



Hung Yi. *Galaxia Hung* (exposició temporal). Ciutat de les Arts i les Ciències. València.

### **Ciutat de les Arts i les Ciències (1998)**

La Ciudad de las Artes y las Ciencias (Ciutat de les Arts i les Ciències) es un complejo arquitectónico, cultural y de entretenimiento de la ciudad de Valencia. Fue diseñado por Santiago Calatrava y Félix Candela, junto con los ingenieros autores del diseño estructural de las cubiertas del L'Oceanogràfic, Alberto Domingo y Carlos Lázaro, e inaugurado en junio de 1998 con la apertura de El Hemisfèric. Está situada al final del viejo cauce del río Turia, que se convirtió en jardín en los años 80, tras el desvío del río por la gran riada de Valencia en 1957.

Está integrado por seis grandes elementos: el Hemisfèric, cine IMAX, 3D y proyecciones digitales; el Umbracle, mirador ajardinado; el Museu de les Ciències, innovador centro de ciencia interactiva; el Oceanogràfic, el mayor acuario de Europa; el Palau de les Arts Reina Sofía, dedicado a la programación operística, y el Àgora, que dota al complejo de un espacio multifuncional.

### ***Santiago Calatrava (Valencia, 1951)***

Doctorado en Arquitectura y Ciencias Técnicas en Bellas Artes. Además de su reconocido trabajo como arquitecto, desarrollado en numerosos países, ha realizado una destacada labor docente, como profesor del Instituto de Estática de la Construcción en Zúrich. Profesionalmente ha llevado a cabo toda su actividad en sus estudios de arquitectura e ingeniería de París y Zúrich. En 1983 tuvo en sus manos su primera obra de cierta importancia, la Estación de Ferrocarril de Stadelhofen, ciudad cercana a Zúrich, donde también había establecido su despacho. Al año siguiente, Calatrava diseñó el Puente de 9 d'Octubre en Valencia, que marcó el inicio de numerosos puentes que a partir de entonces le fueron encargando. En 1989 abrió su segundo despacho en París, mientras trabajaba en el proyecto de la Estación de Ferrocarril del Aeropuerto de Lyon. Dos años después creó su tercer despacho, pero en Valencia, donde estaba llevando a cabo un proyecto de grandes dimensiones: la Ciudad de las Artes y de las Ciencias. Es autor de obras tan conocidas como el puente del Alamillo y el Pabellón de Kuwait en la Expo '92, ambas en Sevilla, o la torre de comunicaciones de Montjuic, en Barcelona. Fue el arquitecto diseñador y director de la construcción de las obras para el estadio Olímpico en los juegos de Atenas 2004.

### ***Hung Yi (Galaxia Hung)***

Exposición temporal de catorce esculturas, diez de ellas instaladas en el Paseo del Arte del Umbracle y cuatro en el lago norte del Hemisfèric. Se trata de obras inspiradas en la cultura taiwanesa y su vida cotidiana con los colores brillantes que se observan en los patrones tradicionales taiwaneses.

La muestra Galaxia Hung permanecerá en los exteriores de la Ciudad de las Artes y las Ciencias durante unos meses. Esta galaxia está habitada por un sinnúmero de animales, todos ellos con una percepción colorista y con una visión muy oriental expresada en esos meticulosos dibujos que acompañan a las esculturas.



## EN CLASE DESDE LA DISTANCIA: EXPERIENCIAS Y DIFICULTADES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19<sup>1</sup>

*IN CLASS FROM THE DISTANCE: EXPERIENCES AND DIFFICULTED OF SECONDARY AND UNIVERSITY STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC<sup>1</sup>*

**Daniel Calderón Gómez**

**Stribor Kuric Kardelis**

**Anna Sanmartín Ortí**

*Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de Fad*

### Resumen

La pandemia ocasionada por la COVID-19 y las medidas adoptadas de distanciamiento físico y confinamiento, especialmente durante los meses en los que se mantuvo activo el estado de alarma (entre marzo y junio de 2020), obligaron a una adaptación del sistema educativo, de manera repentina, a la educación *online*. En este artículo repasamos las experiencias vividas por el alumnado de secundaria y universitario durante los meses de confinamiento más restrictivo, desgranando aspectos como el grado de seguimiento de la educación *online*, el cumplimiento de los objetivos académicos durante este periodo y las principales problemáticas y dificultades percibidas para adaptarse a este nuevo entorno educativo. Aunque gran parte del alumnado ha podido continuar con sus estudios de manera *online*, entre las principales problemáticas experimentadas destacan la falta de competencias digitales y de organización del curso *online*, así como los problemas estructurales (falta de tiempo y espacio para estudiar) y psicosociales (estado anímico, concentración, etc.). Estas dificultades han afectado especialmente a los colectivos más vulnerables desde el punto de vista económico y social (clases bajas, población extranjera, mujeres, áreas rurales).

**Palabras clave:** COVID-19, educación *online*, brecha digital, dificultades educativas.

### Abstract

*The COVID-19 pandemic caused domestic lockdowns and encouraged social distancing policies, particularly between March and June 2020, which forced a sudden adaptation of the education system to online learning. In this paper, we get into secondary and university students' experiences during the strictest lockdown period, focusing on aspects such as the degree of continuation of online education, the level of achievement of academic objectives during this period and the main problems and difficulties perceived to keep up with this new learning environment. Even though most students were able to continue with online education, some of the main issues experienced were related to the lack of digital competencies and organizational problems of the online courses, as well as structural (lack of time and space to study) and psychosocial problems (state of mind, focusing abilities, etc.). These difficulties had a distinctive impact on socially and economically vulnerable groups (low classes, foreign population, women and residents in rural areas).*

**Key Words:** COVID-19, online education, digital divide, educational constrains.

1. Este artículo está elaborado a partir de los datos del Estudio financiado por Telefónica y Banco Santander: Proyecto De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento: < <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/de-puertas-adentro-y-de-pantallas-afuera-jovenes-en-confinamiento> >.

## I. Introducción

La pandemia del virus SARS-CoV2, surgida en la localidad de Wuhan (China) a finales de 2019, pero rápidamente diseminada a lo largo y ancho del planeta durante 2020, ha supuesto un trastocamiento sin precedentes de las dinámicas sociales y los modos de vida de la población. Los primeros casos de coronavirus en España se detectaron en el mes de enero, si bien la fecha clave puede situarse en el 14 de marzo de 2020, cuando el gobierno declaró el estado de alarma e impuso severas restricciones a la actividad y la movilidad de la ciudadanía, estableciendo un confinamiento domiciliario que se prolongó durante casi tres meses, tras los cuales comenzó un lento proceso de desescalada y de recuperación paulatina de la actividad. Un año después, la situación es todavía de enorme incertidumbre: sucesivos rebrotes del virus tras el verano han ocasionado que nuevas limitaciones de la movilidad y actividad se hayan impulsado desde las distintas administraciones, si bien hasta febrero de 2021 no se han vuelto a imponer medidas tan restrictivas de distanciamiento físico como las del primer confinamiento (de marzo a junio de 2020).

Entre los distintos ámbitos sociales afectados por el confinamiento (trabajo, relaciones personales, actividad de ocio, hostelería, movilidad geográfica, etc.), uno de los más relevantes, especialmente para la población juvenil, es el de la educación. Como señalan RUJAS y FEITO (2021), el ámbito educativo durante la pandemia se ha constituido como un «experimento natural» de adaptación de la práctica educativa al medio *online*, pero también una «prueba de fuerza» del sistema educativo ante una situación de excepcionalidad que amenazó su funcionamiento. En este sentido, la preocupación por las consecuencias educativas de la pandemia se ha plasmado en diversas investigaciones preliminares, tanto en el contexto español (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SANMARTIN ET AL., 2020; TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), como en el internacional: a modo de ejemplo, podemos citar estudios desarrollados en nuestros países vecinos, así en Portugal (ABRANTES, 2021) o Francia (BONNÉRY & DOUAT, 2020), pero también en otros países del ámbito hispanohablante, como Argentina (MEO & DABENIGNO, 2021), México (REYES, BARRERA ET AL., 2020), Chile (QUIROZ, 2020) o Colombia (QUINTERO RIVERA, 2020), entre muchos otros.

