

Trabajo Final de Grado
Grado en Maestro en Educación Primaria

**Re-invención de la vida cotidiana:
Emociones narradas de jóvenes en riesgo de
pobreza y exclusión social en tiempos de
distanciamiento social por covid-19.**

Alumna: Laura Acosta Tort (alu0100837896@ull.edu.es)
Tutor: Andrés González Novoa (agonzaln@ull.edu.es)

Curso 2020-2021
Convocatoria de Junio

Resumen: El presente trabajo de fin de grado es una investigación situada que participa en el proyecto internacional Re-inención de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19 en el que participan el Colectivo de Educación para la Paz, la Universidad Surcolombiana, Educar Orinoquía y PEDACRI-ULL. Mediante una metodología hermenéutica se analiza el efecto del confinamiento en lo cotidiano en jóvenes en riesgo de pobreza y exclusión social que disfrutaban del apoyo brindado por el proyecto Fundación Caixa Proinfancia (Proyecto Radio ECCA) en cuatro dimensiones. La capacidad de las familias para ofrecer la ayuda necesaria para las tareas propuestas, la brecha digital y de uso, la reacción del centro escolar y las emociones narradas. El objetivo de esta metodología es escuchar-leer y dar protagonismo a las personas de cara a ofrecer a la comunidad educativa las experiencias y reflexiones de quienes sufrieron un confinamiento agravado por condiciones socio-económicas desfavorables, para poder pensar en el papel de la escuela y de la educación de cara a reconstruir los vínculos comunitarios y de justicia social debilitados por las medidas de distanciamiento y de confinamiento.

Palabras clave: COVID-19, niñas/os en riesgo de pobreza y exclusión social, Investigación situada, Emociones narradas, Pedagogía

Abstract: This final degree work is a situated research that participates in the international project Re-invention of everyday life: Narrated emotions of young people in times of social distancing by COVID-19 in which the Colectivo de Educación para la Paz, the Universidad Surcolombiana, Educar Orinoquía and PEDACRI-ULL participate. Using a hermeneutic methodology, the effect of daily confinement on young people at risk of poverty and social exclusion who benefit from the support provided by the Caixa Proinfancia Foundation project (Radio ECCA Project) is analyzed in four dimensions. The capacity of the families to offer the necessary help for the proposed tasks, the digital and usage gap, the reaction of the school center and the emotions narrated. The aim of this methodology is to listen-read and give protagonism to people in order to offer to the educational community the experiences and reflections of those who suffered a confinement aggravated by unfavorable socio-economic conditions, to be able to think about the role of school and education in order to rebuild community bonds and social justice weakened by the measures of distancing and confinement.

Key words: COVID-19, children at risk of poverty and social exclusion, Situated research, Narrated emotions, Pedagogy.

Índice de Re-invencción de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en contextos desfavorecidos en tiempos de distanciamiento social por covid-19.

1. Marco teórico: La re-invencción de la vida cotidiana por niños/as en riesgo de pobreza y exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.....	1
1.1. Sobre la pandemia y la reinvencción de lo cotidiano.....	1
1.2. Sobre los niños/as en riesgo de pobreza y de exclusión social	5
1.3. Sobre las niñas/os en riesgo de pobreza y de exclusión social en la pandemia: el doble confinamiento educativo.	9
2. Diseño de una investigación situada: La metodología hermenéutica y las emociones narradas.	13
2.1. Fundación Caixa ProInfancia - Proyecto Radio ECCA y el proyecto Re-invencción de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.....	13
2.2. Muestra de niños/as en riesgo de pobreza y exclusión social y estrategias para la recogida de sus emociones narradas narraciones.	16
2.2.1. Informantes clave.....	17
3. Análisis de las Emociones narradas de jóvenes en riesgo de pobreza y de exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19	18
4. Valoración de las emociones narradas de jóvenes en riesgo de pobreza y de exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19	23
5. Conclusiones: El riesgo de pobreza y exclusión social y la educación tras la pandemia.	28
6. Referencias bibliográficas	31
7. Anexos	35
7.1. Anexo 1: Preguntas de la actividad	35
7.2. Anexo 2: Actividad reflexiva	35
7.3. Anexo 3: Entrevista a la Trabajadora Social RadioEcca (Deena Jethanand Murlidhar)	36
7.4. Anexo 4: Entrevista a un profesor y tutor IES Güímar (Daniel Barrios García)	39
7.5. Anexo 5: Transcripciones.....	40

1. Marco teórico: La re-invencción de la vida cotidiana por niños/as en riesgo de pobreza y exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.

1.1. Sobre la pandemia y la reinvencción de lo cotidiano.

Comienza el año 2020, brindamos por un nuevo año lleno de esperanzas y deseos. A pesar de que ya se escuchaba desde el 2019 un “run run” desde china, sobre un nuevo virus del que se sabía muy poco, solo que es muy agresivo y aparentemente letal. Nosotros, en el otro lado del mundo, nos encontrábamos mirando hacia otro lado, ignorando toda esta información, no vimos una vez más al cisne negro (Nicholas Taleb, 2007) hasta que fue demasiado tarde.

Vivíamos en un mundo que no paraba ni un segundo, en tiempo real (Virilio, 1997). Unos Estados Unidos a punto de estallar con Donald Trump, que insistía en crear un muro con México; Brasil con una presidencia machista y violenta; una Venezuela al borde de la muerte; una crisis humanitaria; una Europa egoísta y muy cuestionada por una inmigración a gran escala, dada la pobreza, guerras, bombas y hambrunas de otros países tan cercanos, como compleja su vida allí. Al tiempo que, una Rusia que parecía más consciente del problema, probablemente dado su cercanía, ya que desde mediados de febrero vetó la entrada a los ciudadanos chinos, a causa del coronavirus.

Los coronavirus, para la Organización Mundial de la Salud (llamada de ahora en adelante OMS), son una extensa familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos. La enfermedad por coronavirus (COVID 19) es una enfermedad infecciosa causada por un coronavirus descubierto recientemente. La mayoría de las personas infectadas por el virus de la COVID-19 presentan cuadros respiratorios, de leves a moderados y se recuperan sin tratamiento especial.

Tanto el nuevo virus como la enfermedad eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China), en diciembre de 2019. El virus de la COVID 19 se propaga principalmente a través de las gotículas de saliva o las secreciones nasales que se generan cuando una persona infectada tose o estornuda. (OMS, 2019)

Todo esto llegó a España un 31 de enero de 2020, concretamente a Canarias, donde el primer caso del país se dio en la isla de la Gomera (Islas Canarias), siendo un turista alemán que daba la voz de alarma. Aquí, en Tenerife, aún no sabíamos nada, ni de qué se trataba. Realmente poca importancia parece que le dimos, ya que un mes después estábamos en las

calle unas 450.000 personas en la noche más famosa del carnaval chicharrero, según cifraron fuentes municipales. Ahora esto nos parece una auténtica locura.

Asimismo, los primeros casos de la pandemia de COVID-19 en Italia se confirmaron el mismo día de enero, cuando dos turistas chinos en Roma dieron positivo en COVID-19. A partir de ahí Italia entra en un estado de difusión del virus angustioso y se convierte en nuestra imagen acerca de qué funciona y lo que no se debe hacer. El 10 de marzo, el Gobierno de España decretó la cancelación inmediata de todos los vuelos desde Italia a España hasta el 25 de este mismo mes.

Durante este período todo cambió. En un abrir y cerrar de ojos, el mundo se apagó. Las fábricas cerraron, la gente no salía, no había apenas coches en la calle, todo se había parado. Tuvo lugar una detención total de la fabricación, la producción, la economía, gran parte de los trabajos y la escuela pública, sin precedentes. “Basta ver toda la publicidad del siglo XX para darnos cuenta de que encuentro humano, mercancías y consumo formaban la triada cotidiana de la sociedad capitalista” (Bonilla, 2020: 1).

Aquí comienza una nueva vida, caracterizada por un temor a viajar, un horror por tener contacto humano, un incremento del consumo online, el teletrabajo y una educación escolar en casa. De repente, no cogemos aviones ni barcos, no hacemos viajes, tenemos miedo al contagio y a no poder regresar a casa, eso supone que no hay turismo, y todo lo que esto conlleva. “Del terror a viajar se pasa al horror por el contacto humano, como si el vecino, el amigo, la persona que encontramos en el metro, el autobús o la calle fuera un potencial vector, un peligro para nuestra salud”. Como bien dice Luis Bonilla, “la deshumanización adquiere una nueva escala y el desencuentro se convierte en un “acto responsable””, ahora es admirable no visitar a nuestros abuelos, no quedar con nuestras amigas. Se disparan las ventas online de todo tipo de productos, especialmente de ocio y deporte. La versión 4.0 del capitalismo se traslada del centro comercial a nuestros hogares mediante la expansión de la hiperrealidad (Baudrillard, 2008), despedazando los vínculos comunitarios en una lógica de los concursos de eliminación (Zizek, 2005) que amplifica el miedo y nos convierte en enemigos (Bauman, 2010).

Durante este período, el día a algunas personas se les hace eterno, mientras que a otras veinticuatro horas no les son suficientes. Parte de la población lo vivimos cómodamente desde nuestra casa, viendo las tragedias desde un acogedor sillón y un plato de comida en la mesa. Ocupando el tiempo haciendo tareas, estudios, al tiempo que viendo maratones de series en Netflix o HBO, respondiendo a retos de Tik Tok (Han, 2017). A su vez, teniendo el ahora

“privilegio” de tener mascotas, que para muchos siempre lo fueron, con las que poder dar un breve paseo, coger una brisa de aire y ver algo más que las cuatro paredes de nuestro hogar.

Pero no toda la población lo vivió así. Centrándonos solo en España, aunque son aspectos que se pueden trasladar a otras partes del mundo, hubo tantas diferencias como desigualdades sociales existen (incrementadas por los ERTES, no renovaciones, faltas salariales, etc.). Llegó el momento de reflexionar, como bien dice el dicho “siempre habrá alguien en el mundo, que desearía tener un poco de lo mucho que tú tienes” y ahora analizamos otras circunstancias con más y muchos menos recursos. Cabe decir que no es lo mismo vivir un confinamiento en un chalet con piscina, jardín, minicine y todos los caprichos inimaginables, que en una chabola hecha por palets, abrigada con unas mantas donadas, dentro de una cueva o en un frío y solitario barranco.

El 28 de abril el Presidente del Gobierno anunció el Plan de desconfinamiento de España, el cual constó de cuatro fases y dividió el país en diversas unidades territoriales, que avanzan o retroceden de fase de manera independiente. Parece que ahora nos encontramos en un proceso de “vuelta a la normalidad”, pero no sabemos que viviremos una “nueva normalidad”.

El 1 de mayo el BOE publicó la Orden SND/380/2020, en la que se establece que, además de los desplazamientos permitidos hasta entonces, se permiten las salidas para practicar deporte no profesional, así como para dar paseos a menos de 1 km del domicilio, con una duración máxima de una hora. Incluso, estos paseos están limitados según la edad a determinadas franjas horarias. Esto es algo inconcebible hasta el momento, durante este período solo pudimos alejarnos un kilómetro de nuestra casa, que la mayoría acabamos midiendo en mapas online, vivimos un toque de queda al caer la tarde/noche, unas salidas restringidas según horarios, lo que supuso aislamientos e incremento de la soledad.

Por otro lado, el conjunto de la situación descrita ha llevado a que actualmente estén apareciendo nuevas enfermedades o patologías tras todo lo vivido. Entre ellas, me gustaría destacar que surge la “fatiga pandémica”, concepto instaurado por la OMS para referirse a la reacción ante las prolongadas medidas y restricciones generadas por la pandemia por Covid-19. Según los datos consultados, las personas que la sufren presentan: 30% depresión puntual; 7% depresión la mayor parte del tiempo; 38% vive con preocupación ; 10% se siente enfadado.

Para que nos hagamos una idea general de la importancia de esto, el 60% de la población europea padece actualmente fatiga pandémica, según una encuesta de la OMS. Esto supone que más de la mitad de las personas nos encontramos luchando contra estas afecciones. Para identificarla, sus síntomas según la psicóloga *Belén Mínguez*, son: tristeza, desmotivación, fatiga mental, soledad e incertidumbre. Como bien ella comenta, desde hace más de un año no nos podemos agarrar a ningún esquema de vida, no sabemos si mantendremos el empleo, la estabilidad económica, emocional, no sabemos cuándo podremos abrazar a nuestros seres queridos o si desgraciadamente perderemos a alguno. (Mínguez, B., 2021)

En conclusión, hoy en día se considera que una de las claves es “aceptar la realidad que vivimos, no luchar contra ella”. Algo que solemos hacer es comparar y justo nos destacan que lo más importante es no hacerlo, no debemos comparar la vida actual con la que teníamos antes. Siguiendo esta idea, se resalta que debemos centrarnos en aquello que depende de nosotros, es decir, “lo que sí puedo cambiar, donde sí puedo intervenir y tomar decisiones”. (Mínguez, B., 2021)

El distanciamiento social y el confinamiento han ejercido violencias silenciosas que han resignificado lo cotidiano sin que seamos conscientes; asumimos la pérdida de la libertad y nuestra sociabilidad sin valorar los daños sufridos, sin imaginar cómo el miedo se instaló en nuestras vidas (Fromm, 1974) y nos proyectó a un oximorón llamado nueva normalidad. Adorno (1998) nos recuerda, sin embargo, que para poder superar el pasado debemos corregir las causas que lo escribieron y para ello, precisamos reeducarnos con la intención de reconstruir los vínculos comunitarios que despedazo la inmunidad. Pues no todos los confinamientos fueron iguales y no toda la población lo sufrió de la misma manera, aquellos más vulnerables mostraron, en un silencio que pocos escucharon, como la escuela era el único espacio donde podían acceder a la cultura universal, donde aprendían el mundo más allá de los límites de sus barrios y de sus miserias, miriadas de nadies que sufrieron un confinamiento que los privó de pertenecer a la sociedad y los devolvió a los cinturones de herrumbre donde, como termina el poema de Galeano, valen menos que la bala que los mata.

1.2. Sobre los niños/as en riesgo de pobreza y de exclusión social

En la sociedad actual, el concepto de vulnerabilidad se ha convertido en una situación cada vez más común.

Este concepto es cada vez más importante, ya que cualquier miembro de dicha sociedad puede encontrarse o llegar a encontrarse en esta zona. Esto afecta no sólo a las clases de menores ingresos, sino también a las medias y altas. La vulnerabilidad podría ser entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar –en tanto subsistencia, y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados (...). Una medida de la vulnerabilidad social ayudaría a identificar grupos sociales, hogares y personas quienes, por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos (Perona et al., 2000). El concepto de vulnerabilidad en el sentido planteado, alude a situaciones de debilidad, de precariedad en la inserción laboral, de fragilidad en los vínculos relacionales; situaciones éstas en las que se encuentran, en mayor o menor medida, una diversidad de grupos sociales y no sólo los que se definen como “pobres” según las medidas usuales (Perona et al., 2000).

Según UNICEF, la tasa de pobreza infantil en España se considera “una de las más altas de los países industrializados, sólo superada por Letonia, Estados Unidos y Rumanía, según un estudio sobre bienestar infantil realizado en 29 países por la Oficina de Investigación de UNICEF con datos de la primera década del siglo XXI”.

A través de fundaciones como la Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) constituida con el impulso de Cáritas Española, con el objetivo de conocer de forma objetiva la situación social de España, podemos comprender la evolución social, especialmente enfocada en el desarrollo y la exclusión social en España y sus Comunidades Autónomas.

