Comportamiento digital de educadoras y educadores en el tiempo libre durante la COVID-19. Resiliencia e innovación contra la incertidumbre

Miquel Àngel Essomba Gelabert
miquelangel.essomba@uab.cat
https://orcid.org/0000-0001-5644-7176
Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España

Resumen

El presente artículo resume una investigación realizada en Cataluña (España) sobre el comportamiento digital de educadoras y educadores en entidades de educación en el tiempo libre durante la COVID-19, momento en que se suspendieron sus actividades presenciales como medida de salud pública. Se desean analizar los procesos y las dinámicas que éstos han llevado a cabo, poniendo especial énfasis en sus competencias de resiliencia e innovación. Se ha aplicado el método de la encuesta mediante cuestionario con 69 ítems a una muestra de 646 jóvenes educadoras y educadores de estas entidades. Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo univariado y bivariado en función de variables de población (edad, género, residencia y tipología de entidad). Los resultados nos describen un comportamiento resiliente de educadoras y educadores con el fin de mantener la actividad educativa durante la suspensión de presencialidad. Sin embargo, el impacto educativo y los niveles de satisfacción con las actividades educativas online son bajos, y se observa una incompatibilidad metodológica entre presencialidad y online. También se constatan diferencias significativas entre educadoras y educadores según el tipo de entidad. Las educadoras y educadores esperan más presencialidad en el futuro inmediato, y más reconocimiento social y político.

Palabras clave

educación no formal; educación en el tiempo libre; comportamiento digital; resiliencia; COVID-19

I. Introducción

La educación ha sido uno de los ámbitos sociales en el cual el impacto de la COVID-19 ha resultado más incisivo. Basta recordar el cierre inédito de todos los centros escolares de hoy para mañana en el primer semestre de 2020, y las profundas secuelas que se han derivado de ello, de las cuales empezamos ya a tener evidencia científica, tanto en investigaciones de la academia (Giroux et al., 2020; Tarabini, 2020; Tarabini & Jacovkis 2020; Williamson et al., 2020) como en informes de organismos internacionales (Di Pietro et al., 2020; Gortazar & Moreno, 2020; OECD, 2020a; OECD, 2020b; UNESCO, 2021; UNICEF, 2020).

Sin embargo, poco sabemos sobre cómo se ha comportado el mundo de la educación no formal en general, y de la educación en el tiempo libre en particular, en este contexto pandémico. Ello no resulta una sorpresa, puesto que dicha educación no goza del mismo reconocimiento social y político que la escuela: se margina el conocimiento y el saber que niños, niñas y jóvenes pueden adquirir en su tiempo libre, a través de plataformas digitales o en intercambio con sus iguales (Pereira et al., 2019). Este fenómeno se ha reproducido frente a la COVID-19: tanto el discurso político y social en España como los recursos públicos para paliar los efectos negativos de la pandemia han ido casi íntegramente dirigidos al mundo escolar (Kuric Kardelis et al., 2021; Railienė et al., 2021; Torrado Cespon, 2021; Paños Castro et al., 2022; Sanz Ponce & López Luján, 2022), situando a la educación en el tiempo libre al margen de las grandes estrategias, y cuando a ésta se le ha ofrecido un papel, ha sido un rol subordinado a los procesos y dinámicas de la educación formal (OECD, 2020b).

El caso de Cataluña resulta paradigmático. La privación de presencialidad durante la segunda ola de contagios en España interrumpió el pleno ejercicio de sus actividades, algo que contrastó con el verano anterior, momento en que sí se habían autorizado, y se acrecentó la brecha de desigualdad entre educación en el tiempo libre y escuela. No existían evidencias sólidas que justificasen la suspensión de la presencialidad en las actividades de educación en el tiempo libre, ni por motivos de seguridad (Hospital Sant Joan de Deu, 2020), ni de movilidad – basta ver el volumen de entidades de educación en el tiempo libre catalanas: 745 frente a los 5.131 centros escolares (IDESCAT, 2021) – ni de la misma actividad, que se realiza en pequeños grupos al aire libre.

De todos modos, la medida de suspensión de la presencialidad fue impuesta, y de inmediato se dibujó un escenario hostil para estas entidades, organizadas en federaciones de movimientos scouts y esplais, y lideradas por equipos de jóvenes en su gran mayoría. En España, la edad de la gran mayoría de educadoras y educadores en el tiempo libre oscila entre los 18 y los 25 años. Frente a la suspensión, se puso a prueba su resiliencia para afrontar las adversidades sobrevenidas. Resiliencia entendida desde un enfoque socioecológico como la capacidad de un sistema social para adaptarse de manera proactiva y recuperarse de las perturbaciones percibidas dentro del sistema que están fuera del rango de normales y esperadas (Boin, Comfort y Demchak, 2010). Las TIC aparecieron como un medio y una capacidad para hacer frente a dichas adversidades, ya que suponen un mecanismo que permite adaptar o restaurar experiencias anteriores (Martinez-Rodriguez & Benitez-Corona, 2020).

a. Comportamiento digital juvenil en tiempos de COVID-19

El estudio sobre el comportamiento digital de actores educativos en la educación no formal es escaso. Si observamos aportaciones recientes, la mayoría se centran en analizar competencias digitales más que comportamientos, y centrados en el ámbito de la formación docente (Recio-Muñoz et al., 2020; Rodriguez-Hoyos et al., 2021). En educación no formal, encontramos una aportación sobre educación de personas adultas, pero también centrado en las competencias (Garzon-Artacho et al., 2021).