En España, la pandemia obligó a suspender toda la actividad educativa presencial entre marzo y junio, afectando a unos ocho millones de estudiantes de primaria y secundaria, así como más de un millón y medio de estudiantes universitarios (RUJAS & FEITO, 2021). A pesar del esfuerzo de la comunidad educativa por desarrollar el final del curso académico de

manera telemática, el tránsito a la educación *online* no ha estado exento de problemas, como muestra la reciente investigación cualitativa de Trujillo et al. (2020), en la que se recogen la valoración del profesorado sobre la gestión de las clases durante el confinamiento. Entre las principales dificultades mencionadas en este estudio, destaca una sensación de abandono por parte de las administraciones, que se ha traducido en una enorme variedad de problemáticas: problemas de tipo técnico, relacionados con los dispositivos y medios digitales utilizados para conectarse a las clases virtuales, falta de competencias y formación sobre el uso de estas herramientas y, lo que es más importante, problemas de tipo psicosocial, vinculados con los malestares propios de la situación pandémica y el encierro domiciliario (estrés, ansiedad, desánimo, preocupación por el entorno social, incertidumbre con respecto al futuro, etc.). También existen problemáticas relacionadas con los recursos disponibles en los centros educativos para adaptarse al ámbito *online*, como indican Jacovkis y Tarabini en un reciente artículo centrado en Cataluña: «El cierre de los centros educativos a consecuencia de la COVID-19 ha supuesto un agravamiento de las desigualdades educativas», que «no solo se expresan por la diferencia en las oportunidades de acceso a la educación a distancia, sino también por una elevada desigualdad de condiciones entre los centros educativos para articular procesos de enseñanza y aprendizaje» (JACOVKIS & TARABINI, 2021).

En consecuencia, es evidente que las dificultades para continuar con el curso académico telemáticamente no han afectado a todo el alumnado de la misma manera, sino que están enormemente marcadas por las condiciones de vida (acceso a la tecnología, tamaño y prestaciones de la vivienda, recursos económicos, situación de convivencia, etc.) de los hogares, constituidos súbitamente como espacios informales de trabajo y estudio. Aunque la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito educativo es una problemática tradicional en la literatura sociológica (MARTÍN CRIADO, 2018), algunos autores afirman que la implantación de la educación *online* realmente agrava las desigualdades sociales y supone una quiebra en la igualdad de oportunidades (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; EXPÓSITO & MARSOLLIER, 2020; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SEVILLA ET AL., 2020), ya que elimina el papel que cumplían los centros educativos y la mediación interpersonal del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa en dotar a los y las estudiantes con mayores dificultades de una atención personalizada y de poder acceder a una serie de recursos (materiales, culturales y sociales) que no podían obtener en sus hogares. En palabras de Sevilla et al. (2020), «El coste potencial de no abrir los cen-

tros educativos [...] afecta al progreso educativo de los alumnos, al empleo de los padres y al crecimiento económico». A pesar de la proliferación de estudios sobre los efectos del coronavirus en el sistema educativo, la mayor parte se centran en las opiniones de los docentes (JACOVKIS & TARABINI, 2021; TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), familiares (BONAL & GONZÁLEZ, 2021) o derivados de indicadores estadísticos globales sobre educación (ORTIZ, 2021; RUJAS & FEITO, 2021). Uno de los pocos que compara la percepción de docentes y alumnado de primaria y secundaria con respecto a la educación *online* ha sido realizado por la Fundación SM (MARCHESI ET AL., 2020), identificando mayores dificultades de adaptación y de seguimiento del curso entre el profesorado, en comparación con los y las estudiantes.

Siguiendo esta línea, el objetivo de esta investigación es indagar en las problemáticas y dificultades experimentadas por parte de la población joven, entre 15 y 29 años, para continuar con sus estudios durante el confinamiento impuesto entre los meses de marzo y junio de 2020. Nos basamos en la encuesta *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento* (SANMARTÍN ET AL., 2020), elaborada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fad, en la que se trataban diferentes dimensiones relacionadas con las experiencias y prácticas juveniles durante estos meses (trabajo, educación, convivencia, usos tecnológicos, expectativas de futuro, etc.). Una primera explotación estadística de esta encuesta, centrada en las desigualdades digitales vinculadas con los estudios, puede encontrarse en Kuric et al. (2021), si bien en este artículo se pretende profundizar en mayor medida en la influencia de los principales factores sociodemográficos y las condiciones de vida de los y las jóvenes en el seguimiento del curso académico, en las dificultades con las que se han encontrado y en

sus expectativas con respecto al futuro. Particularmente, el análisis se centra en la muestra de jóvenes que estaban realizando estudios secundarios o universitarios en el momento de declaración del estado de alarma (tabla I), estructurando la exposición de resultados en tres apartados principales, que se desarrollan a continuación: seguimiento y cumplimiento del curso académico, problemáticas y dificultades experimentadas, y expectativas y perspectivas de futuro.

## 2. La educación durante la pandemia: seguimiento y cumplimiento del curso académico. Un inicio de curso irregular

En términos generales, el seguimiento del curso académico durante el confinamiento ocasionado tras la declaración del estado de alarma ha sido bastante amplio (figura 1), tanto en el ámbito de la educación secundaria como en la universitaria. Así, 9 de cada 10 jóvenes pudieron continuar con sus estudios de manera telemática entre los meses de marzo y junio, con porcentajes similares de seguimiento entre hombres (89 %) y mujeres (91 %). Por edad, el nivel de seguimiento disminuye con los años, alcanzando el 93 % entre jóvenes de 15 a 19 años, el 89 % entre los 20 y 24 años y el 86 % entre los 25 y 29 años. Por tipo de estudios, el seguimiento es prácticamente similar en la educación secundaria (89 %) y universitaria (91 %), si bien las dificultades y problemáticas asociadas han variado significativamente, como veremos un poco más adelante.

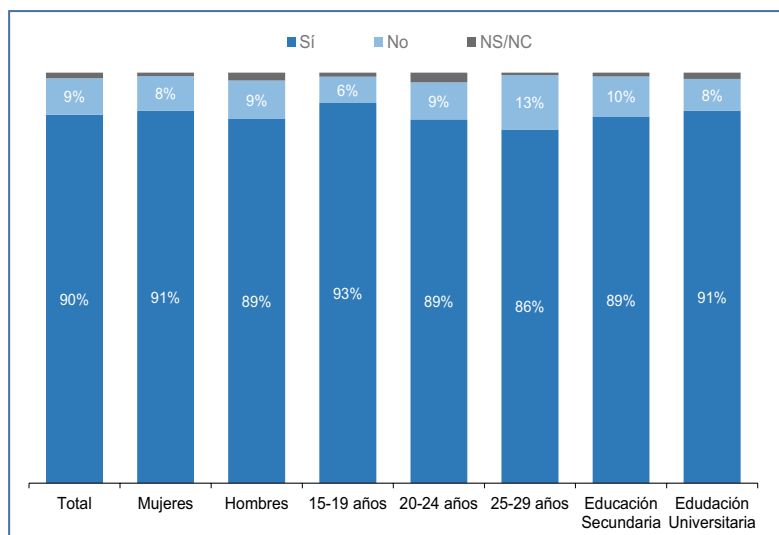
Este nivel de seguimiento ejemplifica el gran esfuerzo realizado por parte de la comunidad académica, en su totalidad (profesorado, alumnado, centros educativos) para adaptarse a una situación de excepcionalidad sobrevenida por la pandemia. Sin embargo, se trata de un nivel de seguimiento enormemente

Tabla I  
Características de la muestra

		N	%
Total		731	100
Género	Mujeres	364	49,8
	Hombres	365	49,9
	Otra identidad de género	2	0,3
Edad	15 a 19 años	310	42,4
	20 a 24 años	255	34,9
	25 a 29 años	166	22,7
Estudios	Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y FP Medio)	327	45,7
	Educación Universitaria y FP Superior	388	54,3

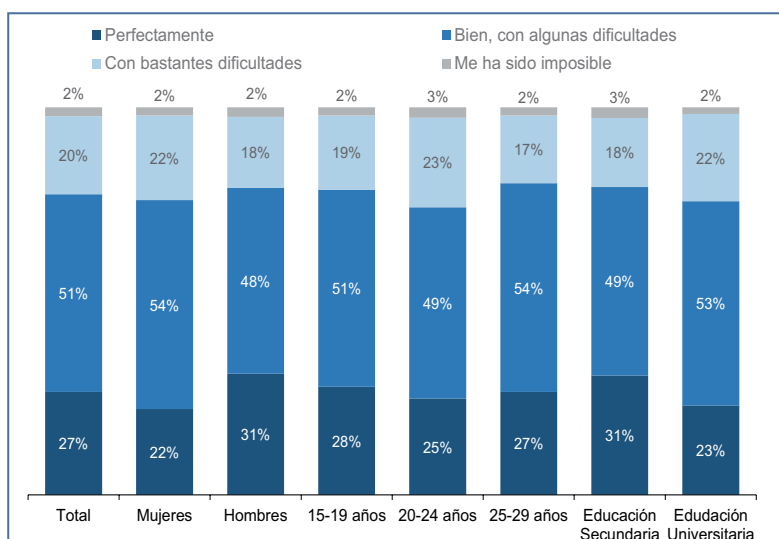
Fuente: *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento* (SANMARTÍN ET AL., 2020).