Según su último informe “La exclusión social en España desde la perspectiva territorial”, fechado en enero 2021, expone que nos encontrábamos en un fase de recuperación hasta la aparición de la pandemia de la COVID-19. La diversidad territorial de la exclusión, nos lleva a enfatizar la importancia de los distintos modelos de integración que coexisten en

España y la fuerte diversidad territorial en la que se registran distintas capacidades de desarrollo económico y social.

Mediante estos análisis, se destacan hechos como el aumento acelerado del número de jóvenes que viven en la pobreza. Casi la mitad del total de las personas pobres en España tienen menos de 25 años, por ende se trata de niños y jóvenes. Así como más de la mitad se encuentran en la pobreza extrema. Cabe destacar otro dato relevante referido a los hogares de personas inmigrantes, cuya renta es considerablemente inferior a la media nacional, lo cual afecta considerablemente en los recursos de los niños y niñas que se encuentran en dichos hogares. (FOESSA, 2021)

Según Save the Children, la tasa de riesgo de pobreza y exclusión afecta a un 28,3 % de los niños y niñas en España, es decir, a 2,2 millones. Si no se toman medidas urgentes estaremos condenando a las futuras generaciones. Según sus propias proyecciones, estimamos que la tasa de pobreza en el año 2030 será del 26,5 %, un porcentaje que continúa siendo inaceptable. Más de una cuarta parte de los niños y las niñas en España seguirán creciendo en pobreza en la próxima década. Seguiremos pagando a futuro las consecuencias de nuestra miopía actual. Sin embargo, consideramos que, con las políticas de infancia adecuadas, el porcentaje de pobreza infantil en 2030 debería reducirse hasta el 17 %, es decir, descender un punto porcentual por año. (Save the Children, 2020)

La situación actual de pobreza sucedida en España que, por ende, ha afectado a la Comunidad Autónoma de Canarias, “en los últimos años ha debilitado los mecanismos de bienestar social, generando una mayor vulnerabilidad social”. Vemos cómo esto se aprecia en los datos recogidos a nivel estatal para determinar el umbral de riesgo de pobreza tomando como referencia los criterios de Eurostat, que se situó en “8.522 euros, lo que supone una afección del 30,5% de la población canaria”. A pesar de que hablamos de una cifra alarmante, se considera que no refleja la realidad, pues aumentando los ingresos por persona, también se incrementa el umbral de riesgo de pobreza, pero muchos casos quedan excluidos de este análisis. (Hernández, L. 2018)

Teniendo en cuenta los datos del índice AROPE del año 2018, podemos decir que Canarias contaba con “722.437 personas en situación de pobreza y exclusión social en el año 2008”. Mientras que ocho años después, en el 2016, la cifra se incrementó a 937.458. En conclusión, entre el año 2008 y 2016 vemos como se ha incrementado el número en 215.021

personas. Por lo que, 44,6% de la población de Canarias estaría en riesgo de pobreza y exclusión social según muestra las variaciones AROPE para el año 2018. (Llano Ortiz, J. C., 2017)

Varios son los factores que explican este empobrecimiento de la población canaria. Por un lado, podemos hacer referencia al mercado laboral canario, que se caracteriza por un bajo nivel de cualificación profesional, muy ligado al sector servicios, baja productividad y, por tanto, bajos salarios (Gutiérrez Hernández, P., Godenau, D., y Hernández Guerra, A. M., 2016). Sin embargo, nos encontramos con que la industria, que se trata del sector que genera mayor índice de ingresos, no ha recuperado el peso perdido después de la reconversión industrial de los años ochenta. (Gutiérrez Hernández et al., 2016)

Como suele ser habitual, resalta toda esta información sobre la realidad presente con la legislación que avala a la población, especialmente a la infancia. Concretamente cabe destacar que, según la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”.

Tras más de tres décadas, lo que la Convención mencionaba sigue sin cumplirse para todos los niños y niñas del planeta. Y no solo eso, sino que la pobreza infantil y la exclusión social no son patrimonio de países no desarrollados, sino que se producen en sociedades avanzadas y son difíciles de mejorar y, en última instancia, erradicar. Mientras, en España, se estima que casi un millón y medio de niños y niñas están en situación de pobreza y que más de dos millones están en riesgo de caer en ella. (Vilariño, 2020)

Otros de los factores que influyen son: el estatus laboral de la familia, el tamaño de la familia, el nivel educativo de los progenitores y las dificultades financieras. Por ello, “de ahí la importancia de introducir medidas preventivas de abandono del sistema escolar en España, dadas las importantes tasas de fracaso y absentismo existentes en la actualidad” (Vilariño, 2020). Presentes especialmente en alumnado perteneciente a familias en situación de vulnerabilidad.

“Es numerosa la literatura que muestra la multiplicidad de formas a través de las cuales se produce y se expresa la desigualdad educativa, incluyendo aspectos centrales que operan

tanto en el acceso, como en el proceso y en los resultados educativos”. (Jacovkis, J., & Tarabini, A., 2021)

Continuando en esta línea nos encontramos con que la educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos, con el objetivo de permitir una adquisición de conocimientos y habilidades para su desarrollo pleno, en su vida personal y en sociedad. Sin embargo, si tenemos en cuenta que “incluso antes del impacto de la COVID-19, unos 262 millones de niños y adolescentes de todo el mundo, 1 de cada 5, no podían ir a la escuela, o completar su formación, debido a la pobreza, la discriminación, los conflictos, el desplazamiento, el cambio climático o la falta de infraestructuras y maestros”. La situación actual para lograr un acceso a la educación, dada esta crisis sanitaria y social, es aún peor si cabe.

Las dificultades para asistir a la escuela o para recibir una educación de calidad atienden a situaciones de desigualdad social, crisis y discriminación étnica o de género. Cuando hacemos referencia a educación de calidad, nos referimos a que esos centros educativos se encuentren en buenas condiciones, con dotación de material escolar y un profesorado bien formado. (Unicef, 2020)

Al mismo tiempo, en nuestro país la Constitución Española expone claramente en su artículo 27 que “todos tienen el derecho a la educación; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Esta realidad idílica, que tan bien queda escrita en numerosos documentos oficiales y no oficiales, no está teniendo lugar numerosos contextos, ya que nos encontramos con alumnado cursando la etapa de educación primaria obligatoria que no saben leer ni escribir, con falta de herramientas y vocabulario tanto para expresarse como para comprender la información que recibe. La mayor parte de estos casos se trata de familias en situación de vulnerabilidad, recursos económicos precarios, sin estudios, con drogadicciones, de culturas donde la formación no se considera relevante, especialmente si se trata de niñas, sin empleo y sobreviviendo a partir de ayudas y/o subvenciones. .

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias anteriormente mencionadas, nos encontramos con alumnas y alumnos que durante el horario lectivo se encuentran distraídos, preocupados, cansados, enfadados, sufriendo todo tipo de sentimientos y emociones que les

impiden atender a la explicación y actividades que se estén llevando a cabo. Al finalizar el colegio regresan a sus hogares, donde se incrementan todos esos pensamientos y sentimientos, favorecidos por el entorno, dejando a su vez a un lado todas esas tareas o actividades de repaso que tengan que realizar. Por lo que esto conlleva que se vayan quedando atrás, a nivel de conocimientos y habilidades correspondientes a su nivel educativo. De modo que, por si fuera poco compleja la situación presente, esta crisis sanitaria y económica que se ha generado a partir de ella, lo único que producen son incrementos en las dificultades en el día a día de estos menores y jóvenes.

1.3. Sobre las niñas/os en riesgo de pobreza y de exclusión social en la pandemia: el doble confinamiento educativo.

El impacto educativo originado por la pandemia ha incrementado las desigualdades sociales y por ello, se han acentuado las dificultades de niñas y niños a la hora de acceder a la educación. Como expone Save the Children, estas dificultades están influidas por factores escolares, familiares y sociales, según estudios desarrollados en España. La situación de pobreza y exclusión que sufren cada vez más familias está afectando de forma más severa a los niños en edad escolar.

En el momento en el que se decretó la cuarentena y el confinamiento muchas/os profesionales del ámbito educativo y social nos hicimos preguntamos cómo: ¿cómo van a hacer frente a la docencia las familias sin recursos económicos o tecnológicos? Inmediatamente después, en los medios de comunicación se publicó que los ayuntamientos se iban a encargar de dotar a aquel alumnado que no tuviera equipos informáticos para conectarse a las clases, solventando el problema a través de préstamos de tabletas y acuerdos con telefónicas que les pondrían una red wifi donde hiciera falta. Seguidamente, otras/os nos seguimos planteando dudas como:

En caso de ser así y de que se cumplan dichas promesas, los y las escolares llevarán ya un retraso importante con respecto al conjunto de congéneres de su misma clase. ¿Saben utilizar los dispositivos? ¿Tienen las mismas oportunidades un niño o una niña que ni ellas/os ni sus padres saben utilizar que una familia nativa digital que domina a la perfección el uso de la informática doméstica, el uso del correo, la ofimática o todo tipo de herramientas de edición y/o conversión? ¿Repercutirá esta situación en un aumento

del fracaso escolar? Son siempre las clases populares con más dificultades económicas las que sufren la desescolarización o el abandono temprano del sistema escolar por no haber atendido estas demandas sociales que son siempre tan evidentes. Hay algo que sí podemos confirmar, a mayor tiempo de aislamiento digital, mayor será la brecha académica en comparación con el resto del alumnado y también contribuirá a una mayor sensación de soledad y aislamiento del grupo de amigos del colegio/instituto. (Álvarez, 2020)

Tras todas las dudas generadas y la incertidumbre ocasionada sobre las consecuencias desencadenadas, la fundación anteriormente mencionada, ha elaborado un documento “Covid-19: Cerrar la brecha”, donde analizan el impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada, teniendo en cuenta cuál ha sido el impacto del cierre de los centros educativos, de la crisis económica de las familias y del propio confinamiento, así como de cuáles han sido las políticas educativas creadas con el objetivo de paliar los efectos de la covid-19, entre otros. (Save the Children, 2019)

Este documento nos ofrece una visión global, a nivel de Estado, al mismo tiempo que una perspectiva documentada sobre la situación educativa generada a raíz de esta crisis sanitaria. Sus objetivos son llevar a cabo una “intervención de emergencia” y analizar y proponer “políticas públicas para que esta crisis no deje fuera del sistema ningún niño o niña”, dado que es lo que le estaba ocurriendo a algunos menores al cerrar la escuela pública, es decir, estamos ante un intento de asegurar que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad pudieran “ejercer de forma completa su derecho a la educación” (Save the Children, 2019).

A pesar de que la inequidad no es algo nuevo en nuestro sistema educativo, sino que ya existía previamente a la pandemia, esta última “no ha hecho más que evidenciar las diferencias que ya existían entre el alumnado de distinto origen socioeconómico, y ahondar y ampliar las brechas educativas previas” (Save the Children, 2019).

Por lo que, a continuación vamos a analizar cómo las medidas de restricción tomadas por el Gobierno de España para frenar la expansión del virus, afectaron a nivel educativo, también al alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias. En primer lugar, se produjo un cierre de los centros educativos, ya que se trataba de un lugar de encuentro de un número muy alto de personas, donde las medidas de seguridad en ese momento de desconocimiento y pico de contagios suponían un foco de infección, no solo al alumnado, al profesorado y al personal

no docente, sino a sus respectivas familias. Por lo que el número de personas con posibilidad de contagio se multiplicaba exponencialmente. Sin embargo, esto supuso dos factores fundamentales; los niños y niñas no iban al colegio, se quedaban en casa; se paralizó una institución que permitía una educación y acceso a la cultura de manera igualitaria.

Desde las grandes sociedades del siglo pasado, sabemos que la educación pública ha permitido el desarrollo cultural de aquellos grupos de la sociedad que hasta ese momento habían permanecido excluidos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos encontramos defendiendo aún la relevancia de la escuela pública como elemento de equidad educativa, ya que posibilita al alumnado en situación de vulnerabilidad al acceso a la educación, a la cultura, al ocio saludable y a unos conocimientos científicos avalados por profesionales en el ámbito.

Asimismo, la escuela enseña una rutina horaria con establecimientos claros de los momentos de clases, comidas, trabajo autónomo, tareas, tiempo libre, de ocio, actividad física, incluso aspectos más importantes como la organización del sueño. Todo este control de horarios desapareció con el cierre de los colegios, y por tanto dependía de la supervisión familiar el mantenimiento de dichos horarios.

Esto supuso que aquellas familias donde existía un control parental adecuado intentaron mantener, en la medida de lo posible, los horarios establecidos por la escuela, haciendo que los menores se despertaran a una hora prudencial para aprovechar la mañana, se realizaron las comidas en los horarios socialmente estipulados en nuestra cultura y se restringieron las horas dedicadas a las videoconsolas. Mientras que, nos encontramos con otro grupo donde las familias no establecieron los límites o normas anteriormente mencionadas, lo que trajo como consecuencia que hubiera menores acostándose a las tres o cuatro horas de la madrugada, levantándose al mediodía, modificando totalmente el horario alimentario, es decir, con un descontrol que obviamente supuso consecuencias negativas a nivel educativo y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. .

En muchos casos, el confinamiento se transformó en unas “vacaciones de verano adelantadas”, que una vez más las diferencias sociales y familiares generaron diversas realidades. En el caso de la mayoría de las familias más estables y de recursos socioeconómicos y culturales medio altos, este período se convirtió en un espacio de encuentro, donde aumentó el tiempo de dedicación a los hijos/as del que nunca antes habían dispuesto y con ello las actividades en familia, las tardes de cine en casa, cuentacuentos, tiempo de juegos conjuntos y

colaborativos, de elaborar recetas de cocina y de actividades escolares con el apoyo familiar. En pocas palabras, un tiempo grandioso donde muchos niños y niñas disfrutaron de sus padres y madres como nunca lo habían hecho. Este ambiente influyó positivamente en la realización de tareas y favoreció la continuidad del aprendizaje.

Mientras que, en la mayoría de las familias más vulnerables, de escasos recursos y estudios primarios o básicos, este período fue caracterizado por que los menores llevaron a cabo una reducción del tiempo dedicado al aprendizaje y a la realización de tareas, un aumento del tiempo de ocio (normalmente viendo la televisión o jugando a videojuegos), un descontrol horario, una desvinculación con la escuela y numerosas dificultades para acceder a la docencia online.

En relación con este último aspecto, la dotación de recursos tecnológicos influyó notablemente en la posibilidad de seguir las clases, las tareas, las entregas de trabajos, la comunicación con el profesorado, etc. Debido a que la educación se trasladó al ámbito digital y las clases se impartían de manera online, las familias requerían de recursos como ordenadores o tabletas y acceso a internet, y su carencia visibilizó la brecha digital. Esta brecha es otro tipo de exclusión generada fundamentalmente por factores económicos, basada en la dificultad de acceso a internet, en general a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Asimismo, se pudo observar cómo “los niños y niñas procedentes de familias de renta alta tienden a tener un nivel de participación más elevado en actividades (...) pasan más tiempo leyendo y dedican menos tiempo a ver la televisión”. Por lo que, una vez más podemos observar cómo “este efecto tuvo más consecuencias para los alumnos y alumnas de origen migrante o de entornos socioeconómicos más desfavorecidos”(Save the Children, 2019).