Sobre comportamiento digital, lo que la literatura científica reciente sí aporta son numerosas evidencias sobre el de los jóvenes durante las fases duras de la pandemia. Toda la población, debido al confinamiento severo y la restricción de la movilidad, ha llevado a cabo un incremento en el uso de estas tecnologías, los jóvenes también (Kligler-Vilenchik & Literat, 2020), y dicho incremento ha supuesto una transformación de sus hábitos sociales.

Desde una mirada en positivo, damos cuenta de diversas experiencias de jóvenes voluntarios que organizan redes virtuales propias, alternativas a las herramientas proporcionadas por las grandes compañías con ánimo de lucro, y que tienen una clara finalidad de superación de las desigualdades. Este es el caso de la experiencia de "Access Rainbow" en Canadá (Smith, 2021), o el programa de mentoría digital de apoyo a las tareas ecolares en Alemania (O'Connell & Lucic, 2021).

En un plano más interpersonal, algún estudio concluye cómo el uso de las redes sociales y las herramientas digitales ha transformado el comportamiento prosocial de los jóvenes (Armstrong-Carter & Telzer, 2021). La pandemia ha hecho aumentar el consumo informativo por parte de este grupo de población, y las vías de acceso a la información han sido internet y prensa digital (Kaiser et al., 2021). Y en el caso de los cuidados relacionados con la salud mental, la imposibilidad de realizar sesiones presenciales debido al confinamiento se ha visto positivamente sustituida por teleasistencia (Smith-East & Starks, 2021).

Los jóvenes españoles también aparecen en la literatura científica como grandes consumidores de internet y redes sociales (Rodríguez & Ballesteros, 2019). No encontramos datos significativos que nos indiquen un uso diferencial de las redes sociales por territorios en el conjunto del estado español. Cataluña, el contexto de este estudio, se encuentra a niveles de digitalización y uso de internet equiparables a los de otras comunidades autónomas (Fundación Telefónica, 2020). En cuanto al uso masivo de las redes sociales digitales por parte de la población juvenil también se observa una elevada prevalencia en todo el territorio español (Sanchez-Buron & Fernandez-Martin, 2010; Colas et al., 2013; Llamas & Pagador, 2014; Ballesta-Pagan et al., 2016; Ruido et al., 2017).

b. El uso de herramientas digitales como estrategia de resiliencia en tiempos de COVID-19

El contexto de crisis pandémica ha puesto a prueba la capacidad de los jóvenes para hacer frente a la adversidad, y diversos estudios ponen de manifiesto su resiliencia. Ya existen investigaciones que nos señalan cómo se ha incrementado el comportamiento resiliente entre los jóvenes (Marchini, et al., 2021), y la resiliencia se revela como una actitud fundamental de este grupo de población durante las fases más duras de la COVID-19 (Tuscher et al., 2021).

Entendemos la resiliencia juvenil desde un enfoque sistémico y complejo. Esta perspectiva que se ha ido desarrollando en la comunidad científica desde hace dos décadas, la cual considera la resiliencia como la resultante de un conjunto complejo de factores que la promueven o la impiden, evitando así un enfoque individualista que centra en el joven toda la responsabilidad en el momento de ser resiliente o no serlo.

La pandemia global ha favorecido que los jóvenes tomen conciencia de su vulnerabilidad e interdependencia (Gullestad, 2021), pero ello no ha supuesto en muchos casos inacción, pasividad o derrotismo (Dvorsky et al., 2020; Branquinho et al., 2020).

Desde una óptica institucional, resultan interesantes los casos de transformación de las organizaciones juveniles durante las fases duras de la pandemia. Encontramos casos de organizaciones juveniles artísticas que transforman sus formatos expresivos de presenciales a digitales (Gallagher et al., 2020), y además convierten su institución en un espacio de cuidado y atención social (Guerrero, 2021; Wolf & Poulin, 2021). Los centros juveniles de ocio, de

participación y educación en el tiempo libre, que a diferencia de España han captado la atención de no pocos investigadores internacionales durante la pandemia (Ettekal & Agans, 2020; Granic et al., 2020; Marciano, et al., 2020) relatan procesos de transformación debido al nuevo marco social, y se interrogan sobre la naturaleza de la participación juvenil en formato presencial o virtual, también de los formatos híbridos.

La rápida adopción de estrategias resilientes basadas en el uso de las TIC por parte de educadoras y educadores en el tiempo libre no debe sorprendernos, puesto que son miembros de la que se considera la primera generación plenamente digital de la historia. Estos educadores son jóvenes para los cuales internet y las redes sociales son un elemento inherente a sus vidas desde siempre, y perciben estos medios como un elemento intrínseco de la naturaleza social humana, desde el cual se facilita la interacción y la organización social y a su vez son objeto de adaptación a dicha naturaleza (Ruido et al., 2017; Peña, 2019). Los jóvenes encuentran en internet y las redes un medio que les permite una obtención rápida de respuestas, recompensas inmediatas e interactividad, y las principales herramientas que utilizan para ello son el ordenador y el teléfono móvil (Melendro-Estefania et al., 2016), que se convierten en un apéndice cognitivo imprescindible para actuar en sociedad. Aun así, debemos considerar que su rol educador en el campo social puede ser indicador de niveles inferiores de dependencia de internet que sus iguales (Marin-Diaz & Sampedro-Requena, 2021).

En España se ha desarrollado una investigación que apunta en la misma dirección. Un estudio reciente confirma el ejercicio de un comportamiento resiliente por parte de los jóvenes españoles, los cuales a pesar de la ansiedad provocada por el contexto pandémico se han sentido motivados a participar en las actividades sociales de solidaridad durante el confinamiento, han intentado disipar una preocupación paralizante ante la gravedad de las circunstancias, y han sabido buscar el apoyo de otros para conllevar su situación (Orgiles, et al., 2021).