**Figura 1**  
Seguimiento de los estudios durante el confinamiento



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos).

**Figura 2**  
Vivencia de dificultades para continuar con los estudios en confinamiento



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

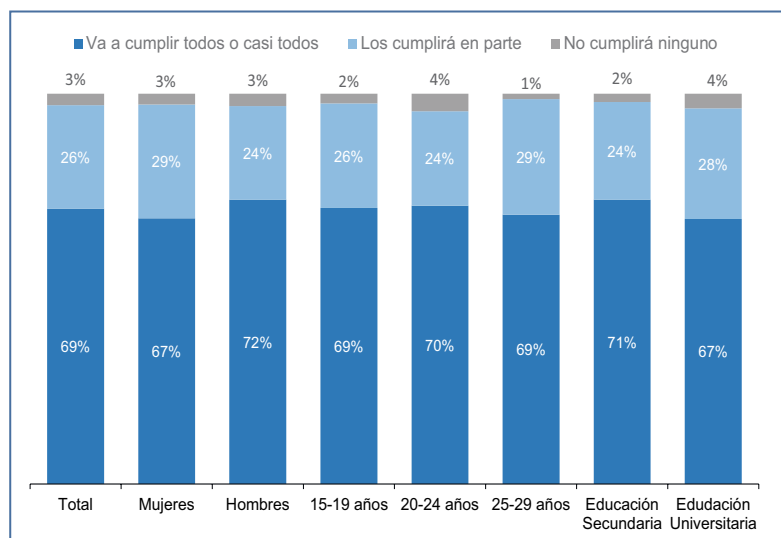
afectado por las condiciones de vida y marcado por algunas desigualdades sociales, con tasas de seguimiento más reducidas entre jóvenes de clase media baja (85%), población extranjera (79%) y jóvenes que, además de estudiar, buscaban trabajo durante la pandemia (86%). La convivencia en el hogar también ha afectado al seguimiento del curso académico, que ha sido mayor entre quienes viven con sus progenitores (92%), frente a quienes viven con su pareja, comparten piso o viven solos (en torno al 85%). Aun así, se trata de diferencias moderadas, con tasas de mantenimiento de los estudios que en prácticamente ningún caso (salvo la población extranjera) bajan del 80%.

Conseguir este elevado grado de continuidad de los estudios durante la pandemia, sin embargo, no ha resultado sencillo, como muestra la figura 2, en la que se recoge la percepción de los y las jóvenes sobre las dificultades experimentadas para continuar con el curso de manera telemática. Aproximadamente 1 de cada 4 jóvenes (un 22% de mujeres y un 31% de hombres) han continuado con su curso académico perfectamente, sin ningún tipo de problema, mientras que, en el otro lado del espectro, únicamente un 2% considera que le ha resultado imposible. La mayor parte de jóvenes (un 76% de mujeres y un 66% de hombres) se sitúan en una posición intermedia, que implica que han podido seguir las clases *online*, pero con bastantes (20%) o algunas (51%) dificultades. La experimentación de complicaciones durante el tránsito a la educación telemática, por lo tanto, ha sido mayor entre las mujeres, así como entre los estudiantes universitarios, puesto que únicamente un 23% de ellos y ellas (frente al 31% de quienes cursan estudios secundarios) han podido continuar con el curso académico sin ninguna dificultad. Además de estas diferencias, también la vivencia de complicaciones para adaptarse al curso *online* se ha visto afectada por las desigualdades sociales de forma que, únicamente un 22% de jóvenes de clase baja o media baja, frente al 36% de los de clase alta o media alta, han realizado este tránsito perfectamente; también es significativo que casi un 6% de entre quienes estaban desempleados y buscaban trabajo durante la pandemia, señalan

que les ha resultado casi imposible continuar con sus estudios de manera *online*, frente a una media global del 2%.

La presencia de importantes dificultades para continuar con sus estudios durante la pandemia, sin embargo, no ha afectado decisivamente al grado de cumplimiento de objetivos académicos (figura 3), como muestra el hecho de que más de 2 de cada 3 jóvenes (un 67% de las mujeres y un 72% de los hombres) señalaban que iban a cumplir todos o casi todos sus objetivos académicos durante la pandemia; un 26% señalaba que solo iba a cumplirlos en parte, mientras que un 3% indicaba que no los cumpliría en absoluto. El nivel de cumplimiento se mantiene muy estable

**Figura 3**  
**Cumplimiento de objetivos académicos**



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

en los distintos grupos de edad y únicamente es ligeramente mayor en la educación secundaria (71%), frente a la educación universitaria (67%), si bien se ve nuevamente afectado por desigualdades sociales más profundas, así como por las condiciones de vida de la juventud. Particularmente, el grado de cumplimiento de objetivos académicos es significativamente menor entre jóvenes de clase baja o media baja (un 66% cumplirá todos o casi todos) y entre quienes viven con sus progenitores o su pareja (en torno al 68% en ambos casos), frente a las clases alta o media alta (74%) y quienes viven solos (83%) o comparten piso (76%).

### 3. Problemáticas y dificultades experimentadas por el alumnado

Como hemos visto, a pesar de que los y las jóvenes españoles pudieron continuar con el curso académico durante el confinamiento, este tránsito a la educación *online* no estuvo exento de problemas y dificultades de adaptación, que afectaron a la consecución de sus objetivos académicos. Con el fin de dimensionar más en profundidad en estas complicaciones vividas durante la pandemia, en la tabla 2 se recoge la incidencia de los distintos tipos de dificultades experimentadas por los y las estudiantes durante ese periodo.

Como puede apreciarse, se presenta una panorámica polifónica y diversificada de dificultades, de forma que ninguna destaca claramente sobre las demás ni es mayoritaria dentro del colectivo juvenil, sino que nos encontramos con una incidencia muy distribuida de distintos tipos de problemáticas: con porcentajes alrededor de un tercio de la muestra de jóvenes que han experimentado dificultades, destaca la falta de

concentración en el hogar (31%), especialmente entre las mujeres, los mayores de 25 años y entre quienes cursan estudios universitarios, seguida de la poca preparación del profesorado (29%), que también presenta una prevalencia ligeramente mayor entre las mujeres y estudiantes universitarios, pero en este caso destacando entre los menores de 25 años. Con proporciones ligeramente menores, en torno a un cuarto de quienes experimentaron dificultades, destaca la dificultad para continuar con las clases de manera *online* (27%), particularmente entre los hombres y menores de 25 años, las dudas o consultas que no podían resolverse autónomamente (25%, llegando al 28% entre las mujeres y al 29% entre jóvenes de 15 a 19 años), la imposibilidad de realizar ciertas tareas

desde el hogar (25%), que es especialmente significativa en el caso del alumnado universitario (28%) y de mayor edad, y los problemas anímicos (23%), que tienen una especial incidencia entre las mujeres (29%), la población entre 25 y 29 años (31%) y el alumnado universitario (29%). Con prevalencias menores, pero relevantes, aparecen aspectos como la falta de atención por parte del profesorado (20%), la mala conexión a la red (19%), la indefinición de tareas (19%), los problemas de conexión y cobertura de la red (16%) o aspectos relacionados con la convivencia en el hogar, como la falta de tranquilidad (14%) o carecer de un espacio apropiado para estudiar (14%). Aspectos muy minoritarios son la dificultad percibida para usar el ordenador, no contar con el equipamiento tecnológico adecuado, tener problemas de salud o tener que cuidar a otras personas, aunque el trabajo de cuidados es significativamente más frecuente entre las mujeres (8%) y jóvenes entre 25 y 29 años (14%).

Como podemos apreciar, el tipo de estudios (secundarios frente a universitarios y FP Superior) condiciona claramente el tipo de problemáticas y dificultades experimentadas por el alumnado. En líneas generales, los y las jóvenes universitarios y de FP Superior se han encontrado con más dificultades que quienes cursan estudios secundarios para continuar con el año académico, destacando problemáticas como la falta de atención, la preparación del profesorado, los problemas anímicos (que afectan especialmente a mujeres y jóvenes de mayor edad) y, sobre todo, la imposibilidad de realizar determinadas tareas desde casa. Como excepción, algunas problemáticas concretas (resolución de dudas, problemas de conexión a la red, no disponer de ordenador o falta

Tabla 2  
Tipos de dificultades para continuar con los estudios

Respuesta múltiple Datos en % sobre el total	Total	Mujeres	Hombres	15-19 años	20-24 años	25-29 años	Educación Secundaria	Educación Universitaria
En casa no me concentro	31	32	30	32	29	33	26	35
El profesorado no estaba bien preparado	29	31	27	32	32	17	25	32
Me resulta difícil seguir las clases <i>online</i>	27	25	30	29	29	21	27	28
Tenía dudas que no sabía resolver por mi cuenta	25	28	21	29	22	20	26	24
Hay partes de mis estudios que no se pueden hacer en casa	25	25	24	22	26	27	20	28
No me he encontrado bien anímicamente	23	29	16	17	25	31	16	29
El profesorado no estaba lo suficientemente pendiente	20	19	22	16	31	11	14	25
Mala conexión a Internet	19	19	20	21	17	18	21	18
No estaban claras mis tareas	19	18	21	20	21	14	19	20
El equipo o la conexión del profesorado no era buena	16	14	19	17	19	10	14	18
Falta de tranquilidad en casa	14	17	11	14	11	19	14	14
En casa no tengo un espacio adecuado para estudiar	14	15	12	8	19	17	10	17
El profesorado tenía que atender a demasiados alumnos/as	9	8	11	10	9	10	7	11
Mi centro educativo no impartía clases <i>online</i>	8	6	10	11	7	4	10	6
No tengo ordenador propio	7	7	7	9	5	7	9	6
He tenido que cuidar de otras personas	6	8	5	3	6	14	6	6
He tenido problemas de salud	6	7	4	3	7	9	5	6
No sé usar las herramientas/medios <i>online</i>	3	4	3	3	4	3	4	3
Me resulta difícil utilizar el ordenador	2	1	5	3	1	4	3	2
Otras	3	4	1	1	4	3	2	3
Ninguna de estas	1	1	2	2	1	0	2	1

Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han experimentado alguna dificultad (N=481 casos)..

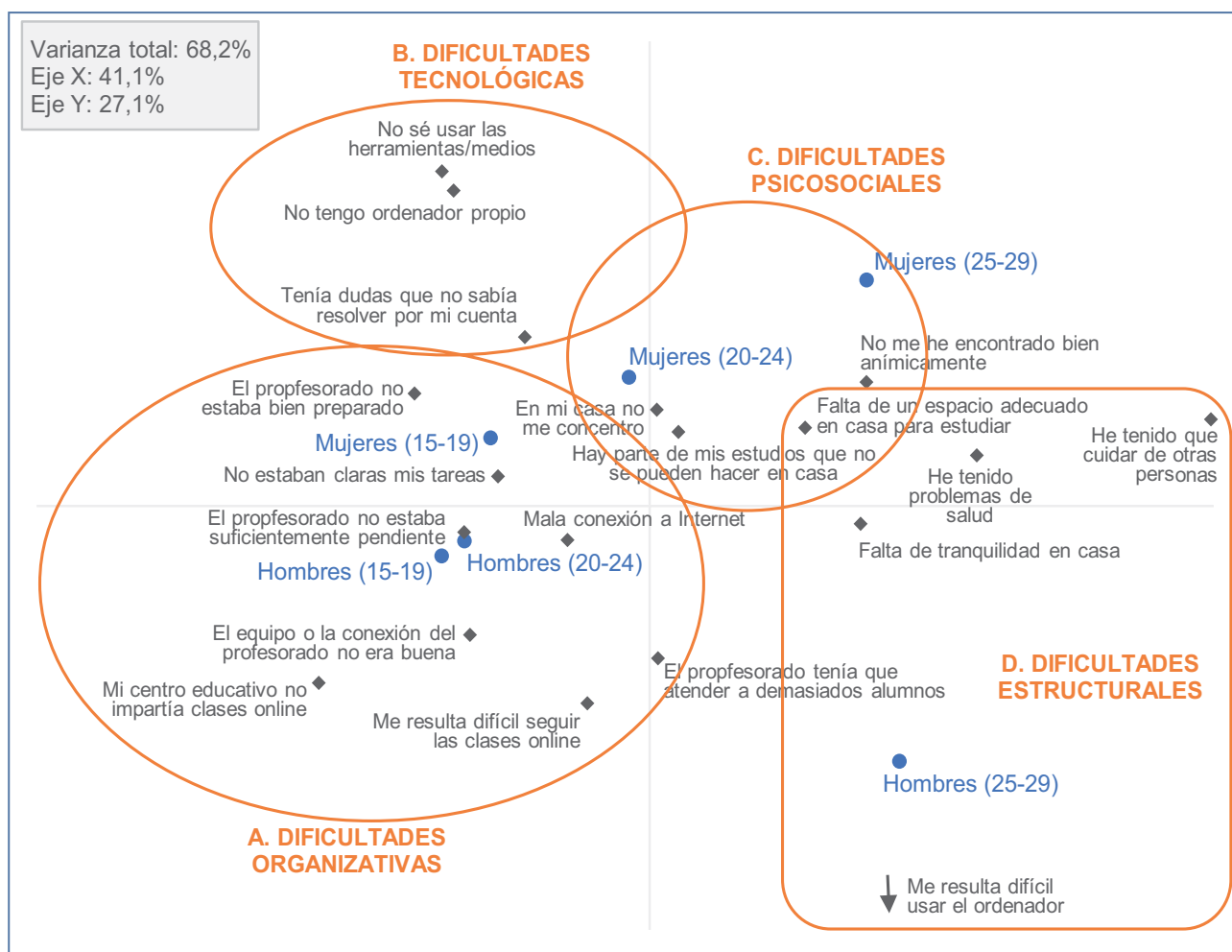
de impartición por parte del centro) muestran una prevalencia ligeramente mayor entre quienes cursan estudios secundarios.

Por otro lado, las diferencias de género y edad también son enormemente relevantes, afectando a las condiciones de vida de la juventud y a la vivencia del tránsito a la educación *online*. Para profundizar en ello, en la figura 4 presentamos un análisis de correspondencias en el que se muestran las dificultades experimentadas por la juventud tomando en consideración el género y su grupo de edad (en grupos quinquenales). Este análisis permite visualizar, de una manera intuitiva, el tipo de problemáticas más específicamente vinculadas con cada grupo de jóvenes, complementando el análisis descriptivo general que presentamos más arriba. El mapa de correspondencias se estructura a través de un eje de abscisas (X) dimensionado en base a la edad de los y las jóvenes (los de menor edad a la izquierda y los mayores a

la derecha), que acumula el 41 % de la varianza total del modelo; por otro lado, el eje de ordenadas (Y) se estructura claramente por género (mujeres en la parte superior y hombres en la inferior), permitiendo establecer cuatro espacios de agrupación de las problemáticas relacionadas con la educación durante el confinamiento. Estos espacios deben entenderse de manera relacional, puesto que esbozan una topología de distancias relativas entre las diferentes categorías incluidas en el análisis, que permite vislumbrar sus afinidades y oposiciones, pero no marcan diferencias absolutas (para ello debe utilizarse la tabla 2, analizada más arriba). Sí que sirven, sin embargo, como herramienta heurística de elaboración teórica, de cara a condensar la enorme diversidad de problemas en un conjunto sociológicamente significativo de dimensiones que estructuran las vivencias juveniles, cuyas características distintivas presentamos a continuación.



Figura 4  
Análisis de correspondencias. Tipos de dificultades experimentadas por género y edad



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han experimentado alguna dificultad (N=481 casos).

### A. Dificultades organizativas

El primer conjunto de problemáticas y el más relevante entre el alumnado tiene que ver con la organización de la educación *online*, afectando tanto a los estudios de secundaria como universitarios y tanto a hombres como a mujeres, aunque destaca distintivamente entre los grupos juveniles de menor edad, esto es, entre los 15 y los 24 años, en comparación con el resto de las dificultades, que son comparativamente más relevantes entre los grupos mayores de 25 años. En el mapa de correspondencias, este conjunto se muestra bastante heterogéneo y distribuido, concentrado en gran parte del sector izquierdo del gráfico, muy vinculado con los grupos más jóvenes, tanto hombres como mujeres. Así, abarca problemáticas como la falta de preparación del profesorado, la poca atención a los estudiantes y la falta de claridad con respecto a las tareas que el alumnado debía realizar; también aparecen dificultades propias de los centros educativos para impartir las clases *online*, problemas de desconexión y falta de cobertura, así como la imposibilidad de llevar a cabo determinadas clases

de manera telemática, todo ello aspectos incluidos dentro de este conjunto.

