión común y disposición para aceptar la responsabilidad compartida de la educación de todo el alumnado, y el énfasis en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, contemplando los tiempos de preparación para los maestros y espacios de colaboración entre estos.

1.1.3. Herramientas telemáticas en Práctica Hospitalaria

En esta investigación se comparte la apreciación de que la Práctica Hospitalaria ha sido desde siempre inclusiva (Molina et al., 2020: 12), y que para asegurar su éxito no sólo ha pivotado sobre los ejes formados por estudiantes, familia y docentes, también ha potenciado las buenas prácticas entendidas como “toda experiencia que se guía por principios, objetivos y



procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva normativa o a un parámetro consensuado” (Rodrigo, Maiquez y Martín, 2011: 17).

En ese sentido, estas herramientas telemáticas se alinean con la percepción de la Unesco en torno a la innovación educativa como algo más que una simple mejora, “una innovación [que] constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad” (Unesco 2016: 14). Las propuestas que se han desarrollado han tenido en cuenta algunas de las líneas recientes de alfabetización mediática en nuevos contextos (Romio y Paiva, 2017; Gómez y Carrillo, 2020; Gómez-García et al., 2021; García, 2021).

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Este artículo adopta un enfoque cualitativo para analizar el proceso de implementación de un entorno audiovisual e interactivo desde el que se ha trabajado. Para ello, se combinan algunas técnicas propias de la etnografía visual (Delgado, 2015) y una aproximación exploratoria de carácter narrativo y conceptual acorde con el objeto de la investigación (Murphy, 2011; Brennen, 2013). De esta forma, se asume –como en otras investigaciones consultadas con un registro similar– que “las actividades humanas, en este caso la elaboración de narrativas mediadas por la tecnología en un contexto formal de enseñanza, adquieren sentido en el marco social y cultural en el que surgen” (Cortes et al., 2016: 61). Por último, la presentación y discusión de los resultados ha atenido al modelo clásico del análisis DAFO (Colás y Pablos, 2004).

2.1. Puesta en marcha del Servicio de Atención Educativa Domiciliaria.

La Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a Diversidad regula la normativa referente al Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (de ahora en adelante EAEHD). Esta Resolución regula la atención educativa al alumnado bajo atención educativa domiciliaria y/o permanencia domiciliaria prescrita en informe médico. El alumnado al que hace referencia la citada resolución es aquel que, por razón de enfermedad crónica, prolongada o por lesiones traumáticas, debe permanecer en su casa por un periodo superior a 30 días naturales y, también, aquel alumnado que presenta riesgo vital derivado de la exposición al virus COVID-19 o lo presenten sus familiares convivientes. A pesar de la excepcionalidad de la situación social derivada por la pandemia, muchas de las medidas se inspiraban en situaciones anteriores con algunas semejanzas (Fuentes y Sánchez, 2021).

Este proyecto, pionero en modalidad telemática (García, 2021), plantea atender a todo el alumnado en situación de enfermedad perteneciente a la Consejería de Educación y cultura de la Región de Murcia. En otras palabras, a todos los alumnos de los niveles educativos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El alumnado que estando en modalidad de escolaridad obligatoria tiene desaconsejado mediante un informe médico (tanto propio como el de un familiar conviviente), su asistencia al centro educativo. Con este objetivo se atiende durante el curso 2020/21 a más de 300 alumnos y alumnas de la Región de Murcia. El número exacto es difícil de precisar ya que las situaciones de participación del alumnado en el programa fueron cambiando a lo largo del curso académico. En cualquier caso, el alumnado



que se incluyó en esta experiencia era aquel que respondía a los criterios marcados por la normativa de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a Diversidad.

Entre otras medidas se seleccionó a un grupo de profesores en los inicios del curso escolar 2020/21 para una experiencia piloto, concretamente, a 3 tutores de educación primaria, 4 profesores de educación secundaria y 2 profesoras de educación especial: Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (a partir de ahora, PT y AL), adscritos a las Aulas Hospitalarias, donde la dirección del equipo recaía en la directora de las mismas y la coordinación en un técnico de la Consejería de Educación, ambos profesionales aúnan la atención administrativa y organizativa que dicho equipo necesita. Esta medida educativa se configura como una medida de respuesta a la situación de convalecencia y/o permanencia domiciliaria, compuesta de actuaciones educativas sumativas y conjuntas de los centros educativos y el SAED. Así mismo se justificaba que la atención educativa para este curso fuera telemática.

Los alumnos fueron adscritos a un grupo docente según su nivel educativo y sus características individuales (alumnado de educación especial). En la siguiente tabla se recogen los grupos y el profesorado adscrito a los mismos.