En segundo lugar, las medidas impuestas en relación al cierre de los establecimientos no esenciales y disminución de servicios, supuso una limitación de la actividad económica, trayendo consigo una caída en los ingresos familiares. Debido a que muchas personas se quedaron en desempleo o con la imposibilidad de realizar sus trabajos debido a que son sin contratos y por ello, sin recibir un sueldo.

Por ende, se produjo un incremento de las desigualdades. Esto dificulta aún más el acceso a una alimentación variada y equilibrada, lo cual afecta a la salud de los menores de dichas familias, y en consecuencia, a su energía y capacidad de aprendizaje. Así como, genera

un ambiente de ansiedad o tensión, que suele traer consigo un incremento de disputas familiares, añadido al estrés de estar encerrados, que afectó a la salud mental de la infancia.

Por último, el establecimiento de un confinamiento domiciliario conllevó a niños y niñas de todo tipos de familias a convivir las veinticuatro horas del día encerrados en su domicilio, sobre el que desconocemos bajo qué circunstancias o condiciones. Por un lado, en muchos casos esto supuso un efecto claro en su bienestar psicológico, lo cual afecta a su estado de ánimo y a su proceso de aprendizaje y evolución cognitiva, artística, creativa. Por otro lado, ese menor que tuvo que convivir o sobrevivir en un entorno desfavorecido, con unas malas condiciones de higiene, emocionales, con un progenitor/a o con un familiar con características de violencia, drogas, agresividad o maltrato, y que no tuvo el apoyo o supervisión escolar, se vio gravemente afectado por la situación. Ya que la escuela también sirve como elemento de diagnóstico de las realidades que viven los menores en sus hogares.

2. Diseño de una investigación situada: La metodología hermenéutica y las emociones narradas.

2.1 Fundación Caixa ProInfancia - Proyecto Radio ECCA y el proyecto Re-invencción de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19

Desde Fundación Caixa se persigue el objetivo de romper el círculo de la pobreza que se transmite de padres a hijos y ofrecer a los más pequeños oportunidades de futuro, sus principales objetivos son:

- Favorecer el desarrollo de las competencias de los niños y adolescentes y sus familias que permitan mejorar sus procesos de integración social y autonomía.
- Promover el desarrollo social y educativo de la infancia y adolescencia en su contexto familiar, escolar y social.
- Desarrollar e implementar un modelo de acción social y educativa integral que contribuya a mejorar las oportunidades de desarrollo social y educativo de la infancia y sus familias.
- Contribuir a sensibilizar y movilizar a la sociedad en la erradicación de la pobreza infantil.

De manera que atienden a familias con menores de entre 0 y 18 años en situación de pobreza y exclusión social. Impulsan el desarrollo de los más pequeños para garantizarles referentes sólidos para su futuro y un nivel de bienestar óptimo que favorezca su crecimiento y su formación, a través de:

1. Servicios pro educación: Refuerzo educativo y equipamiento escolar, centros abiertos, campamentos y actividades de verano y talleres educativos familiares.
2. Servicios pro salud: Alimentación e higiene infantil, gafas y audífonos, y apoyo psicológico.

Para ello, el programa ofrece una cartera de servicios que incluye: atención psicosocial a menores y sus familias, talleres terapéuticos grupales, refuerzo educativo grupal e individual tanto de primaria como de secundaria, logopedia y psicomotricidad, apoyo educativo familiar, espacios familiares de 0 a 3 años, centros abiertos, colonias urbanas y campamento.

El Programa Caixa Proinfancia es una iniciativa de la Obra Social "la Caixa" dirigida a la infancia en situación de pobreza económica y vulnerabilidad social, con la finalidad de promover y apoyar su desarrollo de un modo integral, favoreciendo y apoyando las políticas de mejora de la equidad, cohesión social y de igualdad de oportunidades para la infancia y sus familias. El Programa pretende facilitar la mejora de la situación de los niños y las niñas y de sus familias, así como desarrollar las competencias y el compromiso que han de permitirles asumir con autonomía dicho proceso de mejora.

Concretamente Radio ECCA, Fundación Canaria, en la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, es entidad Coordinadora del Programa Caixa Proinfancia en 12 Redes/Territorios que la componen.

Ante la situación de emergencia generada con motivo de la crisis del Coronavirus (Covid-19), la Fundación "la Caixa" destina 3 millones de euros a ayudas extraordinarias para la alimentación de familias vulnerables. Se calcula que esta inyección económica puede contribuir a paliar la situación económica de 603 familias en Santa Cruz de Tenerife. En total, se espera que esta partida llegue a más de 10.000 familias que la entidad atiende anualmente de forma habitual a través de su programa de CaixaProinfancia, de lucha contra la pobreza infantil. Las familias recibirán una ayuda de 300 euros cada una a través de una tarjeta que permite comprar en los

establecimientos de alimentación. Estas ayudas se canalizarán a través de las 400 entidades sociales que implementan el programa CaixaProinfancia.

Durante el confinamiento y la nueva normalidad la Fundación ha tenido que redoblar sus esfuerzos para “estar al lado de los más vulnerables y ayudarles a salir adelante en estos momentos difíciles”, ha subrayado el presidente de la Fundación Bancaria “la Caixa”, Isidro Fainé.

Dada la crisis sanitaria vivida sin precedentes y todo lo que trajo consigo, ha supuesto que los servicios, concretamente nos centramos en el de refuerzo y el de ocio del que formábamos parte, se siguieran impartiendo, aunque tuvieron que ser trasladados al espacio telemático. Pero no todas las familias contaban con los dispositivos necesarios o la conexión a una red wifi. En consecuencia, se iban a quedar al margen y/o debían elegir en qué gastar esos pocos megas con los que contaban en el caso de que los tuviera. Por ello, desde Radio Ecça, según nos informan, “hubo que modificar los planes en aquellas familias que no pudieron acceder a las ayudas para conexión a Internet o a las tabletas, para ser atendidos de forma telefónica” (Jethanand, D., 2021) (Anexo 3). Asimismo, “en los casos de atención psicológica, se modificaron los planes para poder atender las nuevas necesidades surgidas de la situación de confinamiento”, ya que la salud mental de los/as jóvenes también se vio afectada.

Esta investigación se lleva a cabo en línea con otro proyecto, denominado re-inención de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por covid-19. Se trata de una propuesta enmarcada a ámbito internacional, cuyo objetivo es “develar la reinención de la vida cotidiana en emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19”, bajo la premisa de que vivíamos en una cotidianidad que ha sido drásticamente modificada en un corto periodo de tiempo. Está dirigida a jóvenes entre 18 y 25 años que relatan cómo fue su experiencia de aislamiento en Colombia, España. En nuestro caso se hará una acotación indicada más adelante.

Dentro de la propuesta aparecen tres modalidades: prácticas comunitarias, escritura de documento e investigación situada. Nuestra investigación se centra en esta última, la modalidad 3, caracterizada por ser una propuesta de investigación situada a través del uso de entrevistas narrativas, con el objetivo de conocer los sentires de este colectivo acerca del distanciamiento social, restricciones o violencia.

2.2 Muestra de niños/as en riesgo de pobreza y exclusión social y estrategias para la recogida de sus emociones narradas narraciones.

Centrándonos en el servicio de refuerzo educativo del que formamos parte, se van a exponer las necesidades o características del alumnado con el que trabajamos:

- Menores con retraso académico por problemas de aprendizaje.
- Menores con contextos familiares que no favorecen el aprendizaje (padres/madres que no disponen de formación para ayudar a los menores en la realización de las tareas, carecen de un espacio adecuado para estudiar dentro de casa, los progenitores no supervisan la realización de tareas y el estudio...).
- Menores con escasa motivación hacia el estudio y fracaso escolar.
- Menores que provienen de otros países y se han incorporado de forma tardía al sistema educativo español (INTARSE).

En resumen, a partir de la información aportada por una trabajadora social de la sede de Santa Cruz de Tenerife, nos encontramos no solo con menores que presentan necesidades a nivel académico, sino también aquellos que por dificultades en el ámbito socio-familiar requieren de este servicio. (Jethanand, D., 2021)

El colectivo de estudio de esta investigación es alumnado, entre doce y diecisiete años, escolarizado en una etapa de educación obligatoria, que esté siendo cursada en centros educativos públicos y cuyas familias se encuentren en situación de pobreza o exclusión social. Los grupos se encuentran ubicados en institutos pertenecientes a Santa Cruz de Tenerife y Güímar, ambos en barrios de la isla de Tenerife, contextualizados en familias de nivel socioeconómico medio-bajo.

De manera específica, el grupo de investigación se caracteriza por, a pesar de ser reducido, ser muy heterogéneo, hay alumnado de familias canarias, alumnado inmigrante y aquellos que son la primera generación canarias en su familia. Nos encontramos con alumnado sin dificultades educativas diagnosticadas y alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).

Por otro lado, la metodología llevada a cabo en la presente investigación consiste en la recaudación de información a través de una redacción o exposición oral, realizada por parte del propio alumnado. Para ello, se establecieron una serie de preguntas (anexo 1) consideradas

orientativas para recabar la información que consideramos de mayor interés, sobre lo que hacían durante el confinamiento, con quién, si cambiaron hábitos y/u horarios. Así como, información sobre las tareas escolares, si tenían ayuda o apoyo familiar y escolar para realizarlas, si contaban con los materiales necesarios, si eran compartidos o no. A su vez, sobre la conexión a las clases virtuales, si las había, si podían seguir el temario y las sesiones, o tenían dificultades.

Asimismo, se invita al colectivo diana de esta investigación a realizar una reflexión sobre “el antes, durante y después del confinamiento” y realizar una actividad reflexiva pautada (anexo 2) en el que analicen sus sentimientos y emociones en relación con tres grandes cuestiones: la familia, la escuela y las amistades.

2.2.1 Informantes clave

Hemos decidido apoyarnos, por un lado, en la trabajadora social del Programa de Radio Ecce de refuerzo escolar como informante clave, puesto que forma parte integral dentro de la coordinación educativa y social, es decir, que podríamos expresar que se trata del nexo entre educación social y académica. Con relación a posibles cambios en las necesidades demandadas por las familias durante el confinamiento, ella nos informa en la entrevista (anexo 3), entre otras cosas que:

Surgieron diferentes necesidades, unas relativas a la gestión del tiempo en los menores y la reorganización de las rutinas, ya que para muchas familias esta nueva situación suponía un problema. También surgieron consultas acerca de la gestión emocional de los menores, ya que muchos de los menores que atendemos desarrollaron problemas a nivel emocional derivados del confinamiento.

Así como a nivel económico, las familias solicitaban apoyo sobre todo para alimentos, dado que muchas familias quedaron en ERTE, viéndose reducidos sus ingresos y como consecuente, presentaban más necesidades a la hora de cubrir la alimentación de toda la unidad familiar.

En segundo lugar, nos valemos de la perspectiva de un tutor y profesor de algunos de los alumnos de esta investigación, que nos ofrece un análisis desde su contexto y alumnado

(anexo 4), que nos ofrece información según su visión, él nos informa que, entre otras cosas que:

Los alumnos han tenido un fuerte déficit de acceso a su educación. No ha habido una correcta coordinación docente para establecer los horarios lectivos de las asignaturas, y los centros no han tenido la posibilidad de coordinarse para ofrecer una gestión docente unificada, ya que la estructura organizativa del centro no estaba preparada para docencia a distancia.

En general, los alumnos han hecho un gran esfuerzo por estar conectados, pero la limitación de acceso a recursos ha impedido en mayor o menor medida el acceso a una educación correcta y de calidad. Aunque ya era evidente antes de la pandemia del covid, ésta ha agravado la situación de bloqueo y no acceso de los alumnos a su educación, digitalmente hablando. En líneas generales, el acceso a las TICs está muy limitado en los hogares españoles, especialmente a los más jóvenes. Yo he podido personalmente ver que, a pesar de ser nativos digitales con fácil acceso a recursos digitales como juegos, videojuegos, redes sociales, etc. No son conocedores de las herramientas básicas de ofimática y gestión de TICs para educación. Graves problemas para crear, gestionar y utilizar recursos digitales de escritura, creación de presentaciones, búsqueda y discriminación de información y bibliografía de calidad.

Las familias han sido un recurso de contacto y seguimiento, en líneas generales apoyando el proceso educativo, aunque con varias excepciones. Y esto ha hecho que el comienzo de este curso haya sido muy desequilibrado en los centros y en muchos grupos escolares. La reorganización escolar y la diversificación de los grupos y creación de grupos burbuja, también ha hecho que los alumnos no hayan tenido un comienzo de curso normal, rodeado de sus compañeros.

3. Análisis de las Emociones narradas de jóvenes en riesgo de pobreza y de exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19

En este punto se va a llevar a cabo un análisis de las muestras realizadas por el alumnado, donde exponen sus emociones y necesidades antes, durante y después del confinamiento, es decir, durante todo el proceso que hemos y estamos viviendo de esta dura crisis sanitaria. De esta forma, se persigue mostrar de una manera más real y transparente cómo

se han sentido, qué les ha hecho falta o qué han echado de menos, ya que se basa en sus propios sentimientos e ideas.

“Nos sumergimos y retrocedemos al confinamiento que vivimos debido a la pandemia global producida por el COVID-19” (Novoa, 2021), basándonos en las emociones e impresiones vividas y expresadas por el propio colectivo diana. Para facilitar el análisis posterior y la organización de la información aportada por el alumnado, se va a estructurar en cuatro dimensiones:

- Capacidad de las familias para ofrecer la ayuda necesaria en las tareas propuestas
- Brecha digital de acceso y de uso
- Reacción del centro escolar
- Emociones y las consideraciones de los alumnos y las alumnas

Cuando hablamos de *la capacidad de las familias para ofrecer la ayuda necesaria en las tareas propuestas*, nos referimos al conocimiento y disponibilidad de las familias para ayudar a los estudiantes que vivían en sus hogares. En el ámbito de las dificultades y conflictos, adquiere especial dramatismo el del rendimiento escolar. Son muchos los factores responsables de un pobre rendimiento: la escasa exposición al código (sociolingüístico) escolar, el desajuste lingüístico-cultural entre la casa y la escuela, el estatus socioeconómico (Fernando, 2001). Por ello, nos referimos a los conocimientos sobre el temario académico, sobre la realización de las tareas, sobre el uso de los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades encomendadas desde los centros educativos. Así como la disponibilidad de tiempo y de organización del mismo, para llevar a cabo las tareas y servir como apoyo en el proceso, y para compartir espacios de ocio, culturales y lúdicos con el objetivo de compartir y aprender.

Haciendo referencia a ello, primero vamos a ver el tipo de familias con las que estamos trabajando, la mayoría de las familias son nucleares, algunas familias extensas y el resto monoparentales. La mayoría de estos/as jóvenes pasaba tiempo con sus respectivos hermanos/as u otros familiares y alguno con sus mascotas. Concretamente en la mitad de la muestra sus progenitores no trabajaban y la otra mitad sí lo hacían, fuera de casa, no había teletrabajo. Centrándonos en el ámbito más académico, primero vamos a analizar los espacios de estudio, la mayoría contaba con uno previamente al confinamiento, pero algunos lo crearon por la situación, antes no disponían de ese espacio. Cabe destacar que en dos ocasiones destacan tener este espacio no como un escritorio, sino en un espacio del salón o en su “propia cama”.

Estos espacios eran tanto individuales como compartidos con hermanos/progenitores. En relación con el establecimiento de un horario, la mayoría de los estudiantes contaba con uno, pero no se asemejaba al escolar, ya que comentan una/dos horas de duración al día, muchos al mediodía. Solo algunos no contaban con horario fijado, resaltan “la tarea la podía hacer cuando quiera (anexo5). Hablando del apoyo familiar para realizar las actividades/tareas en su mayoría se encontraban solas/os para hacerlas, algunos tenían apoyo por parte de otros familiares como hermanos o primos mayores, mientras que otros su único apoyo era el profesorado de refuerzo escolar del programa, como resaltan “mi profesora de refuerzo escolar de RadioEcca me ayudaba a hacerlas”. Destacan aspectos como “mi padre no es una persona que sepa muchas cosas”.

Vivía con mi hermano, mi madre y mi padrastro. Pasaba más tiempo con mi hermano, jugando. Mi familia no trabajaba. Sí tenía un espacio para hacer las tareas, lo creé durante el confinamiento y lo tenía que compartir con mi hermano. Sí tenía horario para hacer las tareas, entre las 12-1 de la tarde. Nadie me ayudaba a hacer las tareas. Utilizaba el ordenador, no necesitaba ayuda y siempre usaba los mismos, porque nunca hacíamos nada en papel, yo luego se las mandaba al profesor. Ya no uso el ordenador. Tenía lo necesario. No tuve ningún problema para seguir las clases, el profesor mandaba correos con las tareas que tenía que hacer. (Anexo 05)

En segundo lugar, se entiende por *brecha digital de acceso y de uso*, a la desigualdad entre el alumnado a la hora de acceder a Internet y a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y al hacer uso de ellas. Las causas pueden ir desde el alto precio de los dispositivos requeridos a la falta de conocimientos sobre su uso o al déficit de infraestructuras para su acceso (Iberdrola, 2020). La brecha puede ser de diferentes tipos según el momento, según Iberdrola:

- La brecha de acceso: se refiere a las posibilidades que tienen las personas de acceder a este recurso.
- Brecha de uso: hace referencia a la falta de competencias digitales que impide el manejo de la tecnología.
- Brecha de calidad de uso: a veces se poseen las competencias digitales para manejarse en Internet, pero no los conocimientos para hacer un buen uso de la red y sacarle el mayor partido posible.

Comenzamos a investigar sobre los materiales que tenía este alumnado para realizar sus tareas escolares. La mayoría utilizaba “materiales de papelería, como folios, bolígrafo, lápiz, goma, rotuladores”, y solo la mitad utilizaba elementos tecnológicos, de los cuales uno solo disponía de un móvil y dos de una tabletas cedida por el ayuntamiento. Cuando hacen referencia a estos materiales, un alumno indica “siempre utilizaba los mismo materiales (...) los mismo que utilizo ahora. Prácticamente ninguno necesitaba ayuda para utilizarlos y hacían uso de los mismos materiales cada día. La mitad compartía dicho materiales con sus hermanas/os. Un cincuenta por ciento opina que se parecían a los utilizados en el instituto y la otra mitad considera que no, resaltando especialmente los recursos TIC con lo que no cuentan los centros. La gran mayoría considera que tenía lo necesario para hacer las tareas o que los materiales que tenía “estaban bien”, unos cuantos destacan la necesidad de juegos y de materiales, alguna para “hacer manualidades”, otro destaca “pegamento, silicona”, y en casi la totalidad son recursos tecnológicos “portátil, ordenador, wifi, televisión”. Concretamente, una destaca un ordenador portátil “para poder escuchar música” y otro “haber tenido una torre con monitor, ratón, cascos y una tele más grande”. Asimismo, me llama la atención como un alumno dice “me hubiera gustado tener subrayadores para subrayar lo más importante”, él necesita algo que muchos consideramos básico y cotidiano para el estudio, para él es un privilegio. Es común la respuesta de “me gustaría haber tenido un ordenador, una tableta, un móvil, una tele, una *play* y muchos juegos”, recursos tecnológicos con los que consideran que el tiempo habría sido más entretenido y ameno.

En tercer lugar, cuando analizamos *la reacción del centro escolar*, nos referimos a cómo afrontó la institución el confinamiento, a la implicación de los centros educativos en la involucración y seguimiento de las clases por parte del alumnado. Asimismo, a la búsqueda por parte del profesorado por mantener el contacto con el alumnado y el hecho de asegurarse de que este ha recibido la información y tareas necesarias para mantener un seguimiento académico adecuado, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, vamos a comenzar indagando sobre su conocimiento sobre las tareas que debían realizar durante el confinamiento, en la que la mayoría del alumnado expone que eran informados a través de las redes sociales del instituto, por correo electrónico, aplicaciones como *micolegioapp* o *google drive*. Aunque algunos a su vez exponen que no se enteraron a tiempo o que no las encontraban. Siguiendo por saber en qué consistían, cuales les gustaron y cuáles no, de manera general no hubo apenas tareas que les gustaran, ya que eran muy rudimentarias, sin embargo, resaltan que sí hubo tareas de su interés como “la tarea que más

me gustó fue de prácticas comunicativas, tenía que hacer un cortometraje”, “la que más me gustó fue de matemáticas, que era como *escape room*”, “la más me gustó realizar fue una de lengua castellana donde tenía que imitar una foto de algún escritor o escritora, teniendo el mismo vestuario que la foto seleccionada”, “hacer era la de hacer un baile para educación física”. Aquellas que menos les gustaron fueron de matemáticas y preguntas sobre lecturas y muestran que fue por razones como “las de inglés, porque eran muchas”, aunque algunos directamente exponen “no me gustó ninguna”. Nos encontramos tanto con algunos alumnos/as que exponen que se parecían a las tareas escolares que hacían en clase, como los que muestran todo lo contrario. Así como, casos en lo que había tarea de todas las asignaturas como otros en los que solo había de las asignaturas troncales. Por otro lado, la mayoría no volvieron a ver tanto a sus compañeros/as como profesoras/es hasta el curso siguiente, aunque sí hubo casos en los que a través de videollamadas sí pudieron mantener el contacto. Por último, cuando comparamos el trabajo en casa al trabajo que realizaban en el colegio/instituto comentan que las tareas en algunos casos eran muy similares, mientras que en otros “las tareas eran más largas y tardabas más en hacerlas”. En relación concretamente al trabajo en casa en el confinamiento, destacan que “no se parecía, para nada, porque agobia mucho más estar encerrado, era más difícil” o “me costaba concentrarme más para hacer las tareas”.

En cuarto y último lugar, cuando nombramos *las emociones y las consideraciones de los alumnos y las alumnas*, nos referimos a cómo vivieron el confinamiento, cómo se sentían, cuándo se estaban bien o mal, qué otros sentimientos pueden identificar, les preguntamos sobre sus necesidades materiales y emocionales, indagando sobre qué les gustaba y qué no, que les hubiera gustado tener, así como qué les hizo falta y qué echaron de menos, invitando al análisis y reflexión.

A continuación, vamos a organizar y mencionar las emociones que mostraron sobre el período de confinamiento en sus hogares. Un alumno indica que se sentía “bien, tranquilo”, pero ese mismo dice “me sentía mal por estar encerrado, no me gustaba no poder salir”. Cuando hablamos sobre cuándo nos sentíamos mal, otras comparten “me sentía mal porque no podía salir ni jugar fuera”, “me sentía mal porque estaba todos los días en mi casa sin poder salir”. Otro, sin embargo, destaca que se sentía mal cuando “jugaba solo”, otro cuando “se ponía la mascarilla”, otros dos cuando “veían las noticias”, uno de ellos destaca “cuando escuchaba todos los muertos o la gente que tenía el covid-19, o cuando nos ponían más días de confinamiento. También hablamos de cuándo nos sentíamos bien, entre lo que destacan “cuando dormía”, “cuando estaba toda mi familia en casa”, “pasar tiempo de calidad con mi

familia, ayudar a mi madre a cocinar y a mi hermana a limpiar”, “jugar con la *switch*”. Otra destaca que se sentía bien cuando “estaba con el móvil jugando a juegos porque así no me aburría”. Me gustaría destacar la reflexión de otro alumno “me sentía bien cuando estaba con el móvil o jugando a la *play* porque se me olvidaba lo que estaba pasando en el mundo”. A su vez, analizamos lo que no nos gustaba y lo que nos hubiera gustado haber tenido. En relación con esto, exponen que no les gustaba “que la gente muriera o que tenga el covid-19, llevar mascarilla, que el alcalde dejara entrar turistas, etc.”. Asimismo, coinciden cuando les preguntamos qué echan de menos, hacen referencia a “mis abuelos/as, mi familia, mis amigos/as, profesores/as”. Mientras que otros echaron de menos “tiempo libre” a causa de tantas tareas indican. Cabe destacar que un alumno expone “temía a que no se acabe el covid”.

4. Valoración de las emociones narradas de jóvenes en riesgo de pobreza y de exclusión social en tiempos de distanciamiento social por COVID-19

Las valoraciones sobre la información recopilada se realizarán de manera organizada, en función de las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas.

En primer lugar, la capacidad de las familias para ofrecer la ayuda necesaria en las tareas propuestas. Recordamos que las familias con las que trabajamos se encuentran en situaciones precarias, de desempleo, falta de recursos económicos y vulnerabilidad social. Muchas de ellas con estudios primarios o básicos, razón por la cual no tienen conocimientos académicos para apoyar a este alumnado en cursos con contenidos complejos. Otra dificultad que muestran es que sus familias no les ayudan a realizarlas por falta de tiempo, ya sea por temas laborales o de trabajos en el hogar, como por falta de habilidades tecnológicas, ya que inclusive de no ser nativos tecnológicos, tampoco tienen los recursos necesarios para poder familiarizarse con ellos.

Vemos como ese apoyo familiar es reducido. Muchas familias son de origen migrante, por lo que existe una barrera idiomática que dificulta aún más, tanto la comunicación con el centro como la colaboración a la hora de realizar esas tareas. En muchas ocasiones, se destaca que este alumnado en sus hogares hace uso del dialecto familiar de origen, en la mayoría de los casos wolof, quechua o canario con uso de conceptos no aceptados o mal escritos, según la normativa ortográfica escolar. Como decía Bernstein, se trata de códigos sociolingüísticos, cuando hablaba del código restringido utilizado en función del contexto y la

institucionalización del código elaborado. Lo que supone que al intentar seguir el contenido académico se pierdan y no entiendan. Pero al estar escolarizados se permite que pasen más de 30 horas semanales utilizando y aprendiendo la lengua oficial, que les permitirá acceder a formación superior en este país y poder romper con ese techo que engloba el conjunto de la situación. “La lengua puede llegar a ser la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales menos favorecidos”, por ello es importante la asistencia a los centros educativos. (Gómez, 2001)

Aspecto que desapareció cuando estuvieron casi 7 meses sin asistir a la escuela, sin contacto con el profesorado, con un sistema de conocimientos científicos y en valores avalados por profesionales en el ámbito. Sus consecuencias se vieron en la vuelta a los centros, en el mes de septiembre, la barrera idiomática había aumentado, los hábitos de estudio habían caído en picado, la concentración y la memoria se pararon de trabajar y se apreció notablemente, como nos comentó un docente “algunos alumnos han mostrado una deficiencia muy marcada por estar desconectados del sistema educativo”.

Por otro lado, cuando hablamos de apoyo familiar también nos referimos al tiempo de ocio compartido que proporciona un aprendizaje, unos valores y unos recuerdos que marcan la personalidad de este adolescente en el futuro. En este punto, me encoge el corazón el caso de algunos cuando les preguntamos qué les gustaba, dicen “pasar tiempo con mi familia”, probablemente ha sido el periodo de sus vidas donde más tiempo de calidad, hayan pasado juntos. O cuando uno cuenta que se sentía bien cuando “me iba a preparar unas palomitas viendo una película”, algo tan sencillo como enriquecedor. En las escuelas existe un espacio dedicado a ello.

En segundo lugar, la brecha digital de acceso y de uso sale a la luz, puesto que se disparan las desigualdad entre el alumnado en el acceso a la formación y relación social, a la hora de conectarse a Internet, de hacer uso de las TIC y de disponer de los recursos tecnológicos para poder hacerlo. Vemos como la mayoría de los entrevistados no tenían ordenador, ni tabletas, ni móvil (siendo adolescentes), algo nada común en cualquier joven de esa edad de clase media o media-alta. A pesar de ello, se ve como aquellos que sí tienen los recursos, poseen las competencias digitales para manejarse en Internet, haciendo uso de videojuegos, pero no los conocimientos para hacer un buen uso de la red y sacarle el mayor partido posible. Por ejemplo, en lo relativo al manejo de recursos y al acceso a información de calidad. (Iberdrola, 2020)

Por ende, la brecha digital genera desigualdades educativas. Aquí entran en juego las desigualdades socioeconómicas, ya que la digitalización requiere de inversiones e infraestructuras muy costosas para los barrios menos desarrollados y para las zonas rurales. Lo que vemos en su acceso como en su uso, ya que se ha observado desde los IES que el alumnado no tiene conocimientos ni habilidades ofimáticas a pesar de pasar mucho tiempo “conectados”. Por ello en algunos centros se está desarrollando “un plan TIC” (IES Güímar), donde buscan ayudar al alumnado a desarrollarse digitalmente con objetivos específicos, como: aprender a usar herramientas office (Word, Excel, PowerPoint), uso apropiado de redes sociales para divulgar o buscar información, introducción al pensamiento computacional y estructura de desarrollo de conocimiento y desarrollo específico de herramientas de trabajo y estudio, uso y discriminación de bibliografía y demás (Barrios, D.). Una vez más, vemos como la escuela pública atiende y forma, buscando una igualdad de herramientas y habilidades para el acceso al aprendizaje. Por lo que, podemos decir que “la discriminación tecnológica constituye una forma de pobreza y exclusión social, al privar a una parte de la ciudadanía de recursos esenciales para desarrollarse y generar riqueza” (Iberdola, 2020). Aspecto que hemos visto con frecuencia durante la pandemia de COVID-19, al encontrarse numerosos estudiantes y trabajadores con dificultades para teletrabajar y seguir las clases online.

En el momento en el que les preguntamos por los materiales con los que cuentan, la mayoría dispone del que se entrega a principio de curso en los centros, material de librería básico, incluso algunos ni eso, por eso desde asociaciones, dotamos al alumnado de una bolsa de material escolar y de manualidades. Algunos alumnos/as destacan que miraban las tareas “por el teléfono”, es decir, no contaban con tabletas ni ordenador. Imaginemos tener que hacer actividades, o leer problemas y grandes textos, o elaborar presentaciones, con un móvil. Asimismo, me sorprende cómo a pesar de toda la situación, de la falta de recursos, de apoyos, etc. muchos siguen indicando “no me hacía falta nada”.

Resaltamos de nuevo que la escuela, al ser uno de los principales instrumentos de socialización, desempeña un papel importante de control sobre el alumnado, en términos horarios, disciplinares, les transmite valores y usos lingüísticos dominantes. De modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico familiar diferente, tienen la posibilidad de ascender socialmente. Los que cuentan con menos recursos en sus hogares, en los centros educativos se les ofrecen de manera igualitaria, en búsqueda de una equidad educativa.

En tercer lugar, la reacción del centro escolar. Podemos decir que nos encontramos con dos tipos de centros o de profesorado, por un lado, aquellos implicados que intentaron solventar las desigualdades, mantener el contacto, las rutinas o tareas escolares, y, por otro lado, aquellos que apenas tuvieron conexión con las familias y sus respectivos hijos/as, en los que hubo unas “vacaciones anticipadas” por parte de esos estudiantes y una liberación de actividades.