Hay que tener en cuenta, además, que los problemas organizativos vinculados con la gestión de la educación durante la pandemia también han sido mencionados por parte de la comunidad educativa (TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), señalándose el abandono de los centros durante los peores momentos del confinamiento por parte de las distintas administraciones involucradas. Por lo tanto, la percepción del alumnado confirma algunos de los problemas que ya se conocían y habían sido destacados por parte del profesorado, incidiendo en el poco apoyo que han tenido para adaptarse a un tipo de educación telemática para la que no habían recibido ni la formación, ni los medios ni el seguimiento necesario.

### B. Dificultades tecnológicas

Como se aprecia en las frecuencias relativas incluidas en la tabla 2, en líneas generales los problemas de tipo tecnológico son bastante poco frecuentes entre la población juvenil y, en gran medida, tienen más

que ver con los recursos y dificultades de los centros educativos que con carencias propias del alumnado. Sin embargo, a pesar de su moderada incidencia, sí que aparecen ciertas brechas relacionadas principalmente con la falta de competencias digitales y, en menor medida, con los problemas de accesibilidad al equipamiento tecnológico. Aunque la literatura sobre brecha digital en el ámbito juvenil (CALDERÓN GÓMEZ, 2019) destaca la importancia, en la actualidad, de las brechas de habilidades y usos, frente a la brecha de acceso, como factor principal de estratificación digital, es importante matizar que, en el caso de los grupos sociales económicamente vulnerables, encontramos todavía importantes desigualdades de acceso, especialmente en el caso del ordenador, puesto que gran parte de la actividad digital cotidiana ha transitado hacia los dispositivos móviles (*smartphones*).

De este modo, en la parte superior izquierda del mapa de la Figura 4 se agrupan las principales dificultades tecnológicas: falta de conocimientos para usar las herramientas digitales empleadas en clase, tener dudas que no podían resolverse de manera autónoma y no contar con un ordenador propio para seguir las clases, ya que, en muchas ocasiones, en el mismo espacio del hogar han convivido progenitores que teletrabajaban con sus hijos, que tenían que conectarse al aula virtual a través de plataformas *online* que únicamente funcionaban adecuadamente desde el ordenador. En todo caso, es significativo que este tipo de problemáticas de carácter tecnológico son más frecuentes entre las mujeres, especialmente entre los 15 y los 24 años, un resultado que contribuye al cuestionamiento que se ha realizado al mito de los nativos digitales por parte de los estudios de brecha digital y, muy particularmente, los de brecha digital de género, que muestran la importancia de esta asimetría entre hombres y mujeres en cuanto a sus competencias digitales, pero también en su confianza y familiaridad con el entorno tecnológico en general (CASTAÑO ET AL., 2009; HUANG ET AL., 2015; MARTÍNEZ CANTOS ET AL., 2020).

### C. Dificultades psicosociales

Un conjunto de problemas particularmente significativo tiene un componente más psicosocial, vinculándose con las experiencias de malestar sufridas durante el confinamiento, que no se circunscriben exclusivamente al contexto educativo pero que, indudablemente, afectan al rendimiento académico y a la posibilidad misma de continuar con el curso académico en una situación de excepcionalidad. Principalmente, incluimos en esta categoría los problemas de concentración experimentados por la juventud, que se relacionan con el hecho de que una parte de las tareas académicas no podían realizarse desde casa, y los problemas relacionados con el estado de ánimo.

Topológicamente, este conjunto de problemáticas se posiciona en el centro del gráfico, ligeramente orientadas hacia el cuadrante superior derecho, puesto que se trata de experiencias que muestran una especial incidencia entre las mujeres, en mayor medida entre las mayores de 20 años: entre las chicas de 20 a 24 años destaca distintivamente la falta de concentración, mientras que entre las de 25 a 29 años se acrecientan los problemas de ánimo.

El estado de ánimo durante el confinamiento se ha caracterizado por sentir con mucha o bastante frecuencia emociones de aburrimiento y preocupación por el futuro para 6 de cada 10 jóvenes. Por otro lado, el estrés y la ansiedad han sido emociones muy o bastante frecuentes para la mitad de la población joven y, para el 53,5 % de jóvenes que estaban inmersos en este periodo de formación, la principal fuente de estrés han sido los estudios, especialmente en el grupo de menor edad. Cabe destacar que estos porcentajes se acentúan entre mujeres, jóvenes de clase baja y desempleados (KURIC ET AL., 2020, pp. 29–31). Los malestares de tipo psicosocial también han sido mencionados por parte del profesorado (TRUJILLO SÁEZ ET AL., 2020), destacándose el desgaste que supone para toda la comunidad educativa un tipo de interacción mediada tecnológicamente que presenta importantes desventajas a la hora de gestionar las emociones y los problemas anímicos. Además, el confinamiento ha supuesto una intensificación de problemáticas en el hogar que afectan al alumnado, como la discriminación de género, la violencia machista y la violencia contra la infancia y la adolescencia (FUNDACIÓN ANAR, 2020; PENNA ET AL., 2020), a las que se daba respuesta habitualmente desde los centros educativos, pero que son complejas de gestionar de manera telemática.

### D. Dificultades estructurales

Finalmente, un último grupo de problemáticas tiene un carácter más estructural, puesto que se fundamenta en la falta de recursos materiales y condiciones sociales que permitan un adecuado seguimiento del curso académico desde el hogar: se incluyen aspectos como la falta de un espacio adecuado para estudiar o la falta de tranquilidad en el hogar, especialmente relevantes en el caso de casas o pisos de tamaño reducido o en los que viven varias personas, la dedicación al trabajo de cuidado de otras personas o los problemas de salud (vinculados con la COVID-19 u otras enfermedades). La mayor parte de estas dificultades son más habituales entre los y las jóvenes de mayor edad, a partir de los 25 años, y entre las mujeres, si bien hay algunas particularidades por género que hay que tener en cuenta: entre los hombres de 25 a 29 años aparece un porcentaje significativamente mayor de menciones en la categoría sobre la dificultad para

usar el ordenador, si bien esta ambigüedad –puede deberse a problemas de falta de conocimientos, pero también a dificultades más estructurales de imposibilidad material de acceder a un ordenador– nos obliga a mantener una cierta prudencia en el análisis. Sin embargo, en el resto de problemáticas estructurales aparecen menciones significativamente mayores entre las mujeres de 25 a 29 años con respecto a sus coetáneos varones, destacando especialmente la distribución desigual del trabajo de cuidados, que durante la pandemia ha reproducido las mismas desigualdades de género que encontrábamos antes del confinamiento, como muestran los análisis de usos del tiempo (AJENJO & GARCÍA ROMÁN, 2019). Cuando las familias quedaron aisladas en sus hogares se vieron obligadas a reabsorber todo el trabajo de cuidados que durante las últimas décadas habían ido externalizando. En la mayoría de los casos, las mujeres han sido las encargadas de esta reorganización acentuando las desigualdades de género ya existentes (MORÉ, 2020).

Los problemas de tipo estructural, que se vinculan con los procesos más generales de estratificación y desigualdad social, han sido fundamentales a la hora de entender la educación durante la pandemia. Es evidente que la desigualdad social incide en las desigualdades educativas, pero lo que están mostrando los primeros estudios preliminares (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; EXPÓSITO & MARSOLLIER, 2020; JACOVKIS & TARABINI, 2021; SEVILLA ET AL., 2020) es que la educación telemática supone una fractura en la igualdad de oportunidades del alumnado, recayendo en las familias una tarea que debería desempeñar la institución académica.

#### 4. Expectativas y perspectivas de futuro

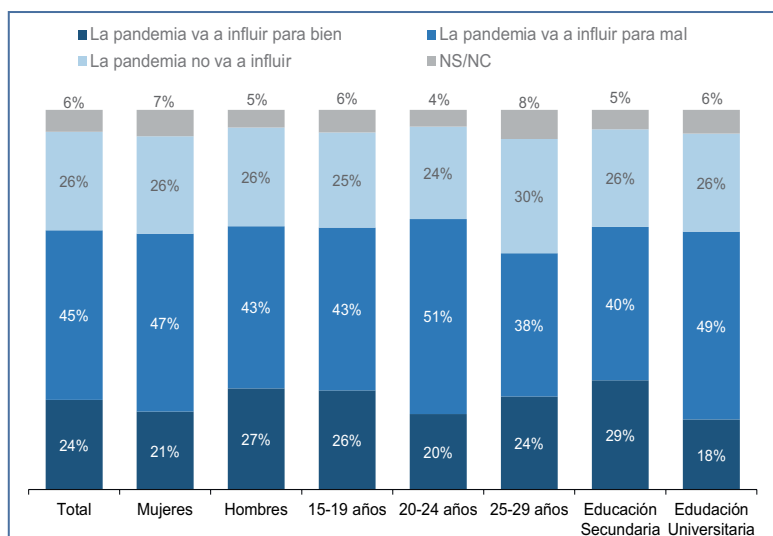
Esta investigación únicamente constituye un punto y seguido en la comprensión de las dificultades y problemáticas de la juventud con respecto al mantenimiento de la vida académica en un contexto de pocas certezas, en el que el futuro resulta insondable desde la inseguridad forzada por la excepcionalidad pandémica que constituye nuestro presente.

Teniendo en cuenta las previsiones del alumnado sobre cómo consideraban que la pandemia iba a influir en su rendimiento académico (figura 5), la opinión más comúnmente extendida es que iba a influir para mal (45%), si bien también son moderadamente frecuentes las opiniones de que iba a influir para bien (24%) y de que no iba a influir de ningún

modo (26%). La diversidad de opiniones y el elevado grado de incertidumbre, que se manifiesta en un nivel de No Sabe/No Contesta muy superior a la media del resto de variables (en torno al 6%), pergeña un panorama en el que realmente los y las jóvenes no estaban seguros sobre las consecuencias que el confinamiento, que forzó el tránsito a la educación *online*, podría tener en su rendimiento académico y en la continuación futura de sus estudios. De hecho, por tipo de estudios, la visión es considerablemente más pesimista entre los estudiantes universitarios, de forma que únicamente un 18% consideraban que la educación *online* iba a afectar positivamente a su rendimiento y prácticamente la mitad entendían que iba a afectar para mal: los porcentajes correspondientes para la educación secundaria son 29% y 40%, respectivamente.

Por género, se mantiene la tendencia general presentada a lo largo de esta investigación, de forma que la visión de las mujeres sobre el efecto que la pandemia tendría en sus estudios es más pesimista que la de los hombres: un 47% de ellas consideraba que les afectaría negativamente, frente al 43% de ellos. Por el contrario, no aparece una correlación clara entre una mayor edad y un mayor pesimismo, sino que son los y las jóvenes entre 20 y 24 años quienes muestran una visión más pesimista sobre el efecto de la pandemia (51% indicaba que les afectaría para mal), mientras que la percepción más positiva la encontramos entre los 15 y 19 años; entre los 25 y los 29 años, característicamente, destaca una mayor incertidumbre, asociada a una tasa más elevada de No Sabe/No Contesta (8%) y de la constatación de que la pandemia no iba a tener ningún efecto en el rendimiento

Figura 5  
Incidencia de la pandemia en el rendimiento académico



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que han podido continuar con sus estudios (N=656 casos).

académico (30 %). De nuevo, además del género y la edad, la percepción sobre la incidencia de la pandemia en el rendimiento académico está fuertemente condicionada por las desigualdades sociales y condiciones de vida. Así, la percepción de que la pandemia iba a afectar al rendimiento académico para mal es considerablemente mayor entre los y las jóvenes de clase baja o media baja (49 %) frente a los de clase alta o media alta (35 %), así como entre quienes compaginan estudios y trabajo (48 %), frente a quienes se dedican exclusivamente a estudiar (42 %), lo que da muestra de las dificultades de conciliación y los problemas estructurales en el desarrollo de la educación *online* que mencionábamos en la sección anterior. Finalmente, también la situación de convivencia marca diferencias, de forma que la percepción era más pesimista entre quienes estaban acompañados (con sus progenitores, pareja o compartiendo piso), con porcentajes en torno al 45 %, mientras que entre quienes vivían solos únicamente un 35 % destacaban que la pandemia afectaría negativamente a su rendimiento.

Profundizando, de manera más general, en las sensaciones y emociones con respecto al futuro del alumnado (tabla 3), se aprecia una visión ambivalente sobre los próximos años, en la que se combinan sensaciones negativas y positivas, pero donde la incerti-

dumbre (36 %) es el factor fundamental que orienta las representaciones sobre el futuro. Esta falta de certezas no se distribuye uniformemente, sino que está mucho más presente entre las mujeres (45 %, frente al 28 % de los hombres), entre quienes cursan estudios universitarios (48 %), frente a los secundarios (24 %), y entre los y las jóvenes de mayor edad: 48 % de menciones entre los 25 y 29 años, 40 % entre los 20 y los 24 y únicamente un 28 % entre los 15 y los 19. Las desigualdades y condiciones sociales, de nuevo, orientan esta sensación de incertidumbre, que es significativamente mayor del promedio entre las clases baja y media baja (43 %), en comparación con la clase alta y media alta (24 %), y entre quienes estudian y trabajan (44 %), frente al 27 % de quienes únicamente estudian.

Además de la incertidumbre, algunas de las sensaciones positivas que aparecen entre el alumnado tienen que ver con la esperanza (32 %), la curiosidad (25 %), la motivación (23 %) y la felicidad (22 %), seguidas de sensaciones negativas, también moderadamente extendidas, como la ansiedad (21 %) o el miedo (17 %). Por género, entre las mujeres destaca la esperanza y la curiosidad, pero también el miedo y, sobre todo, la ansiedad (28 % entre ellas frente al 13 % de ellos), mientras que, entre los hombres, apa-

Tabla 3  
Sensaciones y emociones con respecto al futuro

Respuesta múltiple Datos en % sobre el total	Total	Mujeres	Hombres	15-19 años	20-24 años	25-29 años	Educación Secundaria	Educación Universitaria
Incertidumbre	36	45	28	28	40	48	24	48
Esperanza	29	32	26	23	34	31	24	33
Curiosidad	25	26	23	29	22	21	25	25
Motivación	23	20	26	26	22	20	23	24
Felicidad	22	20	25	27	21	15	26	19
Ansiedad	21	28	13	18	22	23	19	23
Miedo	17	19	15	19	16	16	20	16
Entusiasmo	16	16	15	21	12	11	20	12
Confianza	15	10	20	17	15	13	18	13
Desánimo	13	15	11	8	16	17	9	16
Temor	12	15	9	10	14	13	11	13
Tranquilidad	11	8	14	10	10	13	11	11
Enfado	6	5	6	5	6	5	5	6
Apatía	4	4	4	3	6	4	2	6
Otra	1	1	0	1	0	1	1	0

Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos)..

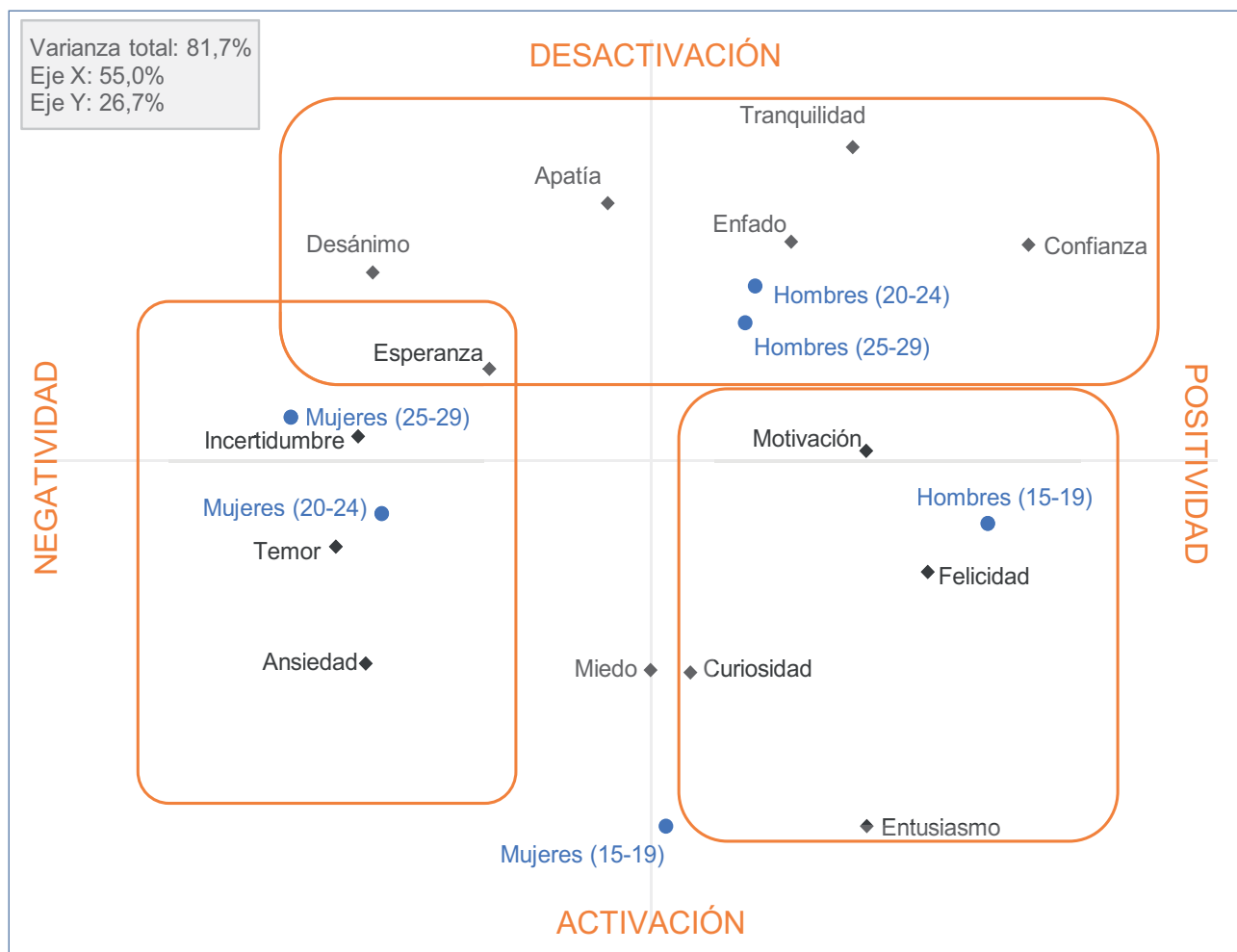
recen en mayor medida sensaciones de motivación, felicidad y, sobre todo, confianza (20 % en ellos frente al 10 % en ellas). Con respecto a la edad, en general las experiencias negativas son más frecuentes entre la juventud a medida que aumenta la edad, destacando la ansiedad y el desánimo, si bien la esperanza es también mayor a partir de los 20 años, en comparación con los y las jóvenes entre 15 y 19 años. Entre los y las más jóvenes, destaca sobre todo la curiosidad, la felicidad y el entusiasmo, que se van reduciendo significativamente entre los grupos de más edad. Finalmente, si tomamos en consideración el tipo de estudios, encontramos una mayor esperanza, pero también ansiedad y desánimo, entre los universitarios, mientras que en la educación secundaria destaca la felicidad y el entusiasmo, en una distribución por nivel académico que está muy vinculada a la estructura etaria de la juventud.

Para indagar más en profundidad en la distribución desigual de las sensaciones y emociones hacia el futuro por género y edad, en la figura 6 se presenta un análisis de correspondencias que plantea un po-

sicionamiento visual de cada grupo de edad, diferenciando entre hombres y mujeres, en relación con las distintas emociones y sensaciones consideradas. A grandes rasgos, en este caso el eje de abscisas (X) se dimensiona a partir del grado de positividad de las sensaciones, muy vinculado con el género, situándose las mujeres a la izquierda, más cerca de las sensaciones negativas, y los hombres a la derecha, más cerca con las sensaciones positivas. A su vez, el eje de ordenadas tiene que ver con la edad, separando al grupo más joven (15 a 19 años), que se sitúa en la parte inferior, muy vinculado con sensaciones que conllevan un mayor grado de activación e implicación personal hacia el futuro (curiosidad, entusiasmo, ansiedad), en contraposición a los grupos de 20 a 29 años, que se posicionan en la parte superior, vinculados con sensaciones que conllevan una mayor desactivación personal (tranquilidad, apatía, desánimo, confianza, etc.).

Como puede apreciarse, la incertidumbre con respecto al futuro, unida a la ansiedad y al temor por los próximos años, está especialmente presente entre las mujeres, sobre todo a partir de los 20

Figura 6  
Análisis de correspondencias. Sensaciones y emociones con respecto al futuro por género y edad



Base: jóvenes entre 15 y 29 años que estudian en la actualidad (N=731 casos).

años, mientras que las chicas más jóvenes (15 a 19 años) combinan este miedo sobre el futuro con una sensación de curiosidad y mayor entusiasmo. Por el contrario, los hombres se orientan, en líneas generales, hacia emociones más positivas que, entre los más jóvenes (15 a 19 años), tienen que ver, sobre todo, con la felicidad, la motivación y la curiosidad hacia los próximos años, mientras que a partir de los 20 años aparecen sensaciones que implican un menor nivel de desactivación y compromiso hacia la propia capacidad de agencia para cambiar el futuro, como son la tranquilidad, la confianza o la apatía. En este sentido, es significativo que las personas más jóvenes, hombres y mujeres, muestran una confianza mucho mayor hacia sus posibilidades para cambiar el futuro e intervenir activamente en él, mientras que, conforme avanza la edad, aparecen sensaciones de activación, de un mayor realismo hacia las propias capacidades de introducir cambios en la estructura social, pero también de un creciente conformismo e indefensión, que se expresa particularmente entre las mujeres de mayor edad.

## 5. Conclusiones

La investigación sobre las desigualdades sociales que afectan al sistema educativo es fundamental para velar por el cumplimiento de la principal misión de la institución, que no es otra que garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo humano (LÓPEZ RUPÉREZ, 2014, p. 3), apoyando a las nuevas generaciones para que puedan desarrollar sus proyectos de vida en el futuro. Esta misión se ha visto profundamente amenazada por la llegada de la pandemia y la necesaria implantación de la educación *online*, que podría estar conduciendo al aumento de la segregación y de las desigualdades sociales entre el alumnado, como han puesto de manifiesto las primeras investigaciones desarrolladas en esta línea (BONAL & GONZÁLEZ, 2021; JACOVKIS & TARABINI, 2021; MARCHESI ET AL., 2020; SEVILLA ET AL., 2020). Más que del surgimiento de nuevas formas de desigualdad, con la eliminación de la educación presencial han salido a la luz problemáticas y tensiones preexistentes que afectaban a la institución académica, que tienen sobre todo que ver con la invisibilización de las desigualdades de clase y la progresiva segregación de los centros, a partir del progresivo desmantelamiento del sistema público mediante el esquilmo de sus recursos materiales y humanos (MARTÍN CRIADO, 2018). Como resume Ortiz, «el confinamiento ha mostrado sin ambages la profundidad de los problemas a los que se enfrentan las familias más vulnerables en España» (ORTIZ, 2021).

En este sentido, es destacable el enorme esfuerzo realizado por parte de la comunidad académica para

sacar adelante el curso en una situación sin precedentes, motivo por el cual las tasas de seguimiento de la actividad de manera telemática han sido muy elevadas entre el alumnado juvenil (en torno al 90 %), tanto en secundaria como en el ámbito universitario. También ha sido elevado el grado de cumplimiento de los objetivos académicos, pero en este caso la influencia de las condiciones de vida de los y las jóvenes muestra una gran incidencia, destacando especialmente las desigualdades de clase. Con respecto a la comparación entre la educación secundaria y la universitaria, se ha observado cómo el nivel de seguimiento y cumplimiento de las tareas académicas ha sido mayor en el caso de los centros de secundaria, de forma que las universidades y centros de FP superior han tenido más problemas a la hora de adaptar al ámbito digital ciertas prácticas formativas; algo lógico, tomando en consideración el mayor grado de especialización y las complejidades inherentes a la educación superior.

Asimismo, si tenemos en cuenta la estructura de las dificultades experimentadas por parte del alumnado, destaca especialmente la mención a las problemáticas de tipo organizativo, muy vinculadas con los recursos de la propia institución (JACOVKIS & TARABINI, 2021) y con el esfuerzo realizado por el profesorado para adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para desenvolverse en un entorno telemático, que implica desde el manejo de herramientas y medios digitales hasta la gestión de los tiempos y la asistencia al alumnado de manera no presencial. Además de estas dificultades, que ya eran reconocidas en la investigación cualitativa de TRUJILLO ET AL. (2020), aparecen otras dimensiones más vinculadas con las condiciones de vida y experiencias propias de los y las jóvenes. Por un lado, los problemas de tipo tecnológico han sido relativamente poco frecuentes entre la población juvenil, relacionados principalmente con la falta de competencias digitales necesarias para usar las herramientas *online* y, en menor medida, con la carencia de los equipos tecnológicos necesarios en el hogar —si bien el hecho de tener que compartir equipos entre distintos miembros sí que ha resultado un problema en los hogares más vulnerables—. En línea con la bibliografía sobre brecha digital de género (CASTAÑO ET AL., 2009; MARTÍNEZ CANTOS ET AL., 2020), se aprecia una mayor falta de familiaridad y confianza en su propio desempeño digital entre las mujeres, incluso en edades por debajo de los 25 años, cuestionando el mito generacional de los nativos digitales. Entre las mujeres, además, los problemas de tipo psicosocial son también un factor clave, destacándose aspectos vinculados con el estado de ánimo o la falta de concentración que afectan decisivamente al rendimiento académico. Hay que tener en cuenta que las desigualdades de género no han desaparecido durante la pandemia, sino más

bien se han visto acentuadas. Muestra de ello ha sido la importante incidencia de la violencia machista y sobre la infancia, que han puesto de manifiesto diversos estudios recientes (FUNDACIÓN ANAR, 2020; PENNA ET AL., 2020), y la mayor dedicación de las mujeres jóvenes al trabajo doméstico y de cuidados (MORÉ, 2020). Un último conjunto de problemáticas, de carácter más estructural, se vincula asimismo con desigualdades sociales más generales, de forma que en los hogares de clase social baja-media se experimentan dificultades vinculadas a la falta de un espacio en la vivienda para poder estudiar y continuar con el curso académico en condiciones; en estos casos, la presencialidad de los centros educativos constituye una necesidad imperiosa para poder desarrollar adecuadamente el itinerario formativo, matizando las bondades de la educación *online* (SEVILLA ET AL., 2020).

En definitiva, la experiencia del confinamiento ha supuesto un reto para los centros educativos y para el alumnado, pero también condiciona sus perspectivas hacia el futuro, que pasan necesariamente por la incertidumbre, muy generalizada entre la juventud, pero especialmente presente entre la población universitaria, que ve peligrar sus frágiles posibilidades de inserción laboral, y entre las mujeres, que vislumbran el futuro con un pesimismo más acentuado que los hombres jóvenes. Como aspecto positivo, podemos destacar que esta incertidumbre se entrelaza con una percepción esperanzada sobre el porvenir, a donde los y las jóvenes se dirigen con curiosidad y motivación. Ciertamente, el sistema educativo presenta importantes retos para adaptarse a una situación en la que la excepcionalidad se ha convertido en la nueva normalidad, en la que no podemos estar suficientemente seguros sobre lo que nos espera en los próximos meses, pero en la que la participación de los y las jóvenes debe constituir un valor fundamental.

## Referencias bibliográficas

ABRANTES, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14, pp. 30–43.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954> >

AJENJO, M., & GARCÍA ROMÁN, J. (2019). La persistente desigualdad de género en el uso del tiempo en España. *Perspectives Demographiques*, 14, 1-4.

< <https://doi.org/10.46710/ced.pd.esp.14> >

BONAL, X., & GONZÁLEZ, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 44–62.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954> >

BONNÉRY, S., & DOUAT, É. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus. La Dispute*.

CALDERÓN GÓMEZ, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), pp. 27-44.

< <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.16> >

CASTAÑO, C., MARTÍN FERNÁNDEZ, J., VÁZQUEZ CUPEIRO, S., & MARTÍNEZ CANTOS, J. L. (2009). *La brecha digital de género: amantes y distantes*. In *UCM Informes*. Universidad Complutense de Madrid.

EXPÓSITO, C. D., & MARSOLLIER, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22.

< <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214> >

FUNDACIÓN ANAR. (2020). *Fundación ANAR lleva al Congreso la violencia a la infancia y adolescencia durante la pandemia COVID-19*.

HUANG, K.-T., ROBINSON, L., & COTTEN, S. R. (2015). Mind the Emotional Gap: The Impact of Emotional Costs on Students Learning Outcomes. En L. ROBINSON, S. R. COTTEN, J. SCHULZ, T. M. HALE, & A. WILLIAMS (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities*, 10, pp. 121-144. Emerald Group.

JACOVKIS, J., & TARABINI, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14, pp. 85-102.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525> >

KURIC, S., CALDERÓN, D., & SANMARTÍN, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de La Educación (RASE)*, 14(1), pp. 63-84.

< <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265> >

KURIC, S., SANMARTÍN, A., BALLESTEROS, J. C., & CALDERÓN, D. (2020). *Jóvenes en pleno desarrollo y en plena pandemia. Cómo hacen frente a la emergencia sanitaria*. Fad: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

< <https://doi.org/10.5281/zenodo.4290170> >

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). Presentación. Conocimiento, políticas y prácticas educativas. *Revista Del Consejo Escolar de Estado*, 3(5), pp. 3-4.

< [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n5/pdfs/n5pre\\_francisco\\_lopez.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n5/pdfs/n5pre_francisco_lopez.pdf) >

MARCHESI, Á., CAMACHO, E., ÁLVAREZ, N., PÉREZ, E. M., & PÉREZ, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confina-*

- miento en la educación. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo / Fundación SM. Recuperado de: < <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/informe-volvemos-a-clase/> >
- MARTÍN CRIADO, E. (2018). Juventud y educación : cuestión de clase. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15(1501), pp. 1-17.
- MARTÍNEZ CANTOS, J. L., CASTAÑO COLLADO, C., ESCOT MANGAS, L., & ROQUEZ DÍAZ, A. (2020). *Nuestras vidas digitales: Barómetro de la e-igualdad de género en España*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- MEO, A. I., & DABENIGNO, V. (2021). COVID-19 en Argentina . Condiciones materiales la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 103-127. < <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221> >
- MORÉ, P. (2020). Cuidados y crisis del coronavirus: el trabajo invisible que sostiene la vida. *Revista Española de Sociología (RES)*, 29(3). < <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.47> >
- ORTIZ, I. (2021). Rescatar lo común. Redes de cuidados en España. In S. Milan, E. Treré, & S. Masiero (Eds.), *COVID-19 from the Margins: Pandemic Insibilities, Policies and Resistance in the Datafied Society*, pp. 253-255. Institute of Network Cultures.
- PENNA, M., SÁNCHEZ, M., & MATEOS, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del Covid-19 desde una perspectiva feminista: Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), pp. 157-180.
- QUINTERO RIVERA, J. J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), pp. 280-291. < <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291> >
- QUIROZ, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), pp. 1-6.
- REYES, BARRERA, D. M., LEÓN ANDRADE, M., & ROSAS VARGAS, R. (2020). Educación en línea y desigualdad a partir de la contingencia de COVID-19: percepción de estudiantes de la licenciatura en desarrollo regional. En *Factores Críticos y Estratégicos En La Interacción Territorial: Desafíos Actuales Y Escenarios Futuros*.
- RUJAS, J., & FEITO, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), pp. 4-13. < <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273> >
- SANMARTÍN, A., BALLESTEROS, J. C. J. C., CALDERÓN, D., & KURIC, S. (2020). *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. < <https://doi.org/10.5281/zenodo.4054836> >
- SEVILLA, A., SAINZ, J., & MARCEN, M. (2020). *Existen riesgos en la reapertura de los centros educativos, pero mantenerlos cerrados agrava las desigualdades de oportunidades por nivel socio-económico*. Nada Es Gratis.
- TRUJILLO SÁEZ, F., FERNÁNDEZ NAVAS, M., MONTES-RODRÍGUEZ, R., SEGURA ROBLES, A., ALAMINOS ROMERO, F. J., & POSTIGO-FUENTES, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. < <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844> >



## Los autores

### ***Daniel Calderón Gómez***

Técnico de Investigación Social en el Centro Reina Sofía de Fad sobre Adolescencia y Juventud. Doctor en Sociología y Antropología por la UCM, sus principales líneas de investigación son la sociología de la juventud, la sociedad digital y el estudio de las desigualdades digitales. Especializado en metodologías de investigación cuantitativas.

### ***Stribor Kuric Kardelis***

Técnico de Investigación Social en el Centro Reina Sofía de Fad sobre Adolescencia y Juventud. Doctor en Sociología y Antropología por la UCM, sus principales líneas de investigación son la sociología del trabajo y la sociología de la cultura y el arte. Especializado en metodologías de investigación cualitativas y participativas.

### ***Anna Sanmartí Ortí***

Subdirectora del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de Fad, doctora en Sociología por la UCM y miembro de la Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad (REJS). Se ha especializado en el análisis de la socialización juvenil, con publicaciones que estudian los roles de género, la participación política, el ocio y los consumos o el impacto de las tecnologías.