II. Metodología

Esta investigación parte de los numerosos interrogantes creados en la educación en el tiempo libre en un contexto pandémico, y que necesitaban ser esclarecidos con evidencia empírica. De ahí surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál ha sido el impacto educativo de la suspensión de actividades presenciales en las entidades de educación en el tiempo libre? ¿De qué modo la suspensión ha motivado el desarrollo de actividades alternativas basadas en internet y las redes sociales? ¿En qué medida el grado de digitalización previa de las entidades de educación en el tiempo libre ha facilitado o entorpecido el comportamiento digital durante la suspensión de la presencialidad? ¿Cuál ha sido el grado de resiliencia e innovación que han mostrado educadoras y educadores frente a la situación creada? ¿Hasta qué punto manifiestan rasgos digitales análogos a los de su generación de iguales? ¿Cuáles son las expectativas de digitalización de su actividad educativa en un escenario postpandémico? De estas preguntas surge el objetivo de la investigación.

Así pues, el objetivo de esta investigación ha sido caracterizar el comportamiento digital de los educadores y las educadoras en entidades de educación en el tiempo libre durante la COVID-19, haciendo especial énfasis en los períodos en los que las autoridades sanitarias suspendieron – a diferencia de la escuela – sus actividades educativas presenciales, y se dio paso al uso de herramientas digitales para mantener el contacto vía online. Este trabajo online supone en sí mismo una innovación, pues la metodología de la educación en el tiempo libre fue hasta la fecha completamente presencial. Hablamos de innovación porque implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López & Heredia, 2017).

El diseño metodológico responde a una orientación cuantitativa basada en el método de la encuesta. Se ha elaborado un cuestionario que consta de 69 ítems – 68 de respuesta cerrada de opción múltiple con dos o cuatro opciones, más un último ítem de respuesta abierta indeterminada –, cuyo contenido se ha definido a partir del objetivo de la investigación perseguido y las categorías obtenidas de la revisión de la literatura. El proceso de validación del cuestionario se ha realizado mediante dos procesos: un primer contraste de univocidad, pertinencia y relevancia mediante cuatro jueces expertos en el ámbito, y un segundo contraste de aspectos estructurales y lingüísticos efectuado por doce participantes que responden a las características de la población de estudio, y que posteriormente han sido descartados de la recogida de datos final. En la siguiente tabla se pueden encontrar los 69 ítems del cuestionario.

Área	Dimensión	Ítems
YO COMO IDENTIDAD INDIVIDUAL	Datos generales	– Edad: 18-19, 20-21, 22-23, más de 23 – Género: femenino (CIS, trans), masculino (CIS, trans), no binario, otros – Nivel formativo alcanzado: sin titulación, ESO, título postobligatorio, título universitario – Actividad principal: estudios postobligatorios (CFGS/Bach/Adultos), estudios universitarios, trabajo, ninguna actividad – Región sanitaria de residencia: Barcelona ciudad, metropolitano norte, metropolitano sur, Cataluña central, Girona, Camp de Tarragona, Terres de l'Ebre, Lleida, Alt Pirineu y Aran – Lugar de nacimiento: Cataluña, otro territorio del estado español, otro estado europeo, país extra europeo – Lengua preferente con la que aprendiste a hablar: catalán, castellano, otra lengua, dos lenguas – Entidad donde haces de educador: grupo scout, esplai – Años experiencia educadora: menos de 1, 1-2, 3-4, más de 5 – Titulación en educación tiempo libre: sin titulación, monitor, director
	Identidad TIC	– Número dispositivos TIC de tu uso individual exclusivo: ninguno, 1, 2, más de 2 – Nivel de competencia que crees tener: muy bajo, bajo, alto, muy alto – Edad en la que tuviste el primer móvil: menos de 12, 12-14, 15-17, más de 17 – Tiempo uso diario del móvil: menos 1 hora, 1-2 horas, 3-4 horas, más de 4 horas – Intervalo de tiempo sin mirar móvil: menos 30 minutos, 30 minutos-1 hora, 1-2 horas, más de 2 horas – Uso principal del móvil: ocio y juego, trabajo, estudio, relaciones sociales – Red social preferente para ocio: Instagram, Twitter, Facebook, Youtube – Número de grupos de whatsapp: menos de 5, entre 5-10, entre 11-15, más de 15
	TIC, gestión e información	– Planificación de calendario de actividades con herramientas digitales – Pago de cuotas online – Inscripción digital en actividades y en la entidad – Búsqueda terrenos acampada y casas de colonias online

MI ENTIDAD	TIC y comunicación	– La entidad (grupo scout o esplai) dispone de al menos 1 cuenta de Instagram – La entidad (grupo scout o esplai) dispone de al menos 1 cuenta de Twitter – La entidad (grupo scout o esplai) dispone de al menos 1 cuenta de Facebook – La entidad (grupo scout o esplai) dispone de al menos 1 cuenta de TikTok – La entidad (grupo scout o esplai) dispone de al menos 1 Blog o página web – Frecuencia de actualización de información en redes: semanal, quincenal, mensual, trimestral – Contenido preferente de información en redes: difusión de futuros proyectos y actividades, información sobre actividades ya realizadas, participación en campañas sociales o de denuncia – Medio preferente de información a las familias: whatsapp, teléfono, email, correo postal
MI GRUPO EDUCATIVO	TIC y relaciones sociales	– Reuniones de educadoras online en los últimos 2 meses – Reuniones de familias online en los últimos 2 meses – Reuniones de coordinación con federación online en los últimos 2 meses – Formación de educadoras online en los últimos 2 meses
	TIC y actividades educativas	– ¿HAS HECHO AL MENOS UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA CON INTERACCIÓN DE VIDEOCONFERENCIA ONLINE CON TU GRUPO DE NIÑOS/ADOLESCENTES DURANTE LOS ÚLTIMOS 2 MESES? Ahora pasa directamente al ítem 37 – Si la respuesta es NO, ¿por qué?: no llevo grupos de niños, no lo he considerado necesario, no he dispuesto de los medios necesarios, no tengo la formación adecuada para hacerlo Ahora pasa directamente al ítem 54
		FASE PREACTIVA – Cómo has preparado la actividad 37. Has garantizado que todo el mundo tenga un dispositivo para seguir la actividad 38. Has velado por la seguridad de la conexión 39. Has previsto normas de funcionamiento específicas de la actividad interactiva online 40. Has garantizado que todos los niños/adolescentes son competentes para seguir la actividad 41. Has creado una propuesta original de actividad 42. Has utilizado un recurso del software para dinamizar la actividad (Kahoot, Menti, Linoit, Youtube, etc.) 43. Has garantizado que la actividad es coherente con el modelo educativo – Has previsto un tiempo de valoración al final de la actividad

		FASE INTERACTIVA – Cómo ha funcionado la actividad 45. Asistencia: todos, casi todos, la mitad, menos de la mitad 46. Funcionamiento de la conectividad: muy buena, buena, mala, muy mala 47. Herramienta preferente de conexión de la mayoría de los niños: móvil, portátil, tablet, torre 48. Tipología de actividad preferente: juego, debate, visionado de película, creación de proyecto 49. Comprensión de la actividad por parte de los participantes: muy buena, buena, mala, muy mala 50. Dinámica del grupo: muy buena, buena, mala, muy mala 51. Seguimiento de las normas: muy alto, alto, bajo, muy bajo 52. Logro objetivos de la actividad: muy alto, alto, bajo, muy bajo 53. Nivel de satisfacción percibido de los participantes: muy alto, alto, bajo, muy bajo
YO COMO EDUCADORA - EDUCADOR	Qué pienso (Creencias)	54. ¿Crees que las actividades educativas online son igual de educativas que las actividades presenciales? 55. ¿Crees que las reuniones de educadoras online son igual de efectivas que las reuniones presenciales? 56. ¿Crees que las reuniones de familias online son igual de efectivas que las reuniones presenciales? 57. ¿Crees que las reuniones de federación online son igual de efectivas que las reuniones presenciales? 58. ¿Crees que las formaciones de educadoras online son igual de efectivas que las reuniones presenciales?
	Qué prefiero (Valores)	59. Te gustaría que de ahora en adelante las reuniones de educadoras siempre fueran online: mucho, bastante, poco, nada 60. Te gustaría que de ahora en adelante las reuniones de familias siempre fueran online: mucho, bastante, poco, nada 61. Te gustaría que de ahora en adelante las reuniones de federación siempre fueran online: mucho, bastante, poco, nada 62. Te gustaría que de ahora en adelante las formaciones de educadoras siempre fueran online: mucho, bastante, poco, nada 63. Te gustaría que de ahora en adelante las actividades educativas con participantes siempre fueran online: mucho, bastante, poco, nada
	Qué espero (Expectativas)	64. La situación de pandemia cambiará tu forma de educar cuando ésta se acabe: mucho, bastante, poco, nada 65. Después de la pandemia incorporarás actividades educativas online: mucho, bastante, poco, nada 66. El uso de las TIC durante la pandemia te ha hecho aprender nuevas competencias: mucho, bastante, poco, nada 67. 9. Las autoridades sanitarias han tratado a las actividades de educación en el tiempo libre de forma adecuada: mucho, bastante, poco, nada 68. Las educadoras en el tiempo libre son competentes a la hora de velar por las medidas de seguridad: mucho, bastante, poco, nada
LIBRE OPINIÓN		69. Escribe libremente todo aquello que desearías expresar sobre el tema:

Tabla 1. Ítems del cuestionario.
Fuente: elaboración propia del autor.

La administración del cuestionario ha sido vía online, y el período de obtención de respuestas ha abarcado entre el 9 de diciembre de 2020 y el 26 de enero de 2021. Para la recolección de datos, hemos utilizado la herramienta Google Forms, de amplio conocimiento entre la población participante. Se ha hecho llegar a los sujetos de la población mediante un enlace al cuestionario por tres vías: correo electrónico, Twitter y Whatsapp.

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado con el software para análisis estadístico SAS v9.4. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo univariado, obteniendo los porcentajes correspondientes a cada respuesta, así como el intérvalo de confianza de dichos porcentajes mediante el cálculo de intérvalo de confianza de Wald. Con posterioridad, también se ha efectuado un análisis bivariado de cada ítem con respecto a cuatro variables generales de población (edad, género, lugar de residencia, tipología de entidad de educación en el tiempo libre), con la finalidad de identificar diferencias significativas que nos permitan caracterizar mejor a la población participante. El contraste de la independencia de cada ítem con respecto a las variables generales de población sobre las cuales se ha realizado el análisis bivariado ha sido calculado mediante la prueba Chi-Cuadrado de Pearson.

a. Muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco específico de la educación no formal que supone la "educación en el tiempo libre", un conjunto de actividades y experiencias que se realizan en el tiempo libre de niños y jóvenes con una intencionalidad pedagógica y fuera del ámbito familiar, que les ayudan a adquirir competencias y habilidades sociales, los hacen protagonistas de su propia vida, y activos y participativos socialmente (Generalitat de Catalunya, 2020).

La expresión institucional de la educación en el tiempo libre en Cataluña, contexto de la investigación, se organiza a partir de las dos grandes tipologías de entidades: las entidades de "scouts", y las entidades de "esplai", que comparten principios pedagógicos pero que se diferencian por sus trayectorias históricas y singularidades metodológicas.

La población sujeto de estudio suma un total de 11.562 educadoras y educadores en el tiempo libre en Cataluña, pertenecientes a todas las entidades educativas (grupos scout, esplais) adscritas a todas las federaciones o asociaciones que las agrupan, y que quedan detalladas en la siguiente tabla:

Nombre de la federación o la asociación que agrupa entidades de educación en el tiempo libre	Número educadoras y educadores
Acció Escolta de Catalunya	170
Centre Maristes d'Escoltes	195
Escoltes Catalans	553
Esplais Catalans	1.854
Federació Catalana de l'Esplai	1.545
Federació Don Bosco	291
Joves La Salle	145
MCECCC	3.942
Minyons Escoltes i Guies de Catalunya	2.867
TOTAL	11.562

Tabla 2. Número de educadoras y educadores de la población sujeto de estudio según federación o asociación de pertenencia.
Fuente: Consell Nacional de la Joventut de Catalunya.

En función del número de personas de esta población, la facilidad en su identificación y la fuerte articulación que permite un acceso fácil a ellas, hemos optado por un diseño muestral de naturaleza censal. En total respondió el cuestionario una muestra de 646 educadoras y educadores sobre el total de 11.562 participantes potenciales. El análisis de los intérvalos de confianza señalados más arriba nos permite afirmar que se trata de una muestra representativa de la población. La distribución por género fue: 455 mujeres, 184 hombres y 7 personas de género no binario. En cuanto a la edad, 200 participantes tenían entre 18 y 19 años, 228 participantes entre 20 y 21 años, 118 participantes entre 22 y 23 años, y 100 participantes tenían más de 23 años.

III. Análisis y resultados

a. El uso de internet y las redes sociales en las entidades de educación en el tiempo libre como alternativa a la suspensión de la presencialidad

Podemos afirmar que las educadoras y educadores participantes en la encuesta han recurrido de internet y las redes sociales para sobreponerse a la adversidad que supuso la suspensión de la presencialidad en sus reuniones y actividades educativas en el tiempo libre. Desde una perspectiva de actividades educativas, observamos un uso mayoritario de internet o las redes sociales para mantener la actividad interrumpida por la prohibición de actividades presenciales: el 74,1% de los encuestados dice haber realizado por lo menos una actividad educativa con su grupo de menores durante los tres meses anteriores a la encuesta.

Este 74,1% que sí ha realizado actividades educativas online manifiesta haber dedicado esfuerzos importantes a la hora de prepararlas. Observamos una tendencia a priorizar la dimensión más pedagógica, relacionada con la calidad y el sentido educativo de éstas, por encima de una dimensión más tecnológica, relativa a la competencia digital de los participantes, la privacidad y un funcionamiento seguro. Destacan con respecto a la dimensión pedagógica las educadoras y los

educadores que han velado porque los valores educativos de las actividades online sean coherentes con el ideario de su entidad (93,9%), han procurado que la actividad fuese original, creada por ellos mismos (86,4%), y se han asegurado que los participantes puedan disponer de un dispositivo tecnológico compatible con la actividad. Esto contrasta con la atención prestada a los protocolos de seguridad y privacidad (50,7%), el establecimiento específico de normas de una actividad online (60,3%), o la evaluación previa de las competencias digitales de los participantes (67,8%).

El análisis bivariado por género nos arroja diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la preocupación por la configuración de la conexión, o garantizar que los participantes disponen de suficientes competencias digitales, superior en el género femenino (Chi-Square=6,98; p_valor=0,0082 – Chi-Square=6,68; p_valor=0,0097). Por residencia, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados no metropolitanos, en cuanto a preocuparse por la configuración de la conexión para realizar las actividades online (Chi-Square=9,19; p_valor=0,0024). Por tipología de entidad, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas a la hora de realizar reuniones virtuales de educadores (Chi-Square=19,59; p_valor<0,0001), reuniones con familias virtuales (Chi-Square=25,62; p_ valor<0,0001), reuniones con la asociación o federación (Chi-Square=18,13; P_valor<0,0001), o actividades educativas online (Chi-Square=33,35; p_valor<0,0001): en todos estos casos, los encuestados pertenecientes a un grupo scout presentan valores significativamente superiores a los encuestados de un grupo de esplai.

En cuanto a la realización de las actividades educativas, observamos que éstas tuvieron en general una buena acogida por parte de los participantes, pero algunos indicadores nos alertan del carácter provisional y en ningún caso sustitutorio de la actividad presencial: asistimos a un buen funcionamiento que arroja un mal resultado. Destacamos en primer lugar que para la realización de las actividades la mayoría de los participantes utilizó un ordenador portátil (73,5%), seguido de lejos por la utilización de un teléfono móvil (15%), un ordenador de mesa (7,1%) o una Tablet (4,4%). El contenido mayoritario de la actividad fueron juegos (76,2%), seguido de lejos por debates sobre temas sociales (10.9%), creación de proyectos (9%) y visionado de productos audiovisuales (4%). El funcionamiento es valorado por parte de los educadores y educadoras como bueno: el 74,5% declara que los participantes tuvieron una comprensión alta o muy alta del funcionamiento de la actividad desde el inicio, un 72,7% afirma que los participantes siguieron correctamente las normas de la actividad, un 66,2% señala que la dinámica general de las relaciones entre los participantes fue buena o muy buena, y un 63,8% valora la calidad de la conexión a internet durante la actividad como buena o muy buena. Sin embargo, cuando preguntamos a los educadores y las educadoras por el nivel de asistencia con respecto a las actividades presenciales, el 68,1% constatan que ha sido más bajo o mucho más bajo que lo habitual, que el nivel de consecución de los objetivos educativos se califica de bajo o muy bajo por un 53,2% de los educadores y las educadoras, y un destacable 44,4% de ellos y ellas afirma que el nivel de satisfacción general de los participantes ha sido bajo o muy bajo.

Un análisis bivariado por edad refleja que los encuestados más jóvenes (18-19 años) presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la búsqueda de la originalidad (ítem 41 del cuestionario, relativo al diseño de actividades de nueva creación) (Chi-Square=9,76; p_valor=0,0207) y el uso de juegos (Chi-Square=18,52; p_ valor=0,0296), mientras que los más mayores (más de 23 años) se diferencian por usar más el recurso educativo de los debates, y poner énfasis en la valoración de las actividades educativas (Chi-Square=11.98; p_valor=0,0075). Con respecto a la tipología de entidad de pertenencia, destacan las diferencias estadísticas observadas en cuanto a la asistencia a las actividades educativas online, que se señala como mucho más baja en el caso de los encuestados de un esplai.

b. Creencias, actitudes y expectativas de las educadoras y los educadores con respecto al uso de internet y redes sociales en la educación en el tiempo libre

Como ya apuntamos en el marco metodológico, nuestro interés no sólo se ha centrado en saber qué ha pasado durante el tiempo de prohibición de la presencialidad en tiempos de pandemia, sino que también hemos aprovechado para explorar el pensamiento de educadoras y educadores con respecto al futuro de su actividad, y lo hemos hecho explorando sus creencias, actitudes y expectativas y su nivel de alfabetización transmedia aplicado a las actividades de tiempo libre, un concepto que define mejor el tipo de prácticas digitales de nuestros jóvenes (Gonzalez-Martinez et al., 2019; Scolari et al., 2020).

El análisis de sus creencias sobre el papel de internet y redes sociales en la educación en el tiempo libre nos arroja datos incontestables. Por un lado, tenemos que tres de cada cuatro educadoras y educadores ha llevado a cabo actividades de coordinación o educativas durante la prohibición de presencialidad. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre si creen que las actividades educativas online tienen el mismo potencial educativo que las presenciales, un 82,5% manifiesta estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. También se muestran muy críticos a la hora de valorar la formación a distancia de educadores y educadoras: el 86,3% declara estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con atribuir a la formación online el mismo valor formativo que la formación presencial. Tampoco consideran que la coordinación online aporte eficacia similar a la de la presencial: el 80% se posiciona en desacuerdo o muy desacuerdo cuando se le pregunta si la eficacia de las reuniones de coordinación entre educadoras y educadores online es equiparable a de las reuniones presenciales. Lo mismo sucede, aunque con menor intensidad, con respecto a las reuniones con las familias de la entidad (72,5% en desacuerdo o muy en desacuerdo) o entre su red de entidades pertenecientes a una misma asociación o federación (66,7% en desacuerdo o muy en desacuerdo).

Los encuestados metropolitanos son los que arrojan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al valor equiparable de las actividades educativas o las reuniones online con respecto a las presenciales: manifiestan estar muy en desacuerdo con esta equiparación (Chi-Square=12,63; p_valor=0,0055). Sin embargo, los encuestados no metropolitanos parecen estar muy de acuerdo en equiparar la eficacia de las reuniones presenciales y las online (Chi-Square=17,88; p_valor=0,0005). Si analizamos las diferencias significativas entre encuestados de grupos scout y de esplai, los primeros se muestran muy en desacuerdo con el hecho de que las actividades educativas online tengan el mismo valor que las presenciales, algo con los que están en un esplai sí muestran acuerdo (Chi-Square=23,48; p_valor<0,0001), al igual que sobre las reuniones online de educadores y educadoras (Chi-Square=14,23; p_valor=0,0026), sobre las reuniones online con la asociación o federación (Chi-Square=23,43; p_valor<0,0001) o sobre las formaciones online (Chi-Square=49,87; p_valor<0,0001).

Cuando se les pregunta a educadoras y educadores sobre la posibilidad de que, de ahora en adelante, la coordinación, la formación y las actividades educativas sean sólo online, también nos encontramos con una actitud de rechazo generalizado: un 84,7% afirma que no le gustaría nunca que las actividades educativas sean online, y un 71,1% se afirma en que nunca las formaciones sean online. Un análisis bivariado con respecto a la edad nos indica que los encuestados más jóvenes (18-21 años) son los que muestran un mayor rechazo a transformar la educación en el tiempo libre en una actividad online (Chi-Square=49,27; p_valor<0,0001). La oposición se reduce cuando se trata de acciones de coordinación: el 59% dice no querer nunca más reuniones online con las familias, y un 57,3% se opone a hacer más reuniones de coordinación de educadores y educadoras vía online. Allí donde se produce un mayor grado de aceptación, y se contempla con una actitud menos negativa es en el ámbito de las reuniones de coordinación con la asociación o federación a la cual está adscrita su entidad de educación en el tiempo libre, en el cual el porcentaje de oposición total resulta inferior al 50% (43,8%). Con relación a la pertenencia a una

tipología u otra de entidad, los encuestados de grupos scout muestran mayor rechazo a la incorporación de reuniones online en el futuro (Chi-Square=14,15; p_valor=0,0008), la realización de formaciones online (Chi-Square=48,67; p_valor<0,0001) o de actividades educativas (Chi-Square=6,77; p_valor=0,0093) que sus iguales de los esplais.

Por último, en cuanto a sus expectativas de futuro inmediato, el estado de opinión se sigue manteniendo contrario al uso de herramientas digitales para animar una actividad educativa: un 86,6% asegura que lo va a hacer poco o nada en los próximos tiempos. Sin embargo, cuando exploramos su percepción del impacto que ha producido la pandemia y la prohibición de la presencialidad en su rol educativo, la perspectiva varía: un 72,7% declara que se ha sentido bastante o muy competente a la hora de llevar a cabo actividades educativas online; un 53% afirma que, a pesar de todo, la realización de actividades educativas online les ha supuesto un incremento bastante alto o muy alto en su competencia digital; y un 51,4% considera que la pandemia le habrá dejado huella en su estilo educador una vez ésta acabe. Con respecto al grado de confianza en las administraciones que gestionan la pandemia, en todo aquello relacionado con su actividad, los gestores públicos salen mal parados: el 79,5% de los educadores y educadoras encuestados afirma que las decisiones tomadas con relación a su actividad educativa son poco o nada correctas, algo que contrasta con el 92,9% de los encuestados, que declaran sentirse competentes a la hora de establecer medidas de seguridad y prevención para evitar contagios entre los participantes de sus actividades educativas.

Allí donde el análisis bivariado nos aporta más evidencias significativas estadísticamente es con respecto a la variable residencia: los encuestados no metropolitanos se muestran más proclives a incorporar actividades educativas online que los metropolitanos (Chi-Square=15,93; p_valor=0,0003), dicen haber adquirido más comeptencias digitales gracias a la preparación de actividades educativas online (Chi-Square=17,90; p_valor=0,0005) y se muestran más condescendientes con las autoridades y sus decisiones que les afectan (Chi-Square=12,91; p_valor=0,0048). Encontramos diferencias significativas también en el análisis bivariado por tipología de entidad; los encuestados de los grupos scout valoran negativamente las decisiones de la administración de forma superior a los de los esplais (Chi-Square=8,08; p_valor=0,0443).

IV. Discusión, conclusiones y prospectiva

Las jóvenes educadoras y educadores manifiestan un comportamiento digital adoptado desde una actitud resiliente e innovadora a la hora de afrontar la suspensión de la presencialidad en sus diversas actividades. Y han encontrado en internet y las redes sociales unas herramientas útiles para ello. Quienes han realizado actividades educativas online, han centrado su atención más en la preparación de los aspectos pedagógicos que en la de los tecnológicos, y su funcionamiento es valorado como positivo, si bien la valoración de su aprovechamiento educativo y la satisfacción son más bien negativos.

Se observa un comportamiento digital con más actividad online entre los encuestados de los grupos scout que entre los pertenecientes a grupos de esplai, si bien al mismo tiempo los primeros muestran también mayores niveles de rechazo a la actividad educativa y de gestión online. Estos resultados nos dibujan dos perfiles de jóvenes educadoras y educadores: los resistentes y los adaptados. Ambos pertenecen a la generación de nativos digitales, pero reflejan actitudes y comportamientos digitales sensiblemente diferenciados en cuanto a su rol educador. Los primeros expresan un mayor volumen de actividad online, y utilizan las herramientas digitales de forma instrumental, como garantía de continuidad, pero como algo ocasional fruto de las circunstancias, con un deseo manifiesto de recuperar la presencialidad cuanto antes mejor. Los segundos se

muestran menos activos digitalmente en este contexto de pandemia, pero con mayor grado de aceptación de la virtualidad, de integración progresiva en sus dinámicas de acción educativa, y con una expectativa superior de digitalización de su actividad educativa y de gestión a medio plazo.

Las jóvenes educadoras y educadores, si bien se han mostrado resilientes y han aprovechado internet y las redes sociales para mantener la actividad educativa y la gestión durante la suspensión de la actividad presencial, no creen que la actividad online pueda ser equiparable en eficacia a la presencialidad. Lo contemplan como un recurso alternativo en una situación de excepcionalidad que esperan no tener que volver a utilizar en el futuro. También expresan un malestar con respecto a la gestión política de la pandemia que les ha afectado.

Una vez realizada la investigación, somos conscientes de sus propias limitaciones. Si bien ha resultado estratégico contar con los datos proporcionados por las jóvenes educadoras y educadores de las entidades de educación en el tiempo libre, hubiese sido también de sumo interés contar con otras voces tales como las de las familias y los propios participantes, y tener la posibilidad de triangular percepciones y valoraciones. Otra limitación evidente es de naturaleza territorial: se trata de una investigación circunscrita al territorio de Cataluña. Sería interesante llevar a cabo investigaciones similares en otras comunidades autónomas y poder establecer comparaciones basadas en datos empíricos. A su vez, también merecería la pena comparar los datos obtenidos con bases de datos internacionales que han dedicado su atención al impacto de la pandemia en el ámbito de la educación no formal (OECD, 2020b), entendida la educación en el tiempo libre como constitutiva de las propuestas de educación no formal. Por último, resultaría también de interés académico contrastar actitudes y comportamientos digitales entre la educación en el tiempo libre, en el marco de una pedagogía del ocio de la educación no formal, y los que han tenido lugar en el ámbito formal de la escuela. Esta investigación no ha hecho otra cosa que abrir una puerta a una línea de trabajo que esperamos que siga dando frutos en un futuro no muy lejano, por el bien de una sociedad inteligente, preparada digitalmente, y capaz de encontrar el punto de equilibrio necesario entre la vida social física y virtual de su ciudadanía.

Reconocimientos

Este proyecto de investigación ha sido posible gracias a la financiación proveniente de la cátedra de educación comunitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, sostenida con fondos de la Fundación Obra Social La Caixa. También deseamos agradecer la inestimable colaboración del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, quien ha facilitado el acceso a la población para la recogida de datos y ha organizado la sesión de devolución de resultados a dicha población.

Referencias

Armstrong-Carter, E., & Telzer, E. H. (2021). Advancing measurement and research on youths' prosocial behavior in the digital age. *Child Development Perspectives, 15*(1), 31-36. https://doi.org/10.1111/cdep.12396

Ballesta-Pagan, F. J., Lozano-Martinez, J., Cerezo-Maiquez, M. C., & Soriano-Ayala, E. (2016). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes, 16*, 109-130. https://revistascienficas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2365

Boin, A., Comfort, L.K., & Demchak, C. (2010). The Rise of Resilience. In Comfort, L.K., Boin, A., & Demchak, C. (eds.), *Designing resilience: preparing for extreme events*, (pp. 1-15). Pittsburgh University Press.

Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A., & Gaspar de Matos, M. (2020). "Hey, we also have something to say": A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology, 48*(8), 2740-2752. https://doi.org/10.1002/jcop.22453

Colas, P., Gonzalez, T., & De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar, 4*0, 15-23. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on existing literature and international datasets*. Publications Office of the European Union. http://dx.doi.org/10.2760/126686

Dvorsky, M. R., Breaux, R., & Becker, S. P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: Child *and* adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European Child and Adolescent Psychiatry.* https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8

Ettekal, A. V., & Agans, J. P. (2020). Positive youth development through leisure: confronting the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth Development, 15*(2). https://doi.org/10.5195/jyd.2020.962

Fundación Telefónica. (2020). Sociedad Digital en España 2019. Barcelona: Taurus. https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/

Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Charlebois, B. (2020). Response to COVID-19-losing and finding one another in drama: Personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education, 25*(4), 638-644. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2020.1816817

Garzon-Artacho, E., Sola-Martinez, T., Trujillo-Torres, J. M., & Rodriguez-Garcia, A. M. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: un estudio en un contexto español. [Digital competence in adult education: a study in a Spanish context]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 62*, 209-234. https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510

Generalitat de Catalunya. (2020). P*rotocol de prevenció d'abusos sexuals i altres maltractaments en l'àmbit de l'educació en el lleure a Catalunya.* Generalitat de Catalunya. https://bit.ly/3CO1eb8

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-7. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199

Gonzalez-Martinez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sanchez, C., Serrat-Sellabona, E., & Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review, 36*, 207-222. https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222

Gortazar, L., & Moreno, J. (8 de April de 2020). *Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID-19 (coronavirus) crisis response.* Obtenido de World Bank Blog: https://bit/ly/3rwEkwl

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Young people's digital interactions from a narrative identity perspective: Implications for mental health and well-being. *Psychological Inquiry, 31*(3), 258-270. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820225

Guerrero, R. (2021). In the face of the unprecedented: Creative youth development guides organizations to adapt, support, and thrive. *Arts Education Policy Review.* http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2020.1844835

Gullestad, S. E. (2021). Our contempt for weakness. *International Journal of Applied Psychoanalitic Studies,* 133-138. https://doi.org/10.1002/aps.1697

Hospital Sant Joan de Deu. (2020). *Projecte Kids Corona: transmissió en infants*. Hospital Sant Joan de Deu. https://bit.ly/3RQkPf5

IDESCAT. (11 de Noviembre de 2021). *Entitats juvenils. 2015-2019*. Per tipus. Obtenido de Website de IDESCAT: https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=813

Kaiser, S., Kyrrestad, H., & Martinussen, M. (2021). Adolescents' experiences of the information they received about the coronavirus (COVID-19) in Norway: A cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 15*(1). https://doi.org/10.1186/s13034-021-00384-4

Kligler-Vilenchik, N., & Literat, I. (2020). Youth digital participation: Now more than ever. *Media and Communication, 8*(2), 171-174. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.3180

Kuric Kardelis, S., Calderón Gómez, D., & Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación, 14*(1), 63-84. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265

Llamas, F., & Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza & Teaching, 32*(1), 43-57. https://doi.org/10.14201/et20143214357

López, C., & Heredia, Y. (2017). M*arco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación.* Tecnológico de Monterrey. http://escalai.com/que_escalai/guia_app/

Marchini, S., Zaurino, E., Bouziotis, J., Brondino, N., Delvenne, V., & Delhaye, M. (2021). Study of resilience and loneliness in youth (18-25 years old) during the COVID-19 pandemic lockdown measures. *Journal of Community Psychology, 49*(2), 468-480. https://doi.org/10.1002/jcop.22473

Marciano, J. E., Peralta, L. M., Lee, J. S., Rosemurgy, H., Holloway, L., & Bass, J. (2020). Centering community: Enacting culturally responsive-sustaining YPAR during CIVID-19. *Journal for Multicultural Education, 14*(2), 163-175. https://doi.org/ 10.1108/JME-04-2020-0026

Marin-Diaz, V., & Sampedro-Requena, B. E. (2021). Social educators and their relationship with the Internