

INVESTIGACIONES

## Cambios en el proceso de aprendizaje de pacientes pediátricos debido a una pandemia: una perspectiva familiar<sup>1</sup>

Changes in the learning process of pediatric patients due to a pandemic: a family perspective

*Laia Riera<sup>a, 2</sup>*  
*María Rosa Rosselló<sup>a</sup>*  
*Sebastià Verger<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID).

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares, España.  
laia.riera@uib.cat, mrosa.rossello@uib.es, s.verger@uib.es

### RESUMEN

La implementación de la educación a distancia debido a la crisis sanitaria ha supuesto un cambio repentino en la dinámica educativa, lo que ha repercutido en la población estudiantil en situación de enfermedad, usuarios de la pedagogía hospitalaria. Se propone un análisis exploratorio y descriptivo de la percepción de los familiares (N=251) de los usuarios de la pedagogía hospitalaria a través de un cuestionario. Los participantes expresan valoraciones positivas y negativas de la educación a distancia, y se encuentra un indicio de correlación entre la coordinación escuela-familia con la satisfacción del proceso educativo ( $r=.412$ ;  $p<.001$ ). Aun así, la mayoría de los estudiantes prefieren volver a la modalidad educativa presencial.

*Palabras clave:* educación remota, informe familiar, pedagogía hospitalaria, proceso educativo.

### ABSTRACT

The implementation of remote education due to the health crisis has meant a sudden change in the educational dynamics, which has had an impact on the student population in a situation of illness, users of hospital pedagogy. An exploratory and descriptive analysis of the perception of family members (N=251) of hospital pedagogy users is proposed through a questionnaire. The participants express positive and negative evaluations of remote education, and an indication of correlation is found between the coordination of the school-family with the satisfaction of the educational process ( $r=.412$ ;  $p<.001$ ). Even so, most students prefer to return to the face-to-face educational modality.

*Keywords:* Remote Education, Family Report, Hospital Pedagogy, Vulnerable Students, Education Process.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Asuntos Sociales y Deportes del Gobierno de las Illes Balears [OCDS-CUD2020/08].

<sup>2</sup> Es la autora de correspondencia.

Recibido: 02/06/2022

Aceptado: 04/07/2024

## 1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19 obligó al cierre masivo de escuelas en todo el mundo como una intervención no farmacéutica para frenar la propagación del virus (Larsen et al., 2021; Nussbaumer-Streit et al., 2020) y proteger a los estudiantes, sus familias y al personal docente. Anteriormente se demostró que el cierre de escuelas fue efectivo durante la pandemia de gripe (Di Domenico et al., 2020; Luca et al., 2018; Jackson et al., 2013), aunque se desconocen los efectos sobre la salud psicosocial (Rashid et al., 2015), la calidad de vida y el proceso educativo en los estudiantes afectados (Singh et al., 2020; Brooks et al., 2020). Uno de los primeros y más evidentes síntomas del efecto sobre su salud mental y física es el letargo y el aumento de horas de sueño (Lim et al., 2021), aunque el cansancio emocional (Idoiaga, 2021), la ansiedad, la soledad, el estrés y la tristeza son también comunes (Chaabane et al., 2021). Según Kidger et al. (2012), las escuelas brindan un ambiente adecuado para la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

Existe una falta de evidencia sobre los cambios en los procesos educativos en los territorios afectados por la pandemia de la Covid-19 (Gajardo & Díez, 2021), si bien es cierto que la pandemia y el cierre de escuelas revelaron desigualdad en la educación de los estudiantes más vulnerables (Kalil et al., 2020; Radina & Balakina, 2021). Esta disparidad se hace aún más evidente en el caso de estudiantes que padecen alguna discapacidad o enfermedad, especialmente si se trata de hospitalizaciones frecuentes (Benigno et al., 2020). Según los autores, la necesidad de romper con la educación regular ha afectado severamente las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Las personas en situación de enfermedad experimentan cambios sustanciales en sus patrones de contacto social (Eames et al., 2010), a los que se suman los cambios provocados por la crisis sanitaria. La interrupción de la educación ordinaria provocó varios desafíos que, según Radina & Balakina (2021), demostraron que en muy pocos casos los sistemas educativos estaban preparados para el cambio de modalidad en la educación, lo que provocó un aumento de la estratificación y la inequidad entre los estudiantes. Como explican Chaabane et al. (2021) los niños con discapacidad o en situación de enfermedad son más vulnerables a las disparidades educativas, por lo que es fundamental acompañarlos durante todo el proceso.

Las emociones ejercen una gran influencia sobre la atención que, según Tyng et al. (2017), está fuertemente ligada a los procesos que ocurren durante el aprendizaje. Como afirman King & Chen (2019), sin duda las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje. Valiente et al. (2012) explican que la mayoría de los estudios se centran en las asociaciones entre emociones negativas, como la ansiedad, y el rendimiento escolar. El estrés leve puede ser un facilitador del rendimiento cognitivo, aunque el estrés crónico es perjudicial (Tyng et al., 2017). En este sentido, el factor enfermedad puede ser un estresor sostenido para estos estudiantes. Por ello, como dicen King & Chen (2019), es relevante reconocer el papel clave que juegan las emociones en los entornos educativos. En el contexto de incertidumbre que se presentó durante la pandemia, la familia es el primer facilitador en la intervención educativa, siendo un mediador importante en el trabajo con el docente (Benigno et al., 2020). En muchos casos, los padres apoyaron la decisión de cerrar las escuelas porque, según Brooks et al. (2020), protegen la salud de los estudiantes, por lo que las familias han tomado un mayor protagonismo durante el aprendizaje a distancia. Como explican Chaabane et al. (2021), este tipo de aprendizaje puede ser desafiante, por lo que la participación de la familia es fundamental.

En muchos casos, las estrategias de educación a distancia llevadas a cabo por las organizaciones educativas no tuvieron éxito, ya que no se tomaron en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes hospitalizados (Benigno et al., 2020). Según los autores, los estudiantes ingresaron a la educación a distancia con entusiasmo, sin embargo, las intervenciones educativas no fueron bien planificadas a largo plazo. Según De (2020), la educación a distancia efectiva para estudiantes hospitalizados puede lograr el éxito académico y el desarrollo social y emocional. Además, tanto los docentes como los estudiantes y sus familias deben recibir orientación sobre el uso de las diferentes herramientas educativas en línea disponibles (Pokhrel & Chhetri, 2021). En resumen, Moreno et al. (2020) plantean que los procesos seguidos para la educación a distancia no garantizan plenamente el derecho a la educación, ya que dejan fuera a parte del estudiantado. Son desigualdades exacerbadas por la crisis sanitaria del COVID-19. En el caso de Chile, las aulas hospitalarias fueron cerradas durante el primer confinamiento, dejando a todos los alumnos hospitalizados sin ningún tipo de intervención educativa durante ese período (Riera-Negre et al., 2021).

Ante este escenario, las familias han tenido que desarrollar un rol para el cual no estaban preparadas (Chaabane et al., 2021), y no contaban con los recursos adecuados (Pokhrel & Chhetri, 2021). Debido a la mayor implicación de las familias a raíz de la educación en línea, es relevante analizar las experiencias de estas familias respecto al proceso educativo (éxitos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, relación con el docente y valoración general) para construir una base sólida sobre la que diseñar futuras soluciones. Para ello, se deben identificar las fortalezas y debilidades del proceso educativo con el fin de potenciar respuestas efectivas y minimizar los efectos negativos. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar la vivencia de las familias de los alumnos de las aulas de pedagogía hospitalaria respecto a la experiencia educativa realizada durante el confinamiento provocado por la COVID-19. Este estudio se enmarca dentro del proyecto “COVID-19 y Pedagogía Hospitalaria: soluciones inclusivas y tecnológicas en tiempos de confinamiento” con el que se pretende ofrecer soluciones inclusivas y tecnológicas para el alumnado en situación de enfermedad.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron 251 padres o tutores legales de los alumnos usuarios del servicio de Pedagogía Hospitalaria en 4 de las Aulas Hospitalarias de Chile. Las aulas fueron escogidas al azar entre las 56 que hay en todo el país. Todos los participantes recibieron un documento informativo sobre la investigación y autorizaron su participación mediante consentimiento informado.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Adaptamos el cuestionario elaborado por Moreno et al. (2020) para analizar cuál fue la experiencia de las familias con el aprendizaje a distancia durante el confinamiento. La pertinencia y adecuación del cuestionario adaptado fue evaluada por un comité de revisores

externos formado por 7 expertos en la materia. El instrumento estuvo formado por 20 ítems divididos en 4 dimensiones: estrategias pedagógicas, éxitos de aprendizaje, relación con el docente y valoración general.

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Se realizó un análisis descriptivo del fenómeno social objeto de estudio que es la vivencia de las familias de los estudiantes usuarios de pedagogía hospitalaria respecto a la experiencia educativa realizada durante el confinamiento ocasionado por el COVID-19. Una vez aprobado el proyecto por la Comisión de Investigación (CER) de la Universitat de les Illes Balears, se inició la recogida de datos a través de un cuestionario online implementado en la plataforma Lime Survey. En ningún momento durante el estudio los datos recabados permitieron la identificación de los participantes y se asegura su anonimato durante el proceso. Los datos recopilados se almacenaron siguiendo los requisitos éticos y legales para la protección de datos. Los datos se analizaron utilizando el software de análisis estadístico SPSS 27.0.

## 3. RESULTADOS

Se realizó un análisis descriptivo exploratorio de las dimensiones del cuestionario. Este análisis se realizó para cada ítem de cada una de las dimensiones o conglomerados de preguntas. Para realizar el análisis estadístico, no se consideraron los valores faltantes ni las respuestas marcadas como “NS/NC”.

La dimensión *Estrategia Pedagógica* está compuesta por 4 ítems. En relación a la motivación de los hijos percibida por sus padres en comparación con la que tenían antes de la pandemia, se observó que las respuestas fueron altamente compensadas. Sin embargo, una mayoría ligeramente superior de participantes afirma que la motivación en relación con la escuela es mayor durante el confinamiento (33,86% del total). En cuanto a la metodología de las clases online, en casi la mitad de los casos (48,20%) las clases se impartían a diario. Sin embargo, llama la atención que en 1 de cada 10 casos se realizó menos de una sesión por semana. En la mayoría de los casos, las sesiones duraron entre 1 y 3 horas (47,80%), seguidas de menos de 1 hora (43,43%). Los padres afirmaron que en aproximadamente el 75% de los casos sus hijos habían necesitado ayuda con actividades y tareas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo de la dimensión Estrategia Pedagógica

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Estrategia pedagógica	1 Valore el nivel de motivación escolar de su hijo/a en comparación con el que tenía durante las clases presenciales.	Menos motivado (1)	75	29,88%					
		Igual (2)	75	29,88%					
		Más motivado (3)	85	33,86%					
		No sé	16	6,37%					
		Total	251	100%	.826	2.04	2	.054	3
	2 Sesiones de clases online desde casa, ¿con qué frecuencia se realizan semanalmente?	Diario (1)	121	48,20%					
		4 días a la semana (2)	56	22,31%					
		2 a 3 días a la semana (3)	47	18,72%					
		1 día/semana o menos (4)	27	10,75%					
		Total	251	100%	1.048	1.92	2	.066	1
	3 ¿Cuánto duran las sesiones de clase en línea?	1 hora o menos (1)	109	43,43%					
		Entre 1 y 3 horas (2)	120	47,80%					
		Entre 3 y 4 horas (3)	19	7,57%					
		Más de 4 horas (4)	3	1,19%					
		Total	251	100%	.669	1.67	2	.042	2
	4 ¿Ha necesitado su hijo/a ayuda de la familia para realizar las actividades propuestas, en algún tema?	Sí (0)	181	74,79%					
No (1)		61	25,21%						
Total		242	100%	.435	.25	0	.156	0	

La dimensión *Éxitos de Aprendizaje* está compuesta por 5 ítems. El primero de ellos es una valoración de los padres sobre la coordinación entre la escuela y la familia durante la pandemia. La gran mayoría de los padres afirmó que la coordinación era muy buena (68,65%), lo que fue confirmado por la media del ítem ( $m=3,63$ ). El segundo ítem fue una evaluación de la adecuación del número de actividades propuestas por la escuela. Casi todos los padres manifestaron que la cantidad era adecuada (40,87%) o muy adecuada (54,37%). De la misma forma que ocurre con la cantidad, la mayoría de los padres valoraron que la adecuación de la dificultad era adecuada (44,44%) o muy adecuada (49,60%). Finalmente, las respuestas al último ítem de esta dimensión indicaron que los niños pudieron seguir las actividades propuestas con normalidad desde casa de la misma forma que con la educación presencial (43,95%). Además, el 26% de los participantes indicó que la modalidad a distancia fue peor que la modalidad presencial y el 30% indicó que fue mejor (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo de la dimensión Éxitos de Aprendizaje

Dimensión	Ítem	Escala	N	%	DS	M	Me	e	Mo
Éxitos de Aprendizaje	1 ¿Cómo calificaría la coordinación de la escuela con la familia para realizar actividades educativas durante la pandemia?	Mala (1)	1	0,40%					
		Regular (2)	13	5,16%					
		Buena (3)	65	25,79%					
		Muy buena (4)	173	68,65%					
		Total	252	100%	.602	3.63	4	.038	4
	2 ¿Cómo calificaría la cantidad de actividades educativas propuestas por la escuela en el contexto actual?	Muy inapropiada (1)	0	0%					
		Inapropiada (2)	12	4,76%					
		Adecuada (3)	103	40,87%					
		Muy adecuada (4)	137	54,37%					
		Total	252	100%	.589	3.50	4	.037	4
	3 Si respondió "1" o "2" en la pregunta anterior, ¿a qué te refieres?	Actividades excesivas (0)	10	71,43%					
		Actividades insuficientes (1)	4	28,57%					
		Total	14	100%	.469	.29	0	.125	0
	4 Teniendo en cuenta la edad y los conocimientos de su hijo, ¿cómo calificaría la dificultad de las actividades educativas?	Muy inapropiada (1)	0	0%					
		Inapropiada (2)	15	5,95%					
		Adecuada (3)	112	44,44%					
		Muy adecuada (4)	125	49,60%					
		Total	252	100%	.605	3.44	3	.038	4
	5 ¿Considera que su hijo/hija sigue con normalidad el transcurso de las actividades propuestas desde casa?	Peor que cuando era cara a cara (1)	58	26%					
		Igual (2)	98	43,95%					
Mejor (3)		67	30,05%						
Total		223	100%	.749	2.04	2	0.50	2	

La dimensión *Relación con el Docente* estaba compuesta por 5 ítems. El grueso de los participantes manifestó que la relación con el docente a raíz de las clases a distancia fue más estrecha que cuando fueron presenciales (86,38%). De igual forma, los participantes valoraron que la relación con el docente era igual (23,61%) o incluso más personal (68,67%) que antes de la pandemia. En el 34,26% de los casos, los tutores escolares se comunicaban con la familia fuera de las clases ordinarias, y en el 61,75% de los casos, esta comunicación se producía semanal o quincenalmente. Es importante resaltar que la mayoría absoluta (98%) opinó que este seguimiento por parte del docente fue adecuado o muy adecuado. Finalmente, el grado de satisfacción general de los padres en relación con los profesores fue positivo. En el 24,7% de los casos se calificaron como bastante satisfechos y el 72,11% consideró que estaban muy satisfechos. Solo en 1 caso manifestaron no estar nada satisfechos (ver Tabla 3).

*Tabla 3. Análisis Descriptivo de la dimensión Relación con el Docente*

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Relación con el docente	1 Siento que la relación de mi hijo/hija con los profesores durante el confinamiento es...	Más distante (1)	16	6.81%					
		igual de distante (2)	16	6.81%					
		Más cercana (3)	203	86.38%					
		Total	235	100%	.548	2.80	3	.036	3
	2 Siento que la relación de mi hijo/hija con los profesores durante el confinamiento es...	Más impersonal (1)	18	7.73%					
		Igual de personal (2)	55	23.61%					
		Más personal (3)	160	68.67%					
		Total	233	100%	.628	2.61	3	.041	3
	3 ¿Con qué frecuencia se comunica el tutor con las familias, fuera de las clases regulares?	No hay comunicación (1)	0	-					
		A diario (2)	86	34.26%					
		Semanal/quincenal (3)	155	61.75%					
		Mensual (4)	10	3.98%					
		Total	251	100%	.540	2.70	3	.034	3
	4 ¿En qué medida considera adecuado el seguimiento docente que recibe su hijo?	Muy inapropiado (1)	0	-					
		Inapropiado (2)	5	1.99%					
		Adecuado (3)	106	42.23%					
		Muy adecuado (4)	140	55.78%					
		Total	251	100%	.538	3.54	4	.034	4
	5 ¿Cuál es su grado de satisfacción general en la relación con el docente?	Nada satisfecho (1)	1	0.40%					
		Poco satisfecho (2)	7	2.79%					
Bastante satisfecho (3)		62	24.70%						
Muy satisfecho (4)		181	72.11%						
Total		251	100%	.545	3.69	4	.034	4	

El primer ítem de la dimensión *Preguntas de Evaluación* era un ítem de respuesta múltiple, por lo que se midió el porcentaje de respuesta de cada ítem de la escala sobre el total de N. Se calcularon estadísticos descriptivos asignando el valor 0 a “Sí” y 1 a “No”. La acción valorada como más relevante fue que el centro o la administración impartieran cursos de formación para aprender a utilizar las herramientas tecnológicas que se han necesitado durante el confinamiento, tanto para las familias (74,5%) como para los niños (63,75%). En segundo lugar, se valoró como más relevante habilitar espacios virtuales que permitan la socialización entre los estudiantes (63,75%). Seguidamente, la necesidad de que los organismos públicos proporcionen dispositivos inclusivos como tecnologías de apoyo para aquellos alumnos que presenten alguna dificultad en su aprendizaje (62,15%). No

sólo las tecnologías de apoyo, sino también los recursos materiales tecnológicos básicos, como los ordenadores y la conexión a internet (61,35%). A continuación, más de la mitad de los participantes (57,37%) consideró necesario dotarlos de más recursos educativos accesibles desde casa para facilitar el proceso de aprendizaje, como vídeos, aplicaciones educativas y actividades para realizar online. Algunos padres valorarían el acceso a los resultados de aprendizaje de sus hijos (51,79%). Es interesante que casi la mitad de los participantes opinaron que también se deben brindar cursos de capacitación para que los propios docentes aprendan a utilizar las herramientas tecnológicas necesarias para realizar las actividades y clases en línea. Por otro lado, la acción valorada como menos relevante fue que los docentes siguieran más directamente el progreso de los niños (39,84%), (ver Tabla 4). El segundo ítem de la dimensión *Preguntas de Evaluación* fue una evaluación de las posibles consecuencias de la crisis del COVID-19 en la educación del país. Cada uno de los sub-ítems siguió una escala Likert de 1 a 4 en el siguiente orden creciente: ningún impacto (1), poco impacto (2), bastante impacto (3) y mucho impacto (4). En todos los casos, las consecuencias se habían valorado como “Gran impacto”, seguido de “Bastante impacto”. Solo en el caso de problemas por mal uso de la tecnología las respuestas fueron más equilibradas, en torno al 20-30% en cada una de las opciones (ver Tabla 5).

Tabla 4. Análisis descriptivo del Ítem 1 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Preguntas de Evaluación	1 Indique diferentes medidas que cree que se deberían tomar para mejorar este modelo de educación a distancia, por parte de todas las partes involucradas (N=251)	Que el Centro/Administración facilite recursos tecnológicos a las familias (ordenadores, tabletas, conexión wifi) (1)	154	61.35%	.488	.39	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite dispositivos de accesibilidad o tecnologías de apoyo a los alumnos que presenten alguna dificultad en su aprendizaje, dificultades para interactuar con el ordenador o alguna discapacidad particular (2)	156	62.15%	.486	.38	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite recursos educativos accesibles desde internet (vídeos, aplicaciones educativas, actividades para realizar online) (3)	144	57.37%	.496	.43	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que el alumno aprenda a utilizar estas herramientas tecnológicas (4)	160	63.75%	.482	.36	0	.030	0
		Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que las familias aprendan a utilizar estas herramientas tecnológicas (5)	187	74.50%	.437	.25	0	.028	0



	Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que el profesorado aprenda a utilizar estas herramientas tecnológicas (6)	122	48.61%	.501	.51	1	.031	1
	Que los maestros monitoreen el progreso de su hijo más directamente (7)	100	39.84%	.491	.60	1	.031	1
	Tenga acceso a las calificaciones y los resultados de aprendizaje de su hijo (8)	130	51.79%	.501	.48	0	.032	0
	Que los docentes utilicen estrategias que motiven más a los estudiantes (9)	118	47.01%	.500	.53	1	.032	1
	Que se propongan estrategias para gestionar mejor los tiempos de descanso entre sesiones de clase (10)	116	46.22%	.500	.54	1	.032	1
	Que se habiliten espacios virtuales para la socialización entre los estudiantes (11)	160	63.75%	.482	.36	0	.030	0

Tabla 5. Análisis descriptivo del Ítem 2 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Subítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>	
Preguntas de Evaluación	2 Evaluar el impacto de las posibles consecuencias de la crisis del COVID-19 en la educación del país.	Más gasto público en educación	1	22	8.8 %						
			2	52	20.8%						
			3	76	30.4%						
			4	100	40%						
			Total	250	100%	.982	3.02	3	.062	4	
		Formación docente en la nueva modalidad online	1	8	3.2%						
			2	25	10%						
			3	91	36.4%						
			4	126	50.4%						
			Total	250	100%	.787	3.34	4	.050	4	
		Formación familiar suficiente	1	14	5.6%						
			2	35	14%						
			3	89	35.6%						
			4	112	44.8%						
			Total	250	100%	.881	3.20	3	.056	4	

		Suficientes recursos humanos	1	16	6.4%						
			2	37	14.8%						
			3	99	39.6%						
			4	98	39.2%						
			Total	250	100%	.886	3.12	3	.056	3	
		Suficientes recursos materiales	1	13	5.2%						
			2	46	18.4%						
			3	84	33.6%						
			4	107	42.8%						
			Total	250	100%	.896	3.14	3	.057	4	
		Desmotivación y desconexión del estudiantado	1	11	4.4%						
			2	39	15.6%						
			3	74	29.6%						
			4	126	50.4%						
			Total	250	100%	.878	3.26	4	.056	4	
		Suficiente participación de los maestros	1	13	5.2%						
			2	23	9.2%						
			3	92	36.8%						
			4	122	48.8%						
			Total	250	100%	.84	3.29	3	.053	4	
		Suficiente participación familiar	1	9	3.6%						
			2	34	13.6%						
			3	93	37.2%						
			4	114	45.6%						
			Total	250	100%	.823	3.25	3	.052	4	
Dificultades por la brecha digital	1	14	5.6%								
	2	33	13.2%								
	3	67	26.8%								
	4	136	54.4%								
	Total	250	100%	.902	3.30	4	.057	4			
Problemas causados por el mal uso de la tecnología (ciberacoso, grooming, sexting...)	1	66	26.4%								
	2	54	21.6%								
	3	58	23.2%								
	4	72	28.8%								
	Total	250	100%	1.16	2.54	3	.074	4			

El análisis del ítem 3 (ver Tabla 6) de las preguntas de evaluación reveló que el 36% de los participantes creía que la modalidad a distancia era peor en comparación con la modalidad presencial, mientras que el 42,4% pensaba que era mejor. Para comprender mejor el razonamiento detrás de estas respuestas, se les pidió que explicaran brevemente y libremente el motivo de su evaluación.

- Como aspectos positivos de la modalidad a distancia, los participantes valoran lo siguiente: aumenta la motivación, es más cómodo para los alumnos, es necesario adaptarse a la digitalización, permite que los padres ayuden desde casa, les permite estar más presentes y atentos a los niños, es más seguro, es igual de participativo, a los niños les gusta, facilita el trato a los pacientes pediátricos, mayor individualización, mayor personalización, más tiempo juntos en casa, permite que cada niño realice actividades a su propio ritmo, reduce las distracciones de los compañeros, el material es accesible en cualquier momento, es seguro debido a la pandemia, permite el desarrollo de nuevas habilidades, aumenta la autonomía, mejora el aprendizaje, aumenta la participación, aumenta la cercanía con los docentes, es inclusivo para quienes no pueden asistir a clase por circunstancias físicas, mayor diversidad y entretenimiento, disminuye la comparación social, hay más material de apoyo, reduce la ansiedad social, no se perpetúa el bullying, permite que los padres estén presentes durante el aprendizaje y también pueden asistir alumnos enfermos.
- Como aspectos negativos de la modalidad a distancia, los participantes valoran lo siguiente: es más artificial, disminuye la cercanía, disminuye la motivación de los alumnos, es agotador para los padres, no se resuelven satisfactoriamente las dudas de los alumnos, falta de supervisión del docente, es frustrante para los padres no saber ayudar a sus hijos, se pierde la rutina, falta de relaciones sociales y contacto humano, se reduce la socialización, falta de recursos materiales, pérdida de hábitos generados en la escuela, falta de habilidades tecnológicas, necesidad de apoyar a los niños, estudiantes poco responsables no asisten a clases en línea, aumenta el aislamiento, mala conexión que dificulta asistir a clases a distancia, el proceso de aprendizaje es difícil, falta de seguimiento por parte de los docentes, es más impersonal, disminuye el interés de los estudiantes, hay diferencias de oportunidades, falta de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, profundizan menos en el asunto, y dificulta la concentración.

Tabla 6. Análisis descriptivo de los Ítems 3 y 4 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Preguntas de evaluación	3 Evalúe la modalidad a distancia, en relación a la modalidad presencial.	Mucho peor (1)	21	8,4%					
		Peor (2)	90	36%					
		Mejor (3)	106	42,4%					
		Mucho mejor (4)	33	13,2%					
		Total	250	100%	.821	2.60	3	.052	3
	4 ¿Su hijo/a quiere volver a la modalidad presencial?	Sí (0)	159	77,18%					
		No (1)	47	22,82%					
Total		206	100%	.421	.230	0	.029	0	

El análisis cualitativo de estas valoraciones dio como resultado 4 categorías que abarcan todas las respuestas. Algunos de ellos tienen características que contemplan varias categorías, sin embargo, se han considerado unidimensionales en la dimensión más representativa. Los 4 clústeres son los siguientes: aspectos organizacionales, tecnológicos, pedagógicos y de salud (Tabla 7). Sin embargo, a pesar de las valoraciones positivas en el ítem anterior, se preguntó a los padres si sus hijos querían volver a la modalidad presencial. De ellos, 44 respondieron que no sabía, pero lo interesante es que el 77,18% del resto respondió que sí, y solo el 22,82% no consideró volver a la modalidad presencial.

Tabla 7. Categorización de las respuestas de los participantes  
“Aspectos positivos o negativos de la educación”

<i>Categoría</i>	<i>Elemento</i>
Organizacional	Agotamiento Rutina Habilidades tecnológicas Diferencias de oportunidad Comfort
Tecnológico	Artificialidad Medios Digitalización Accesibilidad
Pedagógico	Cercanía Motivación Dudas Supervisión Frustración Relaciones sociales Hábitos Apoyo Aislamiento Interés Presencia parental Inclusión
Salud	Seguridad Facilitación del tratamiento Salud mental

El Ítem 5 de la dimensión *Preguntas de Evaluación* solicitó a los participantes que indicaran cómo creen que se ha desarrollado el proceso educativo según una serie de enunciados (ver Tabla 8). Dicho ítem consta de 9 sub-ítems, los cuales fueron evaluados mediante la siguiente escala Likert creciente: malo (1), regular (2), bueno (3), muy bueno (4). Los resultados mostraron que se valoraba muy positivamente la comunicación de la familia, tanto con el centro como con el profesorado. La media de ambos sub-ítems fue mayor a 3, lo que indica que en su mayoría habían recibido una calificación de “Muy

bueno”. Posteriormente, una serie de elementos obtuvieron puntajes más centrales, en su mayoría “Bueno”, y su promedio se ubicó en el rango de 2.70-3.10. Estos elementos fueron: la preparación previa del padre/tutor para ayudar con las tareas, el conocimiento sobre plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumno, la coordinación entre diferentes docentes de las actividades propuestas, acceso a dispositivos tecnológicos, y acceso a calificaciones y seguimiento.

Tabla 8. Análisis descriptivo del ítem 5 de la dimensión Preguntas de Evaluación

Dimensión	Ítem	Subítem	Escala	N	%	SD	M	Me	e	Mo	
Preguntas de evaluación	5 Indique cómo cree que se ha desarrollado el proceso educativo de acuerdo con las siguientes afirmaciones.	Comunicación entre el centro y la familia durante el confinamiento	1	1	.4%						
			2	13	5.20%						
			3	84	33.60%						
			4	152	60.8%						
			Total	250	100%	.614	3.55	4	.039	4	
		Comunicación entre docentes y familia sobre las actividades virtuales del alumno	1	1	.40%						
			2	8	3.20%						
			3	77	30.8%						
			4	164	65.6%						
			Total	250	100%	.571	3.62	4	.036	4	
		Comunicación con otros estudiantes en la clase y/o escuela.	1	60	24%						
			2	66	26.4%						
			3	78	31.2%						
			4	46	18.4%						
			Total	250	100%	1.048	2.44	2	.066	3	
		La preparación previa del progenitor/tutor para ayudar con la tarea	1	11	4,4%						
			2	67	26.8%						
			3	98	39.2%						
			4	74	29.6%						
			Total	250	100%	.860	2.94	3	.054	3	
		El conocimiento sobre plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumno	1	21	8,4%						
			2	68	27,2%						
			3	94	37,6%						
			4	67	26,8%						
Total	250		100%	.922	2.83	3	.054	3			

		Coordinación entre diferentes maestros / profesores de las actividades propuestas	1	3	1,2%					
			2	16	6,4%					
			3	120	48%					
			4	111	44,4%					
			Total	250	100%	.656	2.83	3	.058	3
		La conexión a internet de la casa familiar	1	50	20%					
			2	77	30.8%					
			3	83	33.2%					
			4	40	16%					
			Total	250	100%	.986	2.45	3	.042	3
		Acceso a dispositivos tecnológicos	1	30	12%					
			2	75	30%					
			3	85	34%					
			4	60	24%					
			Total	250	100%	.966	2.70	3	.061	3
		Acceso a calificaciones y seguimiento	1	10	4%					
			2	38	15.2%					
			3	119	47.6%					
			4	83	33.2%					
			Total	250	100%	.798	3.10	3	.050	3

El ítem 6 de la dimensión *Preguntas de Evaluación* estuvo compuesto por 6 sub-ítems, los cuales fueron evaluados utilizando la siguiente escala Likert creciente: nada (1), un poco (2), bastante (3), mucho (4). Se solicitó a los participantes que calificaran algunas afirmaciones (ver Tabla 9) y manifestaron estar de acuerdo con la empatía y motivación que han mostrado los docentes por el bienestar de sus estudiantes ha sido positiva ( $m=3.62$ ;  $DE=.590$ ). La tipología de tareas que el profesorado ha propuesto a los alumnos durante la etapa de confinamiento ha sido valorada como adecuada ( $m=3,29$ ;  $DT=.626$ ), seguida de La Administración debe formar a las familias en competencia digital educativa ( $m=3,26$ ;  $DT=.765$ ). Por último, Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en casa para el seguimiento de las tareas, recibieron la valoración más baja por parte de los participantes. El 27,2% de ellos lo valora como algo adecuado y el 11,20% como nada adecuado. La media del elemento es  $m=2.75$  ( $SD=.951$ ).

*Tabla 9.* Análisis descriptivo del ítem 6 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Subítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>	
Preguntas de evaluación	6 Califique las siguientes afirmaciones.	La cantidad de trabajo y tiempo frente a la pantalla es/ha sido adecuado	1	6	2,4%						
			2	30	12%						
			3	142	56,8%						
			4	72	28,8%						
			Total	250	100%	.701	3.12	3	.044	3	
		La empatía y motivación que han mostrado los docentes por el bienestar de sus alumnos ha sido positiva	1	3	1,2%						
			2	5	2%						
			3	75	30%						
			4	167	66,8%						
			Total	250	100%	.590	3.62	4	.037	4	
		La Administración debe formar a las familias en competencia digital educativa	1	8	3,2%						
			2	25	10%						
			3	112	44,8%						
			4	105	42%						
			Total	250	100%	.765	3.26	3	.048	3	
		La tipología de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos durante la etapa de confinamiento fue adecuada	1	2	0,8%						
			2	17	6,8%						
			3	137	54,8%						
			4	94	37,6%						
			Total	250	100%	.626	3.29	3	.040	3	
		La preparación previa de la familia para ayudar a los alumnos en casa a resolver tareas virtuales	1	7	2,8%						
			2	51	20,4%						
			3	118	47,2%						
			4	74	29,6%						
			Total	250	100%	.783	3.04	3	.050	3	
		Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en casa para el seguimiento de las tareas	1	28	11,2%						
			2	68	27,2%						
			3	93	37,2%						
4	61		24,4%								
Total	250		100%	.951	2.75	3	.060	3			

Se realizó un cuadro cruzado para determinar si existía alguna relación entre la variable de la fila, la motivación de los estudiantes, con las variables de la columna, que son la coordinación (tabla 10) y la relación con el centro educativo (tabla 11). Las tablas parecían indicar que efectivamente existía una correlación positiva entre estas variables, por lo que para confirmar este indicio se aplicó el estadístico de Correlación de Pearson. La coordinación entre escuela-familia y la motivación del estudiante tuvo un valor de  $r=.168$  ( $p=.010$ ), lo que indica que la correlación es muy baja. Sin embargo, la coordinación escuela-familia y la satisfacción general con el profesor se correlacionó moderadamente ( $r=.412$ ;  $p<.001$ ). Por otro lado, la relación con el docente (cercanía) y la motivación del estudiante tuvo un valor de  $r=.304$  ( $p<.001$ ), lo que indicó una baja correlación. La relación con el profesor (personal-impersonal) y la motivación del alumno también presentaban una baja correlación ( $r=.203$ ;  $p=.002$ ). Finalmente, la satisfacción con el profesor se correlacionó débilmente con la relación con el profesor (cercanía) ( $r=.278$ ;  $p<.001$ ), aunque no se correlacionó con la relación en cuanto a si es más personal o impersonal ( $r=.127$ ;  $p=.052$ ). Asimismo, el análisis de tabla cruzada mostró que puede existir una correlación positiva entre el número de actividades propuestas y la evaluación de la modalidad a distancia, así como una correlación negativa entre la evaluación y la dificultad de las actividades (ver tabla 12). El estadístico  $r$  de Pearson mostró que la valoración general de la educación a distancia no se correlacionó con la adecuación de la dificultad ni con el número de actividades propuestas desde el centro. La cantidad y la valoración general tuvieron una correlación casi nula  $r=.117$  ( $p=.065$ ), mientras que la dificultad y la valoración general no correlacionaron ( $r=-.010$ ;  $p=.876$ ).



Tabla 10. Tablas cruzadas de las variables motivación del alumno, coordinación escuela-familia y relación con el profesor

	<i>Coordinación entre familia y escuela</i>						<i>Relación con el docente</i>							
	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total		Más distante	Igual	Más cercano	Total	Más impersonal	Igual	Más personal	Total
La motivación de los estudiantes ahora en comparación con antes de la pandemia	Menos motivado ahora	0	9	20	46	75	12	8	46	66	11	16	40	67
	Igual de motivado	1	2	23	49	75	2	5	67	74	1	22	49	72
	Más motivado ahora	0	2	18	65	85	2	1	81	84	4	13	65	82
	<b>Total</b>	1	13	61	160	235	16	14	194	224	16	51	154	221

Tabla 11. Tablas cruzadas de las variables satisfacción del alumno y relación con el profesor

	Más distante			Más cercano			Igual			Total		
	Más distante	Igual	Más cercano	Más impersonal	Más personal	Total	Más impersonal	Más personal	Total	Más impersonal	Más personal	Total
Satisfacción con el docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
No del todo satisfecho	2	1	3	1	1	6	2	3	6	2	3	6
Poco satisfecho	8	6	42	7	7	56	14	35	56	14	35	56
Bastante satisfecho	6	9	158	10	10	173	39	122	171	39	122	171
Muy Satisfecho	16	16	203	18	18	235	55	160	233	55	160	233
<b>Total</b>												

Tabla 12. Tablas cruzadas de las variables satisfacción del alumno y relación con el profesor

		<i>Educación a distancia</i>				
		Mucho peor	Peor	Mejor	Mucho mejor	<b>Total</b>
Número de actividades	Muy inapropiado	0	0	0	0	0
	Inadecuado	2	4	6	0	12
	Adecuado	11	36	45	10	102
	Muy adecuado	8	50	55	23	136
	Total	21	90	106	33	250
Dificultad de las actividades	Muy inapropiado	0	0	0	0	0
	Inadecuado	2	7	5	1	15
	Adecuado	7	37	52	16	112
	Muy adecuado	12	46	49	16	123
	Total	21	90	106	33	250

#### 4. DISCUSIÓN

El cierre repentino de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 ha afectado de alguna manera el proceso educativo (Singh et al., 2020), especialmente aquellos en situación de enfermedad previa (Benigno et al., 2020). Es un cambio repentino para el que los sistemas educativos no estaban preparados, lo que evidenciaba las disparidades educativas preexistentes en el contexto educativo (Radina & Balakina, 2021). En esta situación, han sido las familias las que han tenido que asumir un mayor protagonismo (Moreno et al., 2020), lo que supone un reto para los implicados (Chaabane et al., 2021). Los familiares que han participado en esta investigación afirman que el cierre de los colegios ha tenido un gran impacto en la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos, y valoran que permite a las familias estar más presentes y atentas para poder ayudar sus hijos de casa. En relación a las Estrategias Pedagógicas, también refieren que es agotador y frustrante si no pueden resolver satisfactoriamente las dudas de sus hijos. Alrededor de las tres cuartas partes de los participantes tuvieron que ayudar a sus hijos con la educación remota en algún momento. Benigno et al. (2020) afirman que los estudiantes iniciaron la educación a distancia con ilusión, coincidiendo con Riera-Negre et al. (2021) quienes encontraron que los estudiantes en situación de enfermedad manifestaron una mayor calidad de vida durante la pandemia. Sin embargo, nuestros hallazgos indican que la motivación de los estudiantes es igualmente mayor y menor que antes del confinamiento. Así lo reafirma la valoración de los familiares, quienes valoran la motivación como un aspecto pedagógico de gran relevancia.

En relación a los *Éxitos de Aprendizaje*, las familias expresan que la cantidad y dificultad de las actividades fue adecuada, lo que nos lleva a deducir que la ayuda que han necesitado los alumnos no está relacionada con el contenido de la actividad sino con las herramientas educativas en línea. Coincidiendo con Pokhrel & Chhetri (2021), las familias manifiestan

que una debilidad de la educación a distancia es que en muchos casos no cuentan con los recursos materiales adecuados ni con la formación suficiente en cuanto a su uso. En concreto, las familias valoran que lo más útil para ellas hubiera sido que la Administración o el colegio impartieran cursos para aprender a utilizar herramientas tecnológicas y plataformas online. La coordinación entre la escuela y la familia es fundamental (Reich et al., 2020) y en el caso de las familias participantes en el estudio, la coordinación fue muy adecuada. Además, en aproximadamente el 60% de los casos, las familias mantienen una comunicación semanal o quincenal con el profesor fuera del horario de clases, que valoran como muy positiva. Sin embargo, la mayoría de los participantes manifiestan que los estudiantes siguieron las actividades con la misma normalidad que con la educación presencial, por lo que no podemos afirmar ni refutar que la educación a distancia entorpece el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la *Relación con el Docente*, los resultados indican que la cercanía entre docentes y alumnos aumenta durante la educación a distancia, y la relación se vuelve más personal. El profesorado se implica más en el proceso educativo debido a la situación excepcional y realiza tutorías personalizadas con los alumnos con necesidades (Moreno et al., 2020). Las familias valoran este seguimiento como adecuado y en la mayoría de los casos están muy satisfechas con el tutor. Esto se debe a que la educación a distancia permite una mayor individualización y personalización de las actividades, aunque en ocasiones se carece de la supervisión presencial por parte del docente. En definitiva, los puntos fuertes de la educación a distancia percibidos por las familias de los alumnos hospitalizados se refieren a la mayor implicación del profesorado y al seguimiento más directo de su progreso. La relación entre estudiantes y docentes se vuelve más estrecha a medida que los docentes asumen un rol de apoyo psicosocial. Los alumnos pueden acceder a las actividades o explicaciones en cualquier momento y progresar a su ritmo, así como mejorar su autonomía y desarrollar otras habilidades. En cuanto a las relaciones sociales, protegen a los alumnos de las comparaciones sociales o la ansiedad social, especialmente en aquellos casos en los que los alumnos sufren bullying. Además, permite la asistencia a clases de los alumnos enfermos, lo que normaliza su situación. La digitalización es inevitable y es fundamental adaptarse al e-learning. Por otro lado, los principales puntos débiles de la educación a distancia se centran en la falta de recursos tecnológicos y la falta de conocimiento para utilizarlos. Se ha carecido de dotación de recursos tecnológicos por parte de la Administración, así como de recursos educativos accesibles desde Internet. Las familias expresan su preocupación por la brecha digital y la desconexión emocional de los estudiantes por los efectos de la pandemia en su salud mental. La falta de socialización y el aislamiento son una de las principales preocupaciones de las familias, y aunque aproximadamente el 55% de los participantes expresa que es mejor la modalidad a distancia, la gran mayoría prefiere volver a la modalidad presencial.

La principal limitación del estudio se basa en la falta de un grupo control de escolares sanos que asisten a la escuela regular, lo que permitiría identificar posibles diferencias relevantes entre ambos grupos, así como determinar si los fenómenos medidos son específicos del grupo de estudiantes en situación de enfermedad o general en la población estudiantil. Además, por tratarse de un estudio descriptivo transversal, no podemos afirmar que la correlación encontrada entre varios ítems sea una relación causal.

En conclusión, el estudio ofrece una mirada descriptiva sobre cómo las familias y los alumnos han vivido los cambios en la educación provocados por la crisis sanitaria.

Se ha descrito el fenómeno aportando las fortalezas y debilidades del modelo a distancia, que esperamos sirva de base para el diseño de soluciones inclusivas y tecnológicas para mejorar el proceso educativo de los estudiantes que no pueden asistir a la escuela regular por motivos de salud.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benigno, V., Dagnino, F. & Fante, C. (2020). Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on Italy's school-in-hospital (SiHo) services: the teachers' perspective. *Continuity in Education*, 1(1). <https://continuityineducation.org/articles/10.5334/cie.26/>
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I. & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: rapid evidence review. *Eurosurveillance*, 25(13), 2000188. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7140596/>
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415. <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/5/415>
- De, S. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on global education. [https://nsuworks.nova.edu/cnso\\_bio\\_facbooks/27/](https://nsuworks.nova.edu/cnso_bio_facbooks/27/)
- Di Domenico, L., Pullano, G., Pullano, G., Hens, N. & Colizza, V. (2020). Expected impact of school closure and telework to mitigate COVID-19 epidemic in France. *EPIcx Lab*, 15. [https://www.epicx-lab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm\\_covid-19-school-closure-french-regions\\_20200313.pdf](https://www.epicx-lab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm_covid-19-school-closure-french-regions_20200313.pdf)
- Eames, K. T. D., Tilston, N. L., White, P. J., Adams, E. & Edmunds, W. J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health technology assessment (Winchester, England)*, 14(34), 267-312. <https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/3204/>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059>
- Gajardo, K. & Díez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext&tlng=n)
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A. & Dosil, M. (2021). Exploring the social and emotional representations used by students from the University of the Basque Country to face the first outbreak of COVID-19 pandemic. *Health Education Research*, 36(2), 159-169. <https://academic.oup.com/her/article/36/2/159/6134830?login=true>
- Jackson, C., Vynnycky, E., Hawker, J., Olowokure, B. & Mangtani, P. (2013). School closures and influenza: systematic review of epidemiological studies. *BMJ open*, 3(2), e002149. <https://bmjopen.bmj.com/content/3/2/e002149.short>
- Kalil, A., Mayer, S. & Shah, R. (2020). Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households. *University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper*, (2020-143). [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3706339](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3706339)
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925-949. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2248>
- King, R. B. & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279-281. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-019-00469-x>

- Larsen, L., Helland, M. S. & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01758-x>
- Lim, M. T. C., Ramamurthy, M. B., Aishworiya, R., Rajgor, D. D., Tran, A. P., Hiriyur, P. ... & Goh, D. Y. T. (2021). School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic—Impact on children's sleep. *Sleep Medicine*, 78, 108-114. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S138994572030575X?casa\\_token=YFkADlBj7CAAAAAA:KdpTJLb7vXVcKBCOlqR4XIHegeyVrcM-JJZlUg7pEqsCrS3Y-4PTgujXrqBcpwRi1jA1ZcJlvQ](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S138994572030575X?casa_token=YFkADlBj7CAAAAAA:KdpTJLb7vXVcKBCOlqR4XIHegeyVrcM-JJZlUg7pEqsCrS3Y-4PTgujXrqBcpwRi1jA1ZcJlvQ)
- Luca, G. D., Kerckhove, K. V., Coletti, P., Poletto, C., Bossuyt, N., Hens, N. & Colizza, V. (2018). The impact of regular school closure on seasonal influenza epidemics: a data-driven spatial transmission model for Belgium. *BMC infectious diseases*, 18(1), 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12879-017-2934-3>
- Moreno Olmedilla, J. M., Bolivar Botia, A., Clavijo Ruiz, M., Cortés de las Heras, J., Gómez Alfonso, J. A., Hernández Ortega, J., ... & Manso Ayuso, J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691408>
- Nussbaumer-Streit, B., Mayr, V., Dobrescu, A. I., Chapman, A., Persad, E., Klerings, I., ... & Gartlehner, G. (2020). Quarantine alone or in combination with other public health measures to control COVID-19: a rapid review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32267544/>
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347631120983481>
- Radina, N. K. & Balakina, J. V. (2021). Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Вопросы образования*, (1 (eng)). <https://cyberleninka.ru/article/n/challenges-for-education-during-the-pandemic-an-overview-of-literature>
- Rashid H, Ridda I, King C, Begun M, Tekin H, Wood JG, et al. (2015). Evidence compendium and advice on social distancing and other related measures for response to an influenza pandemic. *Paediatr Respir Rev*. 16(2), 119-26. doi: 10.1016/j.prrv.2014.01.003
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., ... & Slama, R. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. <https://edarxiv.org/437e2/>
- Riera-Negre, L., Paz-Lourido, B., Negre, F., Rosselló, M. R. & Verger, S. (2021). Self-Perception of Quality of Life and Emotional Well-Being among Students Attending Hospital Classrooms during COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 9(8), 943. <https://doi.org/10.3390/healthcare9080943>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016517812031725X?casa\\_token=40a1O7Pbcy8AAAAA:qFZrTgsKoXHfrVVBCv5qakTLdk4MYtSjwJNY2s51sPA6Y3wmB7mf5PeJ5n969i5QxPedYulT5g](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016517812031725X?casa_token=40a1O7Pbcy8AAAAA:qFZrTgsKoXHfrVVBCv5qakTLdk4MYtSjwJNY2s51sPA6Y3wmB7mf5PeJ5n969i5QxPedYulT5g)
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1454. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full?fbclid=IwAR1X0KywrVcqD9WOb8KYMIUjlnKMXRpAwMKUNtEnQoKwxsSFbrzbBzs2tpc>
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135. [https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x?casa\\_token=S8yb9HH-w4MAAAAA%3AusKoK1GDRWyBD-RXsrI1Jknt88aH5QHQlvDpJ1bDkiX7HPTwB9HHDU3p0PLj7kQFwAyNRa0T3BBXvs](https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x?casa_token=S8yb9HH-w4MAAAAA%3AusKoK1GDRWyBD-RXsrI1Jknt88aH5QHQlvDpJ1bDkiX7HPTwB9HHDU3p0PLj7kQFwAyNRa0T3BBXvs)