Tabla 1. Organización del profesorado y del alumnado. Fuente: elaboración propia

Profesorado	Alumnado
Tutor 1	1º y 2º de E.P.
Tutor 2	3º y 4º de E.P.
Tutor 3	5º y 6º de E.P.
Especialista de A.L.	Grupo Principiante
Especialista de P.T.	Grupo Avanzado
Profesorado de Secundaria (4 especialistas)	Alumnado de secundaria E.S.O. y Bachiller

Los criterios que se siguieron para realizar estas agrupaciones implicaban su adscripción, conforme a su grupo de referencia y escolarización en centro ordinario. En algunos casos excepcionales se permitió que algún alumno pudiera acudir a un grupo diferente.

Esta distribución se ajustó en función de diferentes escenarios, por ejemplo, con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante, ACNEE). La elevada diversidad y heterogeneidad de este alumnado, así como los apoyos y atención educativa específica derivada de sus características implicó dificultades y matices que el equipo tuvo que subsanar. Las acciones específicas y el proceso de aprendizaje requerían de una atención individualizada derivada del grado de discapacidad y tipo habilidades específicas de cada alumno. Para ello, se configuraron, en un primer momento, tres grupos: Principiante, Intermedio y Avanzado, pero la propia dinámica del curso implicó una reformulación en sólo dos de los grupos (Principiante y Avanzado) ya que englobaban, con mayor solvencia, las características individuales de los alumnos. De esta forma, la profesora de A.L. asumió la tutoría del grupo principiante: alumnado de Aula Abierta, discapacidad severa, o que se encuentran

iniciando el proceso de lectoescritura. Por otro lado, la profesora de P.T. asumió la tutoría del grupo Avanzado: alumnado con una discapacidad ligera, media y alumnado de Educación Secundaria.

La organización en otros niveles respondió, en el caso de Educación Secundaria, a agrupaciones que se realizaron en torno a los cuatro especialistas adscritos al proyecto: Lengua y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia y, por último, Biología y Geología (ésta última también asumía la asignatura de Física y Química). La puesta en marcha de las clases de Secundaria se organizó según la materia por grupos (1º y 2º de la ESO), sólo en algunos casos los alumnos con necesidades educativas especiales recibían una atención más individualizada.

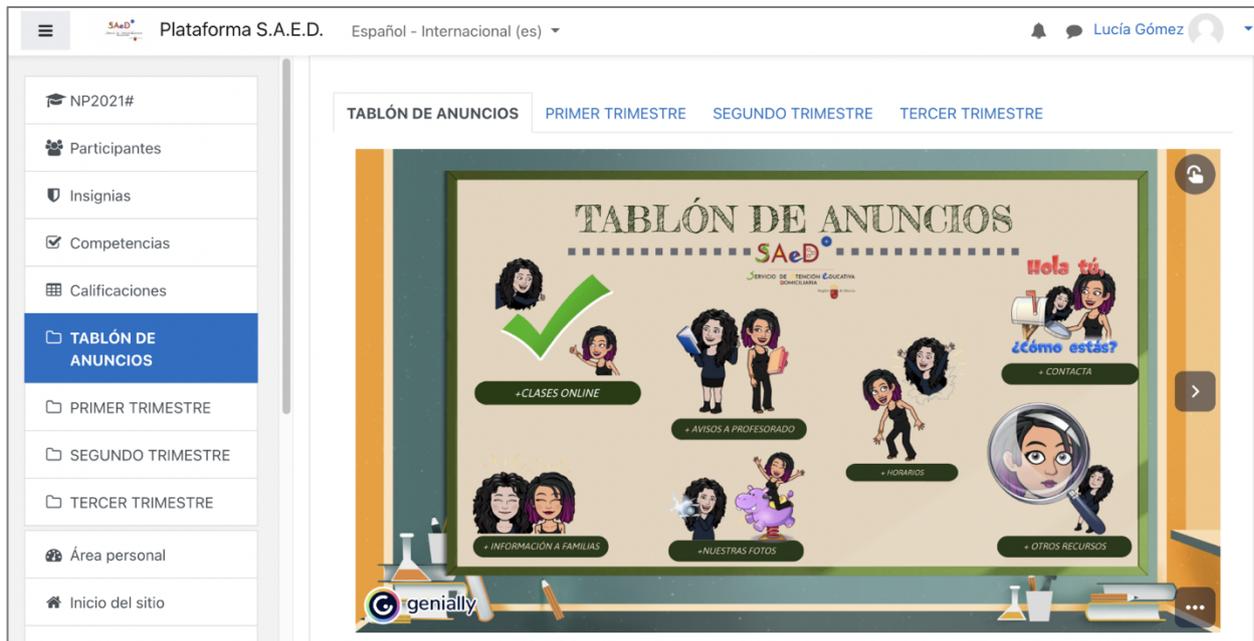
3. RESULTADOS

3.1. Recursos y actividades desarrollados para la plataforma SAED

La plataforma sigue los principios del diseño racional de aplicaciones (Salado et al., 2012; García y Guzmán, 2018) y, obviamente, ofrece un primer conjunto de datos que facilitan el desarrollo de las actividades lectivas tanto para profesores como para alumnos: enlaces a clases y aulas, horarios, comunicación sincrónica y asincrónica a través de correos, foros, etc. También se podía acceder a recursos complementarios, galerías de fotos (de las actividades realizadas por el SAED) o un área personal entre otras opciones (Imagen 1).



Imagen 1. Diseño y estructura de la plataforma. Fuente: Plataforma SAED.



El equipo trató de desarrollar propuestas innovadoras dentro de la plataforma que simplificasen el proceso educativo. Este esfuerzo se desarrolló, especialmente, en el acceso a libros y libretas relativas a las clases a lo largo de cada trimestre. La iniciativa de este proceso le correspondió al grupo de Primaria ya que fue el primero en iniciar esta actividad educativa desde el SAED y, además, fue el responsable de gestar el entramado inicial de la atención educativa a distancia. En cualquier caso, libros y libretas constituyen el andamiaje básico del material docente. El profesorado de secundaria se adscribió a posteriori, aunque su incorporación fue inmediata.

3.1.1. *Material didáctico: libros y libretas digitales*

El concepto de “libro” en el contexto de esta iniciativa hace referencia al contenido educativo propuesto para cada uno de los trimestres del curso escolar. Cada grupo disponía de libros diferentes en función de sus clases y los cambiaba después de cada trimestre.

Las libretas (distribuidas por semanas, se encuentran dentro de los libros) ofrecían una estructura estable y en la que se apostó, principalmente, por la claridad. Este material permitía tanto al alumno como al profesor tener acceso a los contenidos y actividades que se ofrecen durante la semana correspondiente, así como a material complementario y a actividades lúdicas de carácter formativo como pueden ser juegos-retos (Imagen 2).

El uso de este material se coordinaba desde el SAED que, al inicio de cada una de las semanas del curso, señalaba los contenidos que conforman la agenda de objetivos de ese periodo y cómo se inscribía en la temporalidad que el SAED había propuesto a principio de curso.

Imagen 2. Ejemplo de Libros y Libretas de los grupos de Educación Primaria 1º a 6º. Fuente: Plataforma SAED.



La educación secundaria elaboró sus libros según las características propias de cada asignatura, tal y como podemos apreciar en la imagen 3. En ellos, y dependiendo del criterio del profesor de la asignatura, se encuentran videos, sesiones grabadas, mapas mentales y actividades de apoyo en las clases.

Imagen 3. Ejemplo de materiales usados en Educación Secundaria. Fuente: Plataforma SAED.



Los materiales que se han usado para el alumnado de Educación Especial se dividen en tres grandes bloques:

1) **Los cuadernos digitales** por grupo que estaban divididos por pestañas (asamblea, Lengua Matemáticas, Ciencias, funciones ejecutivas, emociones, juegos para imprimir y cuentos). Estos cuadernos están disponibles a través de la plataforma para que el alumno pueda hacer uso de ellos siempre que lo considere necesario. El propósito era poner a su disposición todos aquellos materiales que se emplean durante las clases de un trimestre.

2) **Los cuadernos Genially personalizados.** Aquí conviene destacar que, en varios casos y debido a las características del alumnado, se han realizado cuadernos de trabajo individuales. Estos materiales los constituyen pestañas seleccionadas y personalizadas según las necesidades de trabajo que el alumno en cuestión necesite (Imagen 4). Así, por ejemplo, al alumnado con déficit auditivo se le incluía una pestaña sobre Lengua de Signos Española.

Imagen 4. Agrupaciones de los libros de Educación Especial utilizados en las clases. Fuente: Elaboración propia



3) **Los libros Genially tematizados.** Se trata de una incorporación posterior que vino motivada por la gran cantidad de material realizado en la web por parte del equipo que desarrolla el proyecto. A partir de ahí, las especialistas establecieron ejes temáticos y agrupaciones por bloques de contenido (estaciones del año, funciones ejecutivas, juegos, etc.) con la finalidad de organizarlo para facilitar su localización y disponibilidad. De esta forma se buscaba mejorar la dinámica de sus clases. La aceptación de la iniciativa y la excelente acogida de las propuestas de los itinerarios de aprendizaje con las plantillas automatizadas de Sandbox promovió, por parte del equipo, un desarrollo que respondía a los intereses del alumnado (grupo avanzado). Por ejemplo, Geniallys dedicados a las hormigas, las abejas, etc.

3.1.2. Estructura de las actividades

Las deliberaciones del equipo que participaba en el proyecto implicaron la toma de conciencia de que las clases online (a través de la plataforma *Meet*) eran una fórmula satisfactoria. Sin embargo, el equipo era consciente de que permitían un amplio espacio para su optimización. Esta percepción condujo al propósito de que los alumnos debían disponer no sólo de recursos, también de la grabación de las propias clases, por si en el momento en que la clase se impartía no podían asistir. De este modo, si concurría alguna situación en que la situación personal del alumnado y/o su familia le impedía asistir (visitas o pruebas médicas, situaciones médicas o personales sobrevenidas, etc.), podía consultarla con posterioridad.

La grabación de las clases y su disponibilidad en un repositorio *online* tuvo una respuesta diferente en función del nivel educativo. El equipo advirtió que este sistema no estaba dando los frutos que se esperaban. El motivo era que el alumnado de primaria no suele visionar las clases, como puede hacerlo el alumnado de secundaria, más avezado y adaptado a buscar en una clase magistral la respuesta a sus dudas.

En cualquier caso, la estructura de las clases respondía a criterios similares y pedagógicamente aceptados. Además, como se ha citado anteriormente, se buscaban estructuras estables y permanentes que facilitasen el seguimiento por parte del alumnado. En ese sentido, lo habitual es que, excepto en algún caso concreto que se comentará más adelante, todas las clases tuvieran la misma formulación. Las clases se realizan en directo. Por un lado, los alumnos de 1º y 2º se conectan a una asamblea digital para introducirlos a la clase y sus dinámicas. Por otro lado, los alumnos de mayor edad (de 3º a 6º) participan en rutinas que se introducen a través de vídeos explicativos de los contenidos que se van a trabajar en cada sesión, realizaban sus fichas y *Quizizz* y cuando lo necesitaban el profesor-tutor explicaba las dudas individuales al finalizar la clase.

Con el alumnado de secundaria la estructura de las clases es más formal, introduciendo directamente el tema de estudio. Durante las sesiones los alumnos asisten a las clases y una vez finalizadas tienen un turno de preguntas para solventar todas las posibles dudas que les hayan surgido a lo largo de la actividad lectiva.

Durante el presente curso, en el que se fundamenta este artículo, se han realizado diferentes tipos de clases y metodologías que se han salido del esquema anteriormente expuesto. Una situación que se ha abordado si estaban relacionadas con algún tema en concreto. Por ejemplo, se desarrolló una actividad denominada los “viernes de experimentos”. En ellos, se proponía al alumnado una hipótesis y a través de un conjunto de actividades guiadas, debían comprobar si dicha hipótesis se validaba o se refutaba. También merece la pena destacar que el equipo del proyecto ha realizado experiencias que pretendían mejorar la motivación. Por ejemplo, la disección de un pez por parte de la especialista de secundaria a la que asistió el SAED al completo (primaria y secundaria). También los “viernes de cuento” donde una de las tutoras contaba, en directo, un cuento a sus alumnos para utilizarlo como eje vertebrador de las actividades que se realizaban con ellos.



3.1.3. Plataforma de apoyo al aprendizaje

El equipo responsable del proyecto era consciente de la proliferación de las plataformas *online* que posibilitaban la educación telemática (Castro-Rodríguez et al., 2017). El criterio de selección de las plataformas provino de las experiencias anteriores del equipo y una serie de referencias educativas que llevaron a la selección (Imagen 5) de las siguientes plataformas:

- *Genially*. Una de las herramientas más populares en la actualidad y que se empleó, en sus inicios, como una alternativa en la creación de presentaciones de Microsoft PowerPoint o Prezi. Sin embargo, las posibilidades de este programa han ido más allá y, en la actualidad, es una herramienta que se emplea para la creación de contenidos interactivos y con resultados de interés en el ámbito educativo (Jiménez et al., 2020). Además, alrededor de esta plataforma, se ha creado una comunidad multimedia que, con el uso de plantillas que provienen del equipo Sandbox Education, facilitan el trabajo con nuestro alumnado.

En este periodo de uso, el equipo del proyecto ha podido remarcar el potencial de la aplicación *Genially* por su intuitividad para desarrollar contenidos interactivos sin la necesidad de conocer programación, así como la posibilidad de añadir o eliminar contenido sin necesidad de alterar las rutas de acceso al mismo. De esta forma, los libros y libretas están creados con esta herramienta, basándose en una maquetación propia por parte de una de las especialistas del equipo del SAED.

Además, con el uso de esta herramienta y gracias a la comunidad de Telegram *FlypeandoconGenially* y a *Sandbox*, a la cual pertenecen las dos especialistas, se están desarrollando plantillas automatizadas de juegos: tipo lince, dooble, ahorcado, etc. Además se están usando itinerarios personalizados de aprendizaje para los alumnos del grupo avanzado.

- *Quizizz*. El equipo del proyecto emplea este servicio (con acceso a través del navegador) que permite crear cuestionarios online, donde los alumnos participantes pueden responder a partir de diferentes opciones disponibles. En ese sentido, los productos que se desarrollan son juegos en directo con dinámicas similares a las de *Kahoot!* Se ha constatado que despierta el interés de los alumnos, lo que se corresponde con un grado de participación muy alto y unos resultados prometedores.

- *Liveworksheets*. Esta herramienta permite sustituir las tradicionales fichas que simulan el papel (archivos de texto, pdf, etc.) en ejercicios interactivos autocorregibles que, en la terminología que ha empleado el proyecto, se denominaban "fichas interactivas". Lo más destacado del uso de esta aplicación es que los alumnos -una vez que terminan las actividades vinculadas con las fichas- pueden enviar los resultados, de forma inmediata, a sus profesores.

Esta aplicación se ha puesto en marcha con alumnado de educación especial. El procedimiento lo iniciaba la especialista del SAED que elabora, conjuntamente con la tutora del aula, una libreta individualizada para cada alumno a través de una cuenta común tanto para ella como para la tutora del alumno destinatario, con la finalidad de que ambas profesionales puedan ver el grado de consecución de los objetivos y de las actividades. Como se puede apreciar en la imagen 5.



Imagen 5. Libretas usadas con los alumnos de apoyo educativo específico. Fuente: Elaboración propia.



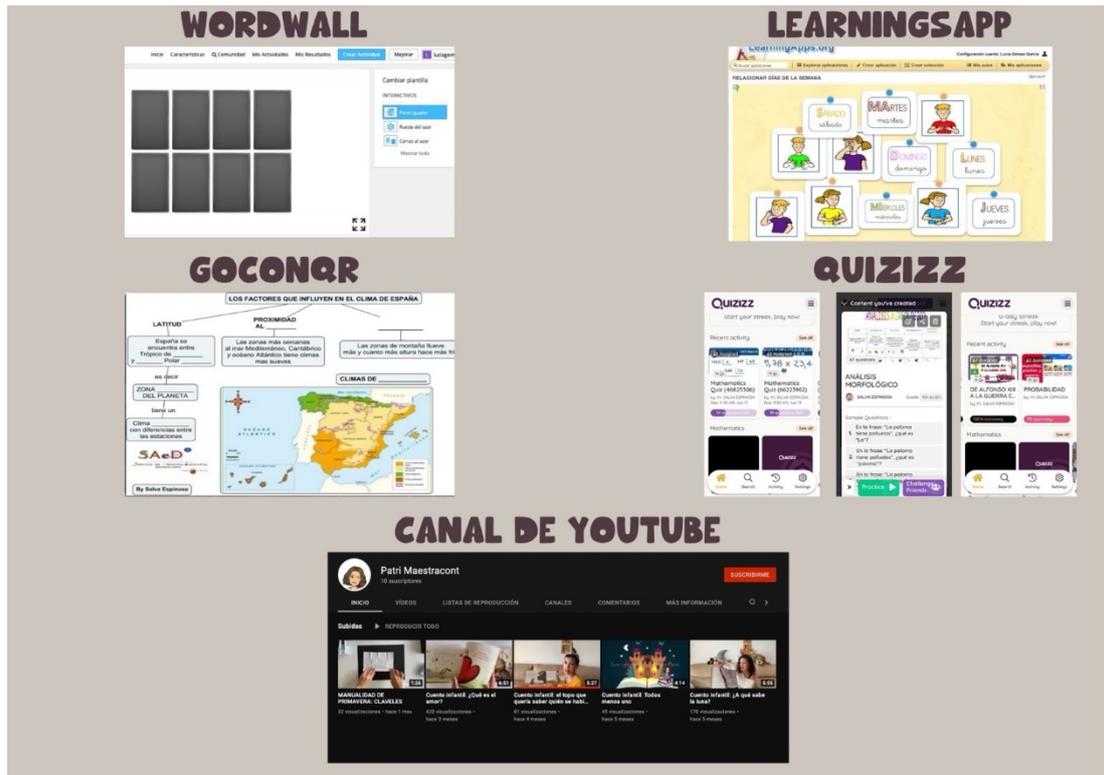
- *LearningsApps*. Esta aplicación sirve de soporte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Las profesionales del SAED elaboran material individualizado para cada alumno con la finalidad de insertarlo en su libreta de Genially. Con esta aplicación podemos trabajar empleando una metodología *Teacch* que ha demostrado su eficacia en contextos específicos (Sanz-Cervera et al., 2018) y que permite incluir un elevado número de elementos (textos, audio, imágenes, *clips* de video, etc.) además de realizar juegos sencillos (adivinar la palabra, *memory*, etc.).

- *WordWall*. Esta plataforma soporta la creación de actividades interactivas y multimedia que, además, tienen la posibilidad de incrustarlas directamente en los Genially.

- *GoConqr*. Esta herramienta complementa el espectro de actividades puesto que permite crear algunas que no están disponibles en los recursos señalados con anterioridad o dotarles de una mayor complejidad si se estima oportuno para aquellos grupos más avanzados. Por ejemplo, se pueden crear mapas mentales, fichas de estudio, apuntes *online*, cuestionarios y un amplio etcétera (Roimo y Pavia, 2017).

- *Youtube*. La tutora de los grupos de 1º y 2º desarrolló contenidos para un canal de la plataforma Youtube con su nombre (Patri Maestracont). Ahí se subieron todos los cuentos y narraciones que se habían ido trabajando en sus clases. El canal sigue operativo y se puede consultar en la plataforma <https://www.youtube.com/channel/UCTST8uYT46JKEqTPoj1VxIA>

Imagen 6. Ejemplos de las actividades realizadas según las plataformas. Fuente: Elaboración propia.



3.1.4. Interacciones con las Aulas Hospitalarias

Merece la pena destacar el trabajo conjunto que en momentos puntuales se ha realizado con las Aulas Hospitalarias. Siendo el SAED un servicio complementario al trabajo que allí se realiza. Participando con ellos en el día del niño hospitalizado, carnaval y un amplio etcétera de actividades que solían ajustarse a eventos ya incorporados en las dinámicas de cursos escolares anteriores. También se han mantenido contactos breves con las aulas durante este curso, por ejemplo, para conmemorar el día de la música, donde a través de una cámara pudimos unir diferentes grupos de alumnos para actividades como cantar una canción.

El SAED ha mantenido contacto con alumnos de las aulas y se han compartido la docencia con dichos alumnos, al ser estos de larga estancia domiciliaria. Siendo una experiencia sumamente gratificante tanto para los profesionales como para dichos alumnos. De esta forma, se ha dado respuesta a necesidades específicas de las aulas, por ejemplo, el profesor de matemáticas de secundaria ha trabajado telemáticamente con alumnado de Bachillerato del Hospital Reina Sofía. También se ha participado en el certamen Internacional de Relatos “En mi verso soy libre”. Trabajando este curso la temática de la música y desarrollando con los alumnos propuestas de expresión escrita. Un reconocimiento a la labor y esfuerzo del alumnado ha sido que, este curso, dos alumnos del SAED han recibido sendos premios en dicho certamen.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las enfermedades y diferentes casuísticas que ha enfrentado el equipo del proyecto durante el curso escolar 2020/2021 ha supuesto que las necesidades educativas de los niños en

situación de enfermedad o de estancia domiciliaria sean heterogéneas, diversas y cambiantes. Por ello, el objetivo de llevar a cabo una atención educativa adecuada ha hecho reflexionar al equipo del proyecto sobre la importancia de trascender los contenidos curriculares para, también, prestar atención a las emociones y al bienestar y contexto individual de cada uno de nuestros alumnos.

En ese sentido, las principales conclusiones de estas páginas tratan de ofrecer una reflexión que, siguiendo la lógica de los métodos DAFO de una forma más simplificada, busca centrarse en dos aspectos concretos para, posteriormente, irlos desglosando: las fortalezas y debilidades de este proyecto. Se asume que las “debilidades” son aquellos obstáculos o necesidades que el equipo del proyecto ha ido encontrando a lo largo del curso escolar 2020/21. Mientras que las “fortalezas” harán referencia a los logros o mejoras que se han ido consiguiendo.

4.1. Debilidades para superar por el proyecto

El concepto de “debilidad” no se enfoca desde un punto de vista negativo, más bien en la lógica de situaciones sobrevenidas y retos a las que el equipo del proyecto ha tenido que ofrecer soluciones creativas:

1.- Una brecha digital encubierta en nuestra sociedad. El equipo ha sido consciente de que, aún después del gran esfuerzo que supuso la pandemia para subsanar esta brecha, en algunas familias seguía sin haber un ordenador o una tablet con la que seguir las clases. Por ello, desde el servicio y los centros educativos, se ha dotado de un ordenador portátil a todas aquellas familias que lo han necesitado, así como de tarjetas de conexión, con datos, para que pudieran seguir las clases de forma totalmente normalizada.

2.- Escasos conocimientos del uso de las herramientas digitales que se utilizaban. El equipo se encontró, entre otros casos, con familias que no podían acceder a Moodle o que no sabían cuál era el procedimiento para escribir un correo electrónico. Para subsanar esa situación, tanto el SAED como el centro de referencia del alumno, mantuvo una actitud positiva para ayudar y formar en todo momento a las familias, ya sea a través de instrucciones sencillas por vía telefónica, enviando videotutoriales explicativos o ofreciendo reuniones de formación en el centro (Rodrigo et al., 2011). El resultado se percibe como satisfactorio porque todas las familias han conseguido acceder y hacer uso de los recursos que se han puesto a su disposición.

3.- Absentismo encubierto. Afortunadamente han sido pocos los casos. Sin embargo, el equipo se ha encontrado con núcleos familiares que no han aprovechado esta situación y se localizaban actitudes absentistas aprovechando el factor telemático del servicio. El equipo de profesores ha tratado de combatirlo con una atención personalizada a estas situaciones, informando y manteniendo un contacto asiduo con los tutores y los centros de estos alumnos. En un par de casos se ha realizado un documento compartido por parte de una de las especialistas para diariamente tener conocimiento desde el centro escolar de la asistencia a las sesiones de trabajo con el SAED.



La novedad del proyecto supuso algunas dudas para el equipo de profesores del SAED sobre la metodología docente más adecuada, su aplicación y cómo incentivar la motivación a través del formato *online*. Por ello, se han modificado tanto las estrategias como las formas de enseñar de los profesionales de este servicio para dar respuesta tanto a la diversidad del alumnado que encontraban diariamente en sus aulas como a la casuística individual de cada uno de ellos.

En ese sentido, todas estas debilidades se han intentado salvar gracias a la implicación de toda la comunidad educativa. Se puede constatar que familias y profesores han trabajado en una misma dirección con la finalidad de que los alumnos pudieran tener una educación de calidad, en las mejores circunstancias posibles, a pesar de la situación de excepción que se ha vivido en el contexto de pandemia mundial.

4.2 Fortalezas del proyecto

El proyecto también ha presentado una serie de bondades que, desde el punto de vista del equipo, han permitido mejorar patrones y dinámicas existentes con anterioridad en las dinámicas docentes. Con todo ello, las fortalezas que le hemos encontrado a este proyecto son:

- 1 La socialización del alumnado que se encuentra aislado en casa. Las clases han sido un espacio excepcional para expresar, socializar y encontrarse con otros niños de su misma edad, con los que compartir momentos de aprendizaje, juego y también de diversión.
- 2 La creación de grupos ha sido uno de los puntos más enriquecedores del proceso. El equipo ha detectado que los alumnos respaldaban el sentimiento de comunidad que provenía de sentirse parte de los grupos. Una dinámica respaldada por los tutores, que han estimulado que el alumnado que se encontraba en ellos se sintiera cómodo siendo parte de otro grupo-clase diferente a su grupo tradicional. Por ejemplo, en los intervalos de recreo se les dejaba interactuar de forma libre y se observó que acordaban realizar actividades conjuntas después de las clases para jugar en entornos interactivos (Rodblox, AmongUs, etc.).
- 3 El acompañamiento-asesoramiento a las familias. Entre ellas conviene destacar a las familias de los alumnos de educación especial que, debido a las particularidades y a las necesidades de sus hijos, se encontraban muy desorientados en determinados momentos. Por ello, se les ha asesorado con respecto a la metodología de trabajo en casa, a los juegos, normas y un amplio etcétera.
- 4 Asesoramiento a los centros educativos. El equipo del SAED se ha encontrado con profesorado de reciente incorporación con menos experiencia o recursos que otro profesorado más experimentado por la situación tan excepcional en que se ha desarrollado la actividad docente. Por ello, en ocasiones, no estaban seguros sobre cómo podían o debían relacionarse con el alumnado que siendo de su aula, se encontraba en casa. El SAED ha tratado de ofrecerles asesoramiento que les hiciese sentirse empoderados con respecto a la actividad que se les exigía, pero, sobre todo, desde el beneficio al alumno que se encuentra en su domicilio. Entre otras actividades se han elaborado horarios conjuntos e individualizados para el alumnado, con el fin de que pudieran tener acceso tanto a sus clases en su centro escolar, como a las clases del SAED.
- 5 La continuidad del aprendizaje de algunos alumnos que, por diferentes circunstancias, tienen que recibir un tratamiento periódico a lo largo del curso y deben permanecer en su



domicilio. Se considera que este curso -y gracias a disponer del SAED- este alumnado ha podido evitar mermas a su aprendizaje continuo durante todo el curso escolar.

La consideración final que se pretende trasladar con este artículo retoma una de las ideas de su inicio. La sociedad ha tenido que adaptarse a una nueva forma de entender la educación como consecuencia de la COVID-19. En ese sentido, no había fórmulas mágicas, sencillamente nuevas dinámicas y refuerzos que, una vez probada su efectividad, deberían haber llegado para quedarse.

El equipo del proyecto SAED ha actuado a lo largo del último año para desarrollar escenarios y enseñanzas positivas en un contexto de una gran incertidumbre para toda la sociedad y, también, para todos los participantes del sistema educativo. Por ello, si una de las lecciones aprendidas durante esta pandemia es el potencial de implementar un nuevo estilo de aprendizaje a través de la enseñanza telemática, habremos conseguido encontrar algo positivo en una situación increíblemente dura, tanto para nuestros alumnos que se encuentran en una situación tan diferente de la normalizada, como para otros grupos ya sean de riesgo o no.

En ese sentido, el equipo que ha desarrollado el proyecto piloto que se ha iniciado este curso no tiene constancia sobre su continuidad para cursos posteriores. Sin embargo, se parte de la certeza de haber contribuido, con trabajo y honestidad, a cimentar uno de los pilares de un nuevo sistema sobre el que seguir construyendo la educación, una herramienta básica para una sociedad mejor.

5. REFERENCIAS

- Aznar Sala, F.J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19, *International Journal of Sociology of Education*. Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Castro-Rodríguez, M. M., Calvo, A. D. C., y Rivero, V. M. H. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16(2), 49-62. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.49>
- Colás Bravo, P. y Pablos Pons, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 5(1). <https://doi.org/10.14201/eks.14355>
- Cortes Gómez, S., Méndez Zaballos, L., y Lacasa Díaz, P. (2016). Ipads, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, (30), 53-75.



- Fuentes Cabrera, M.J., y Sánchez Romero, C., (2021). Análisis de las ventajas sociales y educativas de las TIC para el niño enfermo. *Revista de Educación Inclusiva*, Monográfico Aulas Hospitalarias, 59-75.
- García Pérez, J. B. (2021). Aprender, participar y socializar en confinamiento: Experiencias en entornos virtuales con alumnado con enfermedad. *Aula de innovación educativa*, 304, 34-38.
- García, A., y Guzmán, B. (2018). Diseño de un curso virtual bajo la plataforma MOODLE. Una visión del autismo desde la Promoción de la Salud. *Horizontes*, 2(7).
- Gil-Torres, A., Martín-Quevedo, J. Gómez-García, S. y San José-De la Rosa, C. (2020). The Coronavirus in the mobile device ecosystem: Developers, discourses and reception. *Revista Latina Comunicación Social*, 78: 329–358. <http://orcid.org/0000-0001-6891-3170>
- Gómez-García, S., y Carrillo-Vera, J.A. (2020). El discurso de los newsgames frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. *Revista Prisma Social*, (30), 22–46.
- Gómez-García, S., Paz-Rebollo, M., y Cabeza-San-Deogracias, J. (2021). Newsgames frente a los discursos del odio en la crisis de los refugiados. *Comunicar*, 67, 123-133. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-10>
- Grau, C. y Ortiz, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Imagraf.
- Gutierrez Cuevas, P. y Muñoz Garrido, M. V. (2021). Aulas Hospitalarias: Diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Monográfico Aulas Hospitalarias, 13-25.
- Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Jiménez, C., Arís, N., Magreñán Ruiz, Á. A., y Orcos, L. (2020). Digital Escape Room, Using Genial.Ly and A Breakout to Learn Algebra at Secondary Education Level in Spain. *Education Sciences*, 10(10), 271. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10100271>
- Molina, M.C. Arredondo, T., y González, J. (2020). “Pedagogía hospitalaria. Buenas prácticas e innovación en el contexto de una educación inclusiva”. En Garuz, M. C. M., Vallejos, T. M. A., y Blanco, J. D. P. G. (eds.). *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria: La atención educativa hospitalaria y domiciliaria*. Ediciones Octaedro.
- Nisselle, A., Hanns, S., Green, J., y Jones, T. (2012). Accessing Flexible Learning Opportunities: Children’s and Young People’s use of Laptops in a Pediatric Hospital. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.659883>
- Robles, J.M. y Torres-Albero, C. (2016). “Brecha y desigualdad digital”. En Torres-Albero, C. (ed.) *España 2015. Situación social*. Centro de Investigaciones Sociológicas.



- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Romio, T., y Paiva, S. C. M. (2017). Kahoot e GoConqr: uso de jogos educacionais para o ensino da matemática. *Scientia cum Industria*, 5(2), 90-94. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p90>
- Salado Rodríguez, L.I. y Ochoa L., Reyna I., y Álvarez Flores, E. P. (2012). Análisis Del Impacto Académico De La Implementación De La Plataforma Moodle. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 5(2), 113-127. <https://ssrn.com/abstract=1953546>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Unesco (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Unesco.
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.

Para citar este artículo:

Gómez García, L. (2021). Educar desde casa en tiempos de pandemia. Un reto tecnológico para el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (77), 52-69. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2119>