Sin embargo, incluso aquellos que más unieron esfuerzos y crearon redes de apoyo, seguimiento y reparto de materiales, en muchos casos fue insuficiente o no práctico, ya que no lograron los resultados satisfactorios o eficaces que se requerían. Por lo que, a pesar de los esfuerzos mostrados y la búsqueda de la coordinación, se evidencia que hubo muchos aspectos o recursos que, debido al cierre de las escuelas, los estudiantes perdieron, quedándose en una situación de desventaja ante el aprendizaje.

En cuarto lugar, las emociones y las consideraciones de los alumnos y las alumnas. Vemos como la mayoría del alumnado no son capaces de expresar cómo se sienten, utilizan vocablos básicos infantilizados y pequeñas expresiones, como “me sentía bien, mal, tranquilo, me gustó y no me gustó”, pero no expresaban cuándo o por qué. Son incapaces de abordar el tema en su conjunto, no responden con frases bien estructuradas ni justificadas, por ello se planteó la segunda actividad donde identificaran cuándo tenían sentimientos positivos y negativos, justificados, añoranzas y necesidades (anexo 2) con el objetivo de hacerles adentrarse aún más en sus pensamientos, invitando a la introspección, “observación que una persona hace de su propia conciencia o de sus estados de ánimo para reflexionar sobre ellos” (Oxford Languages). Unos pocos identifican sus sentimientos o los momentos en los que sienten cada emoción, pero de manera muy restringida, especialmente hablan de alegría o tristeza, sin embargo, no muestran cuando han podido sentir ira, asco o sorpresa. Remarcar que dos alumnos sí destacan: “sentía miedo a pedir ayuda; sentía miedo al covid”.

Por lo que, en muy pocas ocasiones abordan el tema de manera personal, sino más bien con expresiones cotidianas o comúnmente escuchadas. Considero que no se les ha invitado a reflexionar realmente sobre todo lo vivido y cuando se ha hecho pienso que, por la poca práctica, han recurrido al pensamiento fácil, rápido y poco elaborado. En la escuela se fomenta el pensamiento crítico, la observación y el análisis, se trata de un espacio conversacional, donde se persigue el conocimiento e identificación de las emociones, para posteriormente ser capaces de enfrentarnos a ellas. Concretamente en Canarias, somos pioneros en la asignatura de EMOCREA, pues somos la primera comunidad que hace obligatoria la educación emocional

en los colegios, dado su relevancia para el bienestar emocional de la infancia. Algo que se dejó de trabajar de manera radical durante el confinamiento, de ahí las consecuencias actualmente observadas.

La mala gestión de esos sentimientos no afrontados ha generado estrés, ansiedad, rechazo al estudio y baja concentración, lo que lleva a bajos resultados académicos y aumento del fracaso escolar. Así como explosiones de ira, de violencia, lo que comúnmente conocemos como “la gota que colmó el vaso”, porque es “vaso” no se ha ido vaciando poco a poco, a través de una gestión emocional, lo que lleva al malestar personal y, en consecuencia, a problemas de salud. Lo que demuestra una vez más la importancia de la escuela presencial. Es un elemento esencial para la educación, no podemos obviar o infravalorar la labor docente, la presencia del profesorado, el contacto visual que permite conocer el estado de la otra persona o el contacto físico, como una palmada en la espalda o un signo de apoyo en un momento dado.

Así como la importancia del contacto entre iguales, ese espacio “sagrado” de recreo, en el que también aprenden en grupo, ese momento que tanto desean y tanto añoraban. Ya que en la escuela no solo se aprenden contenidos, sino también valores, a identificar sus emociones y las de los demás, a ser empáticos/as, respeto al diferente, relacionarnos en la diversidad. En los juegos aprenden a perder y ganar, aprender valores de equipo, a competir de manera sana, aprenden horarios, en el comedor aprenden a comer, a estar sentados, “un saber estar” en cada momento, aprenden el valor del silencio, aprenden a compartir, el sentido de la solidaridad, aprenden la importancia de la escucha y la necesidad de ser escuchados. En definitiva, aprenden a vivir en sociedad, a formar una comunidad.

Para concluir, según el psicólogo Leocadio Marín Borges, actualmente existen dos tipos de jóvenes, “los que no han llegado a interiorizar que esto es algo muy serio, y luego están otros, que han hecho una adaptación a su realidad, esto los llevaba a ansiedad, depresión, inseguridad”. De esta manera, podemos deducir que sus palabras indican que sí les ha afectado en su vida, y por ello también, ha influido en su educación.

5. Conclusiones: El riesgo de pobreza y exclusión social y la educación tras la pandemia.

Afrontar una investigación situada desde una metodología hermenéutica ha supuesto un desafío que nos enfrentó a las palabras y a las voces de quienes han sufrido las violencias invisibles de vivir tiempos de distanciamiento social y de confinamiento por el COVID-19. Violencias que amplifican las desigualdades sociales y que evidencian la importancia de la escuela como una arquitectura temporal donde se rompe con la herencia y se hospeda a la futura ciudadanía para que compartiendo espacio y momentos aprendan a convivir; es la institución que pone la urdimbre de lo comunitario.

Aportar por una investigación cualitativa necesitaba de dar valor a las personas por encima de los números y las estadísticas, pero al mismo tiempo, supone complejizar y precisa de una metodología que nos permita analizar los textos y las narraciones, precisa del arte del bibliotecario, de ordenar en dimensiones aquellas expresiones que nos permitan reflexionar sobre cómo han experimentado, en nuestro caso, los jóvenes en riesgo de pobreza y exclusión social, el cierre de las escuelas.

A través de sus palabras, escritas o narradas, habitan pequeños universos para la pedagogía y para la educación. Se desvela en sus expresiones como la escuela es, lejos de las tareas o las obligaciones, su único acceso a la cultura, el espacio donde adquieren los códigos de traducción del mundo, donde se relacionan con sus iguales, donde desarrollan su personalidad, donde aprenden a ganar, a perder, a pedir perdón, a compartir, a escuchar, a negociar, a respetar. La escuela es un amplificador que los saca de sus cinturones de herrumbre y les muestra otras realidades, además de una institución privilegiada para la detección y protección ante situaciones de riesgo.

Escuchándolos y leyéndolos hemos observado como el milagro tecnológico precisa de matices; que desde las pantallas se simplifica el proceso educativo y se esconde una ampliación de las desigualdades; no es solo la brecha digital, es la carencia de apoyo familiar, la ausencia de espacio para el estudio, el desplazamiento de los espacios de juego comunitarios hacia las plataformas de entretenimiento; la transición de los procesos de socialización hacia procedimientos de individualización competitiva. La imagen de una casa sin estantería atestadas de libros, con un joven enfrentado hora tras hora a la pantalla no parece proyectar un futuro deseable.

Un futuro que tras la pandemia deja la sensación de que la digitalización es la solución a todos los problemas. Que las inteligencias artificiales podrán sustituir a las maestras, que los campus virtuales resultan más cómodos y seguros que los patios escolares, que la gamificación supone la estrategia definitiva de motivación y que tras la taumaturgia tecno-científica del neoliberalismo, se puede programar la educación como un algoritmo de eficacia, eficiencia, productividad y rendimiento. ¿Qué queda del zoon politikon aristotélico? De esa idea de que somos personas porque crecemos y aprendemos entre personas, diferentes, en todo momento, en el barrio, en la escuela, en el teatro, en el cine, en el parque, en un restaurante. Kipling en *El libro de la Selva* nos advierte de que si crecemos entre lobos nos comportaremos como lobos, la cuestión que subyace es qué pasará si crecemos frente y entre pantallas.

Late la sospecha de que la tentación de digitalizar, de trasladar la escuela a la hiperrealidad puede ser un pingüe negocio, pero también devolvernos al antes de la Revolución Francesa; al mundo de las herencias, de los ricos y de los pobres, de los privilegiados y de los desheredados, a que la educación vuelva a aquella función segregadora y pierda sus propiedades niveladoras e integradoras. Que deje de ser el país de nunca jamás, donde aprendemos a soñar juntos y juntas, con un mundo mejor. Un mundo en el que quepan todos los mundos posibles.

Este trabajo es un comienzo, un prólogo que proemia una manera de entender el magisterio, en la que el alumnado tiene voz y que para educar es preciso escuchar, enseñar aprendiendo de quienes aprenden educando, tiene que ver con una fe inquebrantable en las posibilidades del otro, tiene que ver con despedazar los prejuicios y borrar las etiquetas, tiene que ver con depositar la esperanza en los que pueden y deben cambiar el mundo. Esta investigación significa poner en valor las palabras y las emociones de quienes resistieron en sus purgatorios la nostalgia de la escuela, de quienes, frente a la ventana, suspiraron por poder escapar y volver a sentir la caricia de la libertad que los abraza en las escuelas.

Esta investigación situada es, además, una queja formal o un incómodo disenso con quienes se frotan las manos ante el fin del magisterio y la digitalización del mundo. Es un zaguán donde hemos hospedado las voces de aquellos nadie que habitan en el poema de Galeano, aquellos que no tienen nombre sino un número, que no poseen cultura sino folklore, que no tienen arte sino artesanía, aquellos que valen menos que la bala que los mata. Más allá de lo que hemos aprendido y sentido en esta investigación, son sus palabras, son sus voces, una oportunidad para repensar la escuela por la que debemos luchar.

Un cuento de *Las mil y una noches* versa sobre un pobre mendigo al que le dan un dinar y le preguntan en qué va a gastarlo. El mendigo responde que en medio pan y en un libro y, el comerciante sorprendido se burla, ¿un libro? y, el mendigo sentencia; medio pan para vivir y el libro para darle sentido a la vida.

6. Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998) *Educación para la emancipación*, Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Álvarez, M. (2021, 22 febrero). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES. Revista de Educación Social*, 30(Actualidad). <https://eduso.net/res/revista/30/actualidad/el-confinamiento-de-ninas-y-ninos-en-espana-en-2020-por-la-crisis-del-covid-19-propuestas-desde-la-educacion-social-escolar-para-la-vuelta-al-centro-escolar>
- Baudrillard, J. (2008) *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*, Madrid: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2010) *Miedo líquido*. España: Paidós Ibérica.
- CaixaProinfancia de «la Caixa» contra la pobreza infantil. (s. f.). Fundación «la Caixa». Recuperado 3 de abril de 2021, de <https://fundacionlacaixa.org/es/caixaproinfancia-la-caixa-contra-pobreza-infantil>
- Cañete, M. (2014). *El rol del docente frente a las TIC | Catálogo Digital de Publicaciones DC*. Universidad de Palermo. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=571&id_articulo=11828
- Día Contra la Pobreza: Más de 2,1 millones de niños sufren pobreza. (2020, 16 octubre). Save the Children. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/dia-contra-la-pobreza-save-children-recuerda-que-mas-de-21-millones-de-ninos-y-ninas-en#:~:text=>
- Espada, J. P., & Orgilés, M. (2020, 14 diciembre). *¿Cómo ha afectado la pandemia a la salud mental de niños y adolescentes?* The Conversation. <https://theconversation.com/como-ha-afectado-la-pandemia-a-la-salud-mental-de-ninos-y-adolescentes-148054#:~:text=>

- Feito, R. (2021). *Teorías sociológicas de la educación*. (s. f.). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado 13 de abril de 2021, de <http://webs.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- Fernando, L. (2001,11). *Los códigos Sociolingüísticos en la Cultura Escolar. Universidad de Antioquia, Colombia*. Revista Electrónica de Estudios Filológicos,1577 - 6921, (2). Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm>
- Fromm, E. (1974) *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica .
- Gutiérrez Hernández, P., Godenau, D., y Hernández Guerra, A. M. (2016). Desigualdad, pobreza y cohesión social en Canarias. Análisis de su incidencia y distribución entre la población canaria. En Martínez García, J. S. & Padrón Marrero, D. (direct.) Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/presidencia/INFO_RMES/INFORME-DESIGUALDAD-Y-POBREZA.pdf
- Han, Byung-Chul (2017) *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Hernández, L. (2018). *TFM. Educación y pobreza*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación.
- Iberdrola. (2020, 25 junio). *La brecha digital en el mundo y por qué provoca desigualdad*. <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-brecha-digital>
- Informe anual sobre la vulnerabilidad social*. (2006). Cruz Roja. <https://www.cruzroja.es/principal/documents/449219/451169/1+Estudio+de+1a+vulnerabilidad+social.pdf>
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>

La exclusión social en España desde la perspectiva territorial. (2021, 20 enero). Foessa. <https://www.foessa.es/blog/la-exclusion-social-en-espana-desde-la-perspectiva-territorial/>

La pobreza infantil no es inevitable | UNICEF. (s.f.). Recuperado 18 de marzo de 2021, de <https://www.unicef.es/noticia/la-pobreza-infantil-no-es-inevitable>

Llano Ortiz, J. C. (2017). El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016 (No. 7 informe 2017). Recuperado de https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017_CANARIAS.pdf

Nicholas Taleb, N. (2007) *El cisne negro: El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós Ibérica.

OMS. (2020, 10 enero). *Coronavirus (CoV) GLOBAL*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

Perona N., Crucella C., Rocchi G., Robin, S. (2000). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares.

Pobreza infantil en España. (2020, 5 febrero). Save the Children. <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/pobreza-infantil/pobreza-infantil-en-espana>

RTVE.es. (s. f.). *InquietaMENTE - Fatiga pandémica - 16/02/21*. Recuperado 22 de abril de 2021, de <https://www.rtve.es/alcarta/audios/inquietamente/inquietamente-fatiga-pandemica/5793730/>

Save the Children. Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia. (2021). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuesta de equidad para la desescalada.* <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>

- Vilariño, A. (2020, 3 julio). *Proteger a la infancia en riesgo de pobreza y exclusión, prioridad para la Fundación “la Caixa”*. Compromiso Empresarial. <https://www.compromisoempresarial.com/tercersector/2020/07/proteger-a-la-infancia-en-riesgo-de-pobreza-y-exclusion-prioridad-para-la-fundacion-la-caixa/>
- Virilio, P. (1997) *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*, Madrid: Ediciones Cátedra S.L.
- Žižek, S. (2005) *Bienvenidos al desierto de lo real*, Madrid: Akal.

7. Anexos

7.1 Anexo 1: Preguntas de la actividad

Las preguntas que se plantean son para invitarles a reflexionar, consisten en:

Vamos a pensar en las personas con las que vivíamos en casa, podrías explicar ¿Con quién vivías? ¿Con quién pasabas más tiempo? ¿Trabajaban tus familiares? Y si lo hacían, ¿en casa o fuera de ella? Ahora recordemos cómo eran los momentos en los que hacías tus tareas del cole ¿Tenías un espacio en casa para hacer las tareas? ¿Lo tenías antes o lo creasteis durante el confinamiento? ¿Era para ti solo/a o lo compartías con alguien? ¿Contabas con un horario para hacer las tareas? ¿Quién te ayudaba al realizarlas?

Imagina que es momento de hacer las tareas del cole, podrías explicar: ¿Cuáles eran los materiales que utilizabas para realizarlas? ¿Necesitabas ayuda para usarlos? ¿Utilizabas los mismos materiales cada día? ¿Los compartías? ¿Son diferentes a los que usas en clase? ¿Te gustaría haber tenido algún material que en ese momento no tenías? ¿Qué problemas tuviste para conectarte o seguir las clases?

¿Cómo sabías qué tareas tenías que realizar? ¿Podrías poner un ejemplo de una tarea que te gustó muchísimo? ¿Y de alguna que no te gustó nada? ¿Se parecían a las que hacías en el cole? ¿Tenías tareas desde todas las asignaturas? ¿Volviste a ver a tus maestros/as? ¿Y a tus compañeros/as? ¿Se parecía el trabajo en casa al trabajo en el cole? ¿Con qué frecuencia tuviste contacto con tus maestros/as? ¿Y con tus compañeros/as?

7.2 Anexo 2: Actividad reflexiva

- Me sentía bien cuando...
- Me sentía mal cuando...
- Tenía/Pasaba mucho tiempo con...
- Me gustaría haber tenido...
- No me gustaba...
- Me hacía falta...
- Eché de menos...

7.3 Anexo 3: Entrevista a la Trabajadora Social RadioEcca (Deena Jethanand Murlidhar)

¿Cuáles suelen ser las necesidades o circunstancias de las familias que forman parte del servicio?

Si hablamos del servicio de refuerzo educativo normalmente nos encontramos con las siguientes necesidades:

- Menores con retraso académico por problemas de aprendizaje.
- Menores con contextos familiares que no favorecen el aprendizaje (padres/madres que no disponen de formación para ayudar a los menores en la realización de las tareas, carecen de un espacio adecuado para estudiar dentro de casa, los progenitores no supervisan la realización de tareas y el estudio...).
- Menores con escasa motivación hacia el estudio y fracaso escolar.
- Menores que provienen de otros países y se han incorporado de forma tardía al sistema educativo español.

En resumen, nos encontramos no solo con menores que presentan necesidades a nivel académico, sino también aquellos que por dificultades en el ámbito socio-familiar requieren de este servicio.

¿Notaste algún cambio en las necesidades demandadas por las familias durante el confinamiento o después? ¿cambios en el número o tipo las solicitudes de ayuda/apoyo?

Durante el confinamiento surgieron diferentes necesidades, unas relativas a la gestión del tiempo en los menores y la reorganización de las rutinas, ya que para muchas familias esta nueva situación suponía un problema. También surgieron consultas acerca de la gestión emocional de los menores, ya que muchos de los menores que atendemos desarrollaron problemas a nivel emocional derivados del confinamiento. También a nivel económico, las familias solicitaban apoyo sobre todo para alimentos, dado que muchas familias quedaron en ERTE, viéndose reducidos sus ingresos y como consecuente, presentaban más necesidades a la hora de cubrir la alimentación de toda la unidad familiar. Para dar respuesta a esta demanda desde el Programa CaixaProinfancia, se destinó una cantidad de presupuesto extra al programado en un inicio, para colaborar con las familias entregando unas tarjetas “monedero” (tarjetas de prepago) con la que se podían adquirir alimentos. Esta entrega se hizo directamente en los domicilios de cada familia a través de una empresa de mensajería. Por parte del área de

educación (desde la Consejería), las familias beneficiarias de la cuota 0 de comedor recibieron una tarjeta de alimentos que compensa la ayuda prestada que recibían los menores que tenían el comedor subvencionado. El ayuntamiento complementó las ayudas que se recibían cubriendo por su parte a las familias que quedaban fuera de las ayudas del Programa y de la Cuota 0. En todo momento hubo coordinación por parte de Radio ECCA y los diferentes agentes de la zona para no duplicar las ayudas y hacer un reparto equitativo de las ayudas.

¿Solicitaban materiales para realizar las tareas escolares? ¿de qué tipo? ¿Se les pudo dar o desde los IES o ayuntamientos recibieron ayudas? ¿Hubo algún tipo de coordinación?

Varias familias se encontraban con la problemática de no disponer de recursos tecnológicos para que los menores pudieran realizar las tareas escolares. Muchos de ellos no disponían de ordenador ni otros dispositivos de este tipo, y sobre todo tenían dificultades de disponer de conexión a internet, uno destacó “tube un problema en conexión a internet” (anexo 5), ya que un gran porcentaje de las familias solo disponían de datos limitados de sus dispositivos móviles. Este problema se agravaba cuando hablamos de familias numerosas, que tenían que compartir entre varios menores los escasos recursos que disponían en el domicilio. Por parte del Programa se tomaron diferentes medidas:

- En algunos casos cuando fue posible se cubrió por parte de algunas entidades el coste de las copias de actividades a realizar, y las familias lo recogían directamente en los establecimientos que estaban colaborando.
- A través de una donación de Vodafone se entregaron a diferentes familias del Programa unas tarjetas con datos ilimitados hasta la finalización del curso escolar para poder recibir los servicios de forma telemática.
- Una de las entidades que impartía la actividad de ocio hizo llegar a las familias beneficiarias del servicio un kit de material para poder realizar las actividades marcadas desde casa. Desde los colegios (a través de la Consejería de educación), se tramitaron ayudas para entregar tablets a varias familias, priorizando sobre todo los alumnos de secundaria que eran quienes más tenían dificultades a la hora de realizar las tareas y seguir las clases de forma telemática. Desde servicios sociales desconozco si se dieron ayudas en este concepto.

¿Tuvieron que modificar planes o presupuestos por la situación?

En general los servicios continuaron funcionando de forma telemática.

Hubo que modificar los planes en aquellas familias que no pudieron acceder a las ayudas para conexión a Internet o a las tablets, y se les atendía de forma telefónica. En los casos de atención psicológica, se modificaron los planes para poder atender las nuevas necesidades surgidas de la situación de confinamiento. En cuanto a los presupuestos se tuvieron que cancelar los campamentos de verano, por no poderse impartir por los ratios y medidas de seguridad necesarias. En lo relativo al refuerzo educativo si mantuvo tal cual se había planteado en un inicio y no fue necesario realizar ningún cambio.

¿Crearon algún servicio o dotaron de algún material nuevo hasta el momento?

Los servicios del Programa vienen ya fijados por una cartera de servicios, por lo que no hay flexibilidad a la hora de crear nuevos recursos. Del material del que se dotó a las familias ya se ha hablado con anterioridad. De resto no tomó ninguna otra medida. Comentar que hubo dificultades a nivel de motivación e implicación en algunos casos. Cuando hablamos de un servicio telemático tenemos que contar con que un adulto debe supervisar que el menor se conecte y participe (sobre todo con los más pequeños), y además que exista una rutina desde casa. En algunos casos surgieron bajas del servicio debido a que las familias no sabían gestionar esta situación, y/o no organizaban los horarios para que el menor participaran a la hora, o se sentían saturados con otras problemáticas y no tenían la capacidad de seguir involucrados y participativos por otras preocupaciones. Durante todo el periodo recibieron apoyo de los diferentes profesionales, por una parte, yo como trabajadora social del Programa realizaba seguimientos quincenales de las familias para conocer su situación y que se sintieran arropados; y por su parte los diferentes profesionales (logopedas, psicomotricistas, psicólogos, monitores de ocio...), realizaban sus funciones e impartían los servicios, pero también de orientaban y apoyaban a las familias con las nuevas necesidades que iban surgiendo. Decir que fue un periodo complicado, algo nuevo para todos y donde se apreció como las dificultades de acceso y conocimiento de las nuevas tecnologías fueron un motivo y un indicador de exclusión social. Aquellos menores que no podían seguir las clases online, realizar las tareas, o que dependían de adultos sin conocimientos en nuevas tecnologías, se vieron afectados, retrasando su proceso de aprendizaje. Este problema se está viendo reflejado durante este curso escolar 2020/2021. Muchos de los menores arrastran a nivel académico las consecuencias del confinamiento, habiendo perdido capacidad de organización del estudio, las rutinas, etc. Y sobre todo se aprecian problemas de motivación hacia el estudio.

7.4 Anexo 4: Entrevista a un profesor y tutor IES Güímar (Daniel Barrios García)

Durante el confinamiento los alumnos han tenido un fuerte déficit de acceso a su educación. No ha habido una correcta coordinación docente para establecer los horarios lectivos de las asignaturas, y los centros no han tenido la posibilidad de coordinarse para ofrecer una gestión docente unificada, ya que la estructura organizativa del centro no estaba preparada para docencia a distancia. En general, los alumnos han hecho un gran esfuerzo por estar conectados, pero la limitación de acceso a recursos ha impedido en mayor o menor medida el acceso a una educación correcta y de calidad. Aunque ya era evidente antes de la pandemia del covid, ésta ha agravado la situación de bloqueo y no acceso de los alumnos a su educación, digitalmente hablando. En líneas generales, el acceso a las TICs está muy limitado en los hogares españoles, especialmente a los más jóvenes. Yo he podido personalmente ver que, a pesar de ser nativos digitales con fácil acceso a recursos digitales como juegos, videojuegos, redes sociales, etc. No son conocedores de las herramientas básicas de ofimática y gestión de TICs para educación. Graves problemas para crear, gestionar y utilizar recursos digitales de escritura, creación de presentaciones, búsqueda y discriminación de información y bibliografía de calidad.

Las familias han sido un recurso de contacto y seguimiento, en líneas generales apoyando el proceso educativo, aunque con varias excepciones. Y esto ha hecho que el comienzo de este curso haya sido muy desequilibrado en los centros y en muchos grupos escolares. La reorganización escolar y la diversificación de los grupos y creación de grupos burbuja, también ha hecho que los alumnos no hayan tenido un comienzo de curso normal, rodeado de sus compañeros. Excepcionalmente, algunos alumnos han mostrado una deficiencia muy marcada por estar hasta 6 meses desconectados del sistema educativo.

En nuestro centro este año estamos desarrollando un plan TIC a 4 años vista donde hemos hecho algunas propuestas donde, por ejemplo, ayudamos a los alumnos a desarrollarse digitalmente con objetivos específicos. Por ejemplo:

- 1º eso - aprender a usar herramientas office (Word, Excel, PowerPoint)
- 2º eso - uso apropiado de redes sociales para divulgar o buscar información
- 3º eso - introducción al pensamiento computacional y estructura de desarrollo de conocimiento por bloques
- 4º eso - desarrollo específico de herramientas de trabajo y estudio. Uso y discriminación de bibliografía y demás.

7.5 Anexo 5: Transcripciones

A continuación, se muestran las respuestas del alumnado a las preguntas expuestas en el anexo 1 y anexo 2. Enlace al drive de los audios originales de los estudiantes 1-5: https://drive.google.com/file/d/1TdQf_7al5BEsSFWspOaQeRQAKrpqF8S2/view?usp=sharing

- Estudiante 1 (Santa Cruz de Tenerife)

Vivía con mi hermano, mi madre y mi padrastro. Pasaba más tiempo con mi hermano, jugando. Mi familia no trabajaba. Sí tenía un espacio para hacer las tareas, lo creé durante el confinamiento y lo tenía que compartir con mi hermano. Sí tenía horario para hacer las tareas, entre las 12-1 de la tarde. Nadie me ayudaba a hacer las tareas. Utilizaba el ordenador, no necesitaba ayuda y siempre usaba los mismos, porque nunca hacíamos nada en papel, yo luego se las mandaba al profesor. Ya no uso el ordenador. Tenía lo necesario. No tuve ningún problema para seguir las clases, el profesor mandaba correos con las tareas que tenía que hacer. La que más me gustó fue un trabajo en equipo de matemáticas, buscar una temática importante, y no me gustaban la mayoría de tareas de inglés, porque no me gusta esa asignatura. Sí se parecían a las que hacíamos en el cole y no tenía tarea de todas las asignaturas, pero de la mayoría sí, menos religión, E.F. Volví a ver a mis profesores y a mis compañeros después del confinamiento, cuando empezó este curso en septiembre. Una vez a la semana teníamos contacto con los maestros y con mis compañeros casi nada. No se parecía, para nada, porque agobia mucho más estar encerrado, era más difícil.

- Estudiante 2 (Santa Cruz de Tenerife)

Vivía con mis dos hermanos, mi padre y mi madre. Pasaba más tiempo con uno de mis hermanos. Ambos trabajaban fuera de casa. Tenía un espacio para hacer las tareas, lo creé durante el confinamiento y era para mí solo. Tenía un horario fijo para hacer las tareas de 2-4 de la tarde. Hacía las tareas solo o mi profesora de refuerzo escolar de RadioEcca me ayudaba a hacerlas. Para hacerlas utilizaba hojas y bolígrafo, no tenía ordenador, así que las miraba y subía en el móvil. Utilizaba los mismos materiales casi todos los días y le mandaba mis tareas a mis profesores. Utilizo casi los mismos materiales ahora que antes, menos el drive y la página del instituto que ya no lo usamos, ahora usamos classroom. No necesitaba ningún material. No seguía las clases porque no tenía clases online, no tenía que conectarme solo mandaban tarea por correo. No me gustó ninguna. Las tareas que nos mandaban eran un poco diferentes a las

que hacíamos en el IES, porque tenía más tiempo para hacerlas y tenía de todas las asignaturas. Volví a ver a mis profesores después del confinamiento, este curso, y a mis compañeros los ví después de la cuarentena. Me gustaba más trabajar desde casa, a mi bola, con mis horarios. Apenas tuve contacto con mis profesores ni compañeros.

- Estudiante 3 (Santa Cruz de Tenerife)

Vivía con mi madre, mi abuelo, mi abuela y mi bisabuela. Pasaba más tiempo con mi madre. No, ninguno trabajaba. Tenía un espacio en casa para hacer las tareas, desde antes del confinamiento, un escritorio en mi habitación para mi sola porque no tengo hermanos. El horario que tenía para hacer las tareas era generalmente por la tarde, de 6-7 más o menos. No me ayudaba nadie a hacerlas. Hacía algunas en el ordenador y otras en las libretas de clase, no necesitaba ayuda, utilizaba los mismos materiales cada día y todo lo mandaban por la web del instituto, y yo luego se lo mandaba a los profesores. Tenía lo que necesitaba. Tuve problemas para conectarme porque a veces se me iba la conexión y no podía volver a entrar en la llamada porque la página fallaba, y cuando lo hacía había un montón de tareas nuevas, me perdía durante la clase porque la aplicación funcionaba mal. Para saber qué tareas tenía que hacer todos los días miraba y en cada asignatura nos las subían al drive. La que más me gustó fue de matemáticas, que era como escape room. Las que no me gustaron fueron las de inglés, porque eran muchas. Sí se parecían a las de clase, pero me costaba concentrarme más para hacer las tareas. Mandaban de todas las asignaturas menos las de prácticas comunicativas, ni valores. Volví a ver a mis profesores y compañeros cuando empezaron las clases este año. El contacto que tuve con los profesores fue que la tutora llamaba de vez en cuando a casa para saber cómo íbamos, el resto con algún correo si faltaban tareas. Con mis compañeros hablaba de vez en cuando por el grupo de la clase.

- Estudiante 4 (Santa Cruz de Tenerife)

Vivía en mi casa y pasaba más tiempo con mi padre porque era el único que estaba allí. A veces venía la novia de mi padre, bueno y pasaba mucho tiempo con mi gata antes de que se escapara, aunque suene raro, jugaba con ella. Mi padre no trabaja, tiene una pensión porque ya está mal no puede trabajar. Sí tenía un espacio para hacer las tareas, un escritorio pero era en el cuarto de mis padres, lo tenía mucho antes del confinamiento y era un espacio muy poco amplio pero

cómodo para hacer las tareas y escribir, de hecho ahora el escritorio que tengo es mucho peor, no quepo yo ahí en el sitio de estudio. Compartía eso con mi padre, porque es nuestro ordenador, nuestro, y él también tenía ahí sus programas. Sinceramente no tenía ningún horario para hacer las tareas porque las mandaban a cualquier hora del día. No me ayudaba nadie, porque mi padre no me iba a ayudar de todos modos y yo tampoco pedía ayuda, por eso no la pedía... porque mi padre no es una persona que sepa muchas cosas y tampoco pues no sé, pedirle ayuda como que me daba algo de miedo por el tema de que se suele quejar por todo también, creo que lo tomé de él mi comportamiento pesimista. Los materiales eran lo usual, el ordenador y documentos de texto con cosas que nos mandaban por google drive, todavía no teníamos el google classroom no lo utilizamos hasta este curso. Sí, utilizaba los mismos todos los días y no los compartía, bueno sí con mis profesores pero no con ningún alumno más. No necesitaba ayuda para utilizarlos porque llevo muchos años usando el ordenador, desde pequeño. Sí son diferentes, muy diferentes, aquí nos dieron una vez unos portátiles e iban super lentos y no se podía hacer nada. Sí, la verdad es que sí tuve problemas para conectarme y seguir las clases, porque a veces no sabía dónde estaban las tareas y las descubrí dos meses después. Sabía las tareas que tenía que realizar por medio del google drive y la página oficial del instituto, sinceramente no me gustó ninguna y de alguna que no me gustó nada, pues todas. No se parecían nada a las que hacía en el colegio, ni de lejos, eran mucho más difíciles de las que hacía en casa. No me mandaban de todas las asignaturas, no teníamos de plástica. No, nunca volví a ver a mis maestros ese año, este año he visto a todos menos a dos profesoras. A mis compañeros sí los volvía a ver el siguiente curso. No se parecía nada, para nada, es muy muy diferente. El contacto fue nulo, solo una vez le mandé un correo a un maestro para informarle de que ya había entregado la tarea. Con mis compañeros sí hablé, jugué a la play, hice de todo.

- Estudiante 5 (Santa Cruz de Tenerife)

Vivía con mi familia. Pasaba más tiempo con mi madre. Sí trabajan mis familiares, lo hacían fuera de casa. Sí tenía un espacio para hacer las tareas, era para mí solo. Contaba más o menos con un horario. Me ayudaba mi hermana a hacerlas. Utilizaba lápices, goma, rotuladores, colores. Algunas veces necesitaba ayuda para utilizarlos. Utilizaba los mismos cada día y los compartía con mi hermana. No son diferentes a los que usaba en clase. No me hacía falta nada. Sí tuve problemas para conectarme y seguir las clases porque mi ordenador no funcionaba.

La profesora me decía las tareas y yo las apuntaba en mi agenda. La tarea que más me gustó fue de prácticas comunicativas, tenía que hacer un cortometraje. La que no me gustó nada fue matemáticas, en general todo. Sí las tareas se parecían a las de clase. Tenía tarea de casi todas las asignaturas pero dependía del día. Solo volví a ver a uno de mis maestros. A mis compañeros sí. No se parecía el trabajo en casa al del instituto. Tuve contacto con mis maestros a través del correo, pero algunos profesores me contestaban y otro no. Con mis compañeros tuve contacto más o menos, porque no me llevaba con algunos.

- Estudiante 6 (Santa Cruz de Tenerife)

En mi casa vivimos 4 personas (incluyendome a mi). Pasaba más tiempo con mi hermano pequeño. Mi madre trabajaba fuera de casa.

Normalmente hacía mis tareas en el salón de mi casa, y tenía ese lugar desde antes del confinamiento. Lo compartía con mis hermanos.

No tenía un horario fijo para hacer mis deberes. Hacía sola mis tareas. Los materiales que utilizaba para realizar las tareas eran lo básico, unos bolígrafos, lápices, gomas, subrayadores, libretas, calculadora...No necesitaba ayuda para usarlos.

Utilizaba los mismos materiales además de un libro de la materia. No los compartía, en general todos teníamos nuestro material. No son diferentes a los que usaba en clase.

Si me hubiera gustado tener un portátil en ese momento para hacer mis trabajos en digital. Algunos problemas que tuve para seguir con las clases que al principio no me conectaba a las videollamadas porque no sabía muy bien como se hacía. Sabía que tareas realizar porque las publicaban en el classroom. La tarea que más me gustó realizar fue una de lengua castellana donde tenía que imitar una foto de algún escritor o escritora, teniendo el mismo vestuario que la foto seleccionada. Una tarea que no me gustó nada de hacer fueron varias de matemáticas. Algunas tareas se parecían a las que hacía en el colegio pero no todas. Si, tenía tareas desde todas las asignaturas.

Vi a mis maestros solo por videollamada y cuando terminó la pandemia los volví a ver en el instituto al igual que a mis compañeros. No se parecía el trabajo en casa al trabajo en el cole porque las de casa eran más largas y tardabas más en hacerlas. De vez en cuando tenía contacto

con mis maestros cuando me unía a las videollamadas, y con mis compañeros tenía más contacto cuando hablábamos por mensaje.

- Estudiante 7 (Güímar)

Vivía con mi madre, mi abuela, mis primos y mi hermana, en total somos 14.

¿Con quien pasabas más tiempo? Con uno de mis primos.

¿Trabajaban tus familiares? Si, todos los adultos de mi vivienda trabajan fuera de casa.

¿Tenías un espacio en casa para hacer las tareas?

Exacto, para mí solo, porque estudio en mi cama. Ya lo tenía antes.

¿Contabas con un horario para hacer las tareas? Si. De madrugada solía hacer las tareas.

Me ayudaba mi primo el mayor. Sabía que tareas hacer ya que utilizaba la plataforma Evagd. A las aulas virtuales me conecte una vez ya que la tablet que el ayuntamiento me presto (cuya tablet no tenía internet), me permitió conectarme una sola vez y no dos. Una de las tareas que me gustó hacer era la de hacer un baile para educación física. El único material que utilizaba era la tablet y las fichas que logre imprimir en su momento. Para usar estos materiales me valía yo solo, nadie me tenía que ayudar. Estos los usaba a diario. No los llegue a compartir ya que al ser un tablet que no es mía no se me pasaba por la cabeza dársela a mis primos pequeños ya que me la podían romper. Estos materiales son muy diferentes a los que uso en clase. En ese momento me hubiese gustado tener un portátil, ya que para mi gusto es más fácil presentar tareas con ese material. El problema que tuve en ese momento ya lo comente hace un momento. Una de las tareas que no me gusto nada fue responder unas preguntas del libro de “El Lazarillo de Tormes”. Estas 2 tareas se parecían a las que hacíamos en clases. No logre ver a todos los profesores. Al volver de clase volví a ver a todos mis antiguos compañeros, no tuve mucha relación con mis maestros. Durante el confinamiento solo tuve contacto con unos pocos de mis compañeros, ya que a la clase que me conecte no se habían conectado todos ellos.

Me sentía bien ya que esos días no estaba tan estresado viniendo a clase todos los días y pues esos días me los pase en grande, por que estaba con mi primo con mi primo el mayor, es con el que más contacto he tenido este último año, esos días me acostaba muy tarde y dormíamos durante todo el día y eso me gustaba mucho.

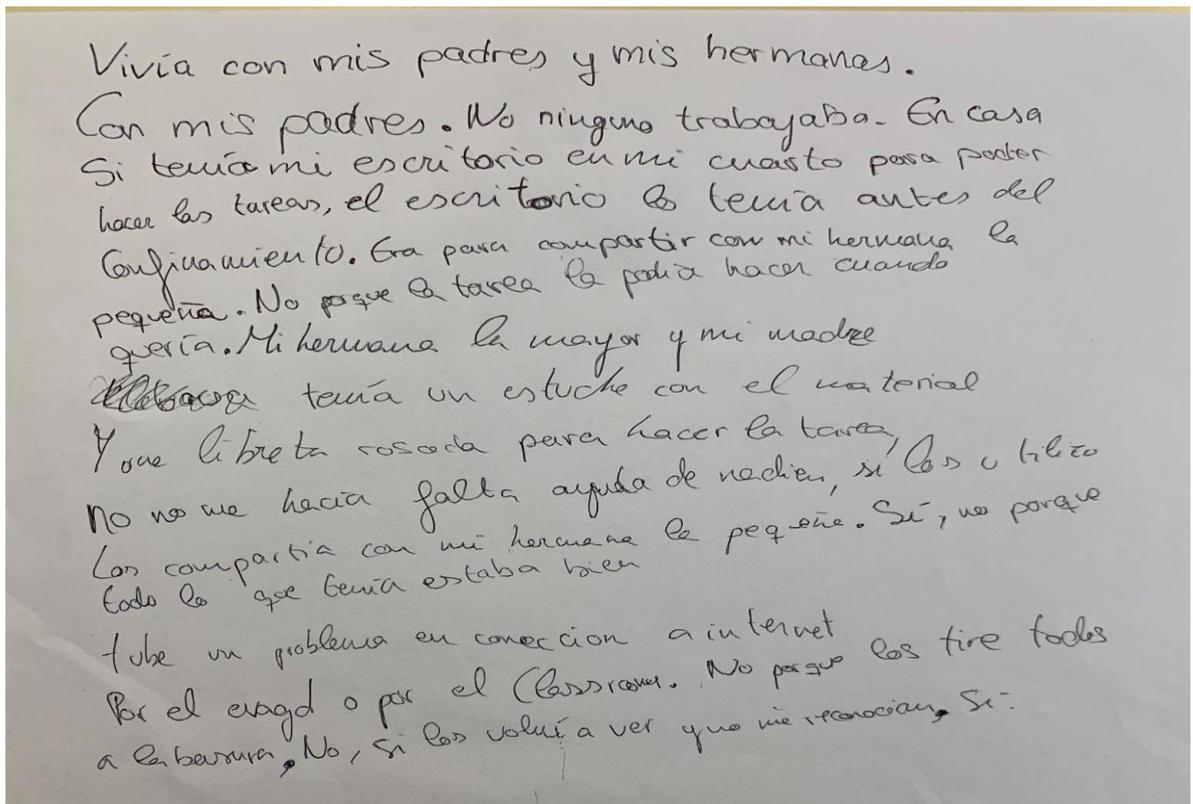
- Estudiante 8 (Güímar)

En el confinamiento lo viví con mi hermano, mi padre y la pareja de mi padre, pasaba más tiempo con quien vivía yo. No trabajaban. Si, tenía un espacio para hacer las tareas. Ya tenía el sitio para hacer las tareas, y cada uno tenía su escritorio y contaba con un horario para hacer las tareas, las tareas la realizaba yo leyendo las instrucciones y algunas en clases particulares. Los materiales que usaba para realizar las tareas eran libreta, bolígrafos, lápiz y goma. Necesitaba ayuda en algunas tareas porque tenía dudas en algunas y gracias a eso me quite la duda. Los materiales ya se usaban cada día y cada uno tenía sus materiales.

Los materiales no son diferentes a los que usaba en clase. No, en ese momento no necesitaba nada. No tenía ningún problema para poderme conectar en el confinamiento. Las tareas las sabía hacer yo porque primero me leía las instrucciones, la tarea que me gusto mas fue una tarea de lengua y la que no me gusto mucho fue una tarea de ingles, Si, se parecían las tareas que hacía en el cole eran casi iguales a las que hacía en el confinamiento. Había veces que tenía de todas y en otra no tenía de todas. Si, volví a ver a mis profesores/as y a mis compañeros/as.

La frecuencia con la que tenía contacto con los profesores/as y con los compañeros/as fue muy buena porque pude hablar en el confinamiento y ahora con mis compañeros eso quiere decir que no he perdido el contacto.

- Estudiante 9 (Güímar, 16 años)



- Estudiante 10 (Santa Cruz, 13 años).

Antes de la pandemia:

Yo era muy feliz, Mi vida era muy divertida y me gustaba, podía salir todos los días, pero ahora no por el covid, entrenaba y me gustaba. En el cole podíamos hacer excursiones y hacer trabajos en grupos y era más feliz que ahora. en los fines de semana iba con mis amigos, los profesores nos ayudaban más eran, más buenos y estábamos preparando para nuestra graduación, pero sin darme cuenta todo cambio

Durante el confinamiento:

El Cambio llegó una tarde y nos dicen "tenemos confinamiento" no me lo podía creer, yo sólo pensaba que era una broma, toda mi vida dio un giro radical. Las personas se volvía locas, las tiendas atones, había poca comida, las tv hablaban de lo mismo y en el cole empezaron a enviar muchas tareas, muchas de ellas no los entendía, y otros no podía Hacerlas. no me dejaron salir para nada y muchas personas morían. mis padres no trabajarán y no teníamos dinero, llegó un Punto que tuve una depresión, sentía tristeza ,enfado y culpa , mi gran tristeza fue irme del cole no volvería a ver a mis maestros y no ir a mi viaje de fin de curso. trabaje muy duro y tenía la alegría de viajar, hacer cosas que no se si los podré hacer, salía todos los días iba a vender Lotería. pero todo eso acabó, sentí ira y con eso no quería hacer nada y tuve una depresión

Mi vida ahora:

Después de todo me senti nerviosa por que iba al instituto, me sentía triste por que nadie me decían como era el isti ni me daban un consejo y me puse a llorar lo que me pasó me levanté y me dije : "no princesa, no llores por que se te cae la corona" mire la situación en otro ángulo pasó 1 años y fui al instituto, estuve muy nerviosa pero mire que todos estaban nervioso Igual que yo y me di cuenta que todos teníamos problemas, no sólo yo y ahora estoy muy feliz por que viví una gran experiencia y sin darme cuenta ahora soy mas fuerte.

CONFINAMIENTO

- Me sentía bien cuando
cuando dormía
cuando estaba toda mi familia en la sala
- Me sentía mal cuando
veía las noticias
así las tareas
- Tenía
con mi móvil
al monopoly
- Me gustaría haber tenido
un ordenador
y muchos juegos
- Me gustaba
pasar tiempo calidad con mi familia a
y ayudar a mi madre a cocinar y a mi
hermana a limpiar
- No me gustaba
ser bideo llamadas de clase
- Me hizo falta
~~Mis amigos~~
lapiz, goma, colores, bolis ect
- Eché de menos
a mis amigos
a mis profes
a mis compañeros.

● Estudiante 11 (Güímar, 14 años)

1) mis padres y mi hermana	17) las miraba miraba por el telefero
2) con mi hermana	18) ingles
3) Si	19) biología
4) fuera	20) Si
5) Si	21) alguna
6) no, ya la tenia	22) al de refuerzo
7) con mi hermana	23) Si
8) No	24) Si
9) mi hermana	25) algun dia
10) los mismo, que los de clase	26) Si
11) No	Desde el ayuntamiento de güímar no dieron una tablet para trabajar pero como no la deno, llegado a coger.
12) Si	
13) Si, con mi hermana	
14) No	
15) No	
16) Ninguna	

- Estudiante 12 (Güímar, 14 años)

en la cuarentena vivía con mi padre
Pasaba más tiempo con los perros
Si trabajaba mi padre pero suera durante un tiempo
en mi casa no tenía espacio y tampoco usaba los talleres
no lo compartía con nadie
no me ayudaba nadie porque no hacía talleres
los materiales son libreta móvil y bolígrafo
no necesitaba aguja
no porque tenía todos los materiales
ningún tipo de problema por que era muy lista
Porque el insti llamaba a casa
me gusta la tarea
$$\begin{array}{r} 2 \\ + \\ 5 \\ \hline 7 \end{array}$$

no se por eso porque en casa no había
nada
Puse por tarea a través de telegrama

- Estudiante 13 (Güimar, 14 años)

4/5/21 Güimar

Me sentía bien normal tranquila ^{tranquila} _{normal} tenía la tele

~~No~~ me gustaba haber tenido el móvil

No me gustaba no poder salir

No me hizo falta nada, buena si wifi

eché de menos a mi abuelo

en ~~el~~ confinamiento me aburrí un poco pero estaba bien

la mascarilla no me gustó mucho

En la habitación dormía a veces

No tenía móvil

- Estudiante 14 (Güímar, 14 años)

Vivo con mi madre, mi abuela y mis dos hermanos, Paso más tiempo con mi abuela y con mi madrina, Si mi madre trabaja fuera de casa, si tenía un escritorio para hacer las tareas de casa lo compartía con mis dos hermanos
la tarea que me gustó muchísimo fue frances
la tarea que no me gustó fue la de plástica.
la tablet me la dio el instituto

En el ordenador, en el móvil
le sacaba la foto a la tarea
y se lo mandaba,

No tenía problema,

Si se parecía a lo que hacía
en el cole,

Si tenía tarea de cada
signatura diferente,

Si volví a ver a los profesores
y a mis compañeros,

Por videoconferencia y por
gmail.

Con mis compañeros por

WhatsApp

Martes 14 de Marzo de 2021

Me sentía bien cuando...

Estaba con el móvil jugando a juegos, porque así no me aburría.

Me sentía mal cuando....

Estaba todos los días en mi casa sin poder salir

Tenia...

El ordenador para escuchar música.

No me gustaba...

Estar en mi casa.

Me gustaría haber tenido ...

Casa para hacer manualidades.

No me gustaba

Que no dejaran entrar a los turistas.

Me hacía falta...

No me hacía falta nada.

Eche de menos...

Salir de mi casa.

- Estudiante 15 (Santa Cruz, 13 años)

En el confinamiento he estado con mi madre y mi hermana
pose más tiempo con mi madre y mi hermana, mi madre
no trabajaba porque no se podía salir y estaba en paro,
yo tengo espacio para hacer la tarea, lo cree en el confinamiento, era
para mi solo el escritorio, tenía horario para hacer la tarea, no me
ayudaba nadie. Los materiales que utilizaba eran; bolis azul y rojo,
goma, lapic, afilador y regla, no necesitaba ayuda para usar el material,
siempre utilizo los mismos materiales, lo compartía a veces con
mi hermana, son los mismos materiales que utilizo ahora. Me hubiera
gustado tener subrayadores para subrayar lo más importante.
No tenía ningún problema con las tareas. Sabía que tareas tenía
que hacer por una aplicación que se llama Micollegio app.
No me aburre de las tareas, no me gustaron todas las
tareas solo lo hacía para sacar buenas notas. Se parecían
muchísimo a las actividades del colegio. Solo mandaron tarea
de inglés, matemáticas y lengua. No volví a ver a mis
profesores, a mis compañeros a veces los veo, se parecía
mucho el trabajo de clase que el de casa. Tenía a veces
contacto con mis profesores. También.

Para mi el confinamiento ha sido tranquilo porque no mandaban mucha tarea y podía jugar a la máquina (switch) con mis amigos al principio me pareció raro con la mascarilla, toque de queda, distancia de seguridad, máximo 4 personas en una casa, me asfixiaba al correr y cuando hacía calor, luego todo el rato el gel hidroalcohólico para las manos, fue un poco difícil de acostumbrarse y de acostumbrarse, estoy en fútbol y para jugar partidos necesitas llevar mascarilla y eso te hace asfixiarte y no poder respirar, en el colegio no podemos prestar el material, juntarnos en grupos y no hacer proyectos. Mi vida para mi es normal voy al colegio me pongo gel hidroalcohólico, corregimos, recreo y volver a corregir, luego voy a casa me lavo las manos, como viendo la tele, a las 5 voy a clases de apoyo y hago ahí la tarea luego llego a casa como con mi madre y mi hermana, vemos un rato la tele y dormimos a las 10:30.

- Me sentía bien cuando estaba con la switch y con mi familia.
- Me sentía mal cuando mandaban tarea o cuando me golpeaba sin querer.
- Tenía switch, tele, móvil, tablet, juguetes etc.
- Me gustaría haber tenido una torre con monitor, ratón, ceseos y una tele más grande.
- Me gustaba ayudar con mi madre a cocinar, limpiar la casa y jugar con la switch.
- No me gustaba hacer la tarea, no poder salir, aburrirme y hacer videollamadas a veces.
- Me hizo falta pegamento, silicona etc.
- Eché de menos mis amigos, profes, compañeros y el colegio.

- Estudiante 16 (Santa Cruz, 13 años)

Jueves, 13 de Mayo de 2021.

1- ¿Con quien vivias? Con quien pasabas mas tiempo
 ¿trabajaban tus familiares? ¿En casa o fuera de ella?
 Con mi madre y mis dos hermanos. Pues con mi hermano fernando y mi madre. Pues la verdad no se. No se.

2- ¿Tenias un espacio en casa para hacer las tareas?
 ¿Lo tenias antes o lo creaste durante el confinamiento?
 ¿Es para tí solo o lo compartias con alguien?
 Pues si tenia un espacio. Pues la verdad antes, Mayormente lo compartia para ~~ayudar~~ ayudar a mi hermano pequeño.

3- ¿Contabas con un horario para hacer las tareas?
 ¿Quién te ayudaba a resolverlas?
 Pues si contaba con horarios para hacer las tareas la que me ayudaba a realizar las tareas era Carla una profesora de refuerzo escolar.

4- ¿Qué material utilizabas para realizar las tareas?
 ¿Necesitabas ayuda para usarlos? ¿Utilizabas siempre las mismas? ¿Las compartias con alguien?
 ¿te faltó algún material?
 El material basico de un estuche y un movil.
 Bueno con el movil si pero no tanto. Sep.
 No. Sep.

5-
 Pues a traves del movil gracias a Carla.
 La verdad de las tareas ninguna. bueno no me acuerdo.
 Pues tuve contacto con los profesores a traves de Whatsapp.

- Estudiante 17 (Santa Cruz, 11 años)

9 9 10 4 4 Sobre el confinamiento: 4 2 1 1 3

¿Con quien vivías? Con quien pasabas más tiempo? ¿Trabajaban tus familiares? ¿En casa o afuera de ella?
 Con mi familia: madre y con mi hermano; mi madre y mi padre afuera y dentro

¿Tenías un espacio en casa para hacer las tareas? ¿Lo tenías antes o lo creaste durante el confinamiento? ¿Es para ti solo o lo compartías con alguien?
 Si tenía una mesa para hacer tareas: si lo tenía en el confinamiento: lo comparto con mi hermano.

¿Contabas con un horario para hacer las tareas? ¿Quién te ayudaba o realizabas?
 No tenía horario por las tareas; nadie

¿Qué materiales utilizabas para realizar las tareas? Necesitabas ayuda para usarlos? ¿Utilizabas siempre los mismos?
 ¿Los compartías con alguien? ¿Te faltó algún material?
 Lápiz, goma, afilador y bolígrafos: No necesitaba ayuda: No utilizaba el mismo: Con mi hermana: No

¿Como sabías que tareas tenías que realizar? ¿Qué tarea te gustó? Tenías tareas todos los días? ¿Con que frecuencia tuviste contacto con tus maestros?
 por el mail a la de plastica y lengua: No: Como 1 hora

- Estudiante 18 (Santa Cruz, 10 años)

Sobre el confinamiento:

¿Con quién vivías? ¿Con quién pasabas más tiempo?
 ¿Trabajaban tus familiares? ¿En casa o fuera de ella?
 Vivía con mi hermana, hermano, mamá y para tiempo le pasaba con mi madre si mi papa trabajaba yo me limpiaba en casa yo le ayudaba fuera de casa
 ¿Tenías un espacio en casa para hacer las tareas? ¿Lo tenías antes o lo creaste durante el confinamiento? ¿Es para tí solo o lo compartías con alguien?

Si habes lo comparto con mi hermano la que me ayuda es mamá

10

¿Contabas con un horario para hacer las tareas? ¿Quién te ayudaba a realizarlas?

Habes mi mamá me ayudaba si a las cinco

¿Qué materiales utilizabas para realizar las tareas?
 ¿Necesitabas ayuda para usarlos? ¿Utilizabas siempre los mismos? ¿Los compartías con alguien? ¿Te faltó tener algún material?

bolis lápiz no simbre la misma si si

¿Cómo sabías qué tareas tenías que realizar? ¿Podrías poner un ejemplo de una tarea que te gustó muchísimo?
 ¿Y alguna que no te gustó? ¿Tenías tareas de todas las asignaturas?

¿Con qué frecuencia tuviste contacto con tus maestros?

Hola en la aurentena teniamos clasdojo y nos sabia colorer multiplicando dividizen ese momentlo no sabia no l-una religion

- Estudiante 19 (Santa Cruz, 13 años)

L

Sobre el confinamiento

- ¿Con quién vivías? ¿Con quién pasabas más tiempo? ¿Trabajaban tus familiares? ¿En casa o fuera de ella?

* con mi familia, con nadie, si, fuera

- ¿Tenías un espacio en casa para hacer las tareas? ¿Lo tenías antes o lo creaste durante el confinamiento? ¿Es para ti solo o lo compartías con alguien?

* si, hace tiempo, solo para mi,

- ¿Contabas con un horario para hacer las tareas? ¿Quién te ayudaba a realizarlas?

* no, nadie

- ¿Qué materiales utilizabas para realizar las tareas? ¿Necesitabas ayuda para usarlos? ¿Utilizabas siempre los mismos? ¿Los compartías con alguien? ¿Te faltó tener algún material?

* ninguno, no, no, no, no

- ¿Cómo sabías que tareas tenías que realizar? ¿Podías poner un ejemplo de una tarea que te gustó muchísimo?

¿Y alguna que no te gustó? ¿Tenías tareas de todas las asignaturas?

¿Con qué ~~frecuencia~~ ^{frecuencia} tuviste contacto con tus profesores?

* por gmail, ninguna, todas, ~~no se te~~ ni idea

- Estudiante 20 (Santa Cruz, 12 años)

- Me sentía bien cuando Empesamos a Salir a la calle
- Me sentía mal cuando ESTABA EN CERRADO EN CASA
- Utilizaba mucho El móvil la tele Tablet
- No me gustaba la cuarentena porque Agaleña mucho
- Me gustaría haber tenido Tenaza con una piscina Una rancho para ser de parte
- Me hacía falta Salir a la calle
- Eché de menos ESTAR CON AMIGOS / AMIGAS

- Estudiante 21 (Güímar, 13 años)

¿Mi vida antes del confinamiento?

Antes del confinamiento jugaba con mis amigos a fútbol y salíamos con las bicicletas. Después del confinamiento hacemos lo mismo pero con mascarillas y con distancias.

Durante el confinamiento, me levantaba a las 7.00 de la mañana y nos poníamos a limpiar la casa.

- Estudiante 22 (Güímar, 15 años)

Me sentía mal por que no podía salir ni jugar fuera.
 Yo tenía un móvil ^{un} y Pajaro.
 Una play y un ordenador bueno.
 no me gustaba estar enserrado
 y me gustaba vera los militares de la asotea
 me hizo falta un ordenador para la tarea.
 eche de menos nober a mi familia ni
 a mis amigos

- Estudiante 23 (Güímar, 13 años)

¿Me sentía bien cuando?
 Yo me iba a preparar ~~unas~~ unas palomitas viendo una película,
 jugar con mi primo.
 ¿Me sentía mal cuando?
 Mandaban mucha tarea y las videoconferencias.
 ¿Utiliza mucho?
 Yo utilizaba mucho el tablemo de ajedrez, el móvil, la tele.
 ¿No me gustaba?
 La videoconferencia.
 ¿Me gustaría tener tenido?
 Estar con mi padre en el confinamiento.
 ¿Me hacía falta?
 Nada.
 ¿Heche de menos?
 A mi padre porque estaba en alemania y por el covid
 no le he visto.

- Estudiante 24 (Santa Cruz, 13 años)

CONFINAMIENTO

- Me sentía bien cuando estuve con mi padre y mi hermana
- Me sentía mal cuando me parían lo marcarillo
- Tenía a que no se acabe el covid
- Me gustaría haber tenido un ordenador y una tele
- Me gustaba que no hubiera clases
- No me gustaba que no podis salir
- Me hizo falta un ordenador
- Eché de menos a mi familiares y amigos

- Estudiante 25 (Güímar, 13 años)

- Me sentía bien cuando
Hablaban con amigos
- Me sentía mal cuando
jugaba solo
- tenía
videojuegos
- Me gustaría haber tenido
tiempo con mi familia y mi hermana
madre y
- Me gustaba
estar tranquilo
- No me gustaba
alterarme
- Me hizo falta
Amigos
- Edí de menos
el tiempo libre

- Estudiante 26 (Santa Cruz, 14 años)

Confinamiento

- Me sentía bien cuando estaba con el móvil o jugando a la play porque se me olvidaba lo que estaba sucediendo en el mundo
- Me sentía mal cuando veía las noticias y escuchaba todas las muertes o la gente que tenía el covid-19, o cuando nos ponían más días de confinamiento
- Tenía mi familia y mi pafazo, también tenía el móvil la play etc
- No me gustaba que la gente muriera o estuviera el covid-19, tampoco me gustaba que llevemos la mascarilla
- Me gustaría haber tenido toda mi familia completa
- No me gustaba que el alcalde dejara entrar turistas
- Me hacía falta no me hacía falta nada
- Echo de menos no echo de menos nada

- Estudiante 27 (Santa Cruz, 16 años)

En mi casa vivíamos 4 personas (incluyendome a mi).

Pasaba más tiempo con mi hermano pequeño.

Mi madre trabajaba fuera de casa.

Normalmente hacía mis tareas en el salón de mi casa, y tenía ese lugar desde antes del confinamiento. Lo compartía con mis hermanos.

No tenía un horario fijo para hacer mis deberes.

Hacía sola mis tareas.

Los materiales que utilizaba para realizar las tareas eran lo básico, unos bolígrafos, lápices, gomas, subrayadores, libretas, calculadora...

No necesitaba ayuda para usarlos.

Utilizaba los mismos materiales además de un libro de la materia.

No los compartía, en general todos teníamos nuestro material.

No son diferentes a los que usaba en clase.

Si me hubiera gustado tener un portátil en ese momento para hacer mis trabajos en digital.

Algunos problemas que tuve para seguir con las clases que al principio no me conectaba a las videollamadas porque no sabía muy bien como se hacía.

Sabía que tareas realizar porque las publicaban en el classroom.

La tarea que más me gustó realizar fue una de lengua castellana donde tenía que imitar una foto de algún escritor o escritora, teniendo el mismo vestuario que la foto seleccionada.

Una tarea que no me gustó nada de hacer fueron varias de matemáticas.

Algunas tareas se parecían a las que hacía en el colegio pero no todas.

Si, tenía tareas desde todas las asignaturas.

Vi a mis maestros solo por videollamada y cuando terminó la pandemia los volví a ver en el instituto al igual que a mis compañeros.

No se parecía el trabajo en casa al trabajo en el cole porque las de casa eran más largas y tardabas más en hacerlas.

De vez en cuando tenía contacto con mis maestros cuando me unía a las videollamadas, y con mis compañeros tenía más contacto cuando hablábamos por mensaje.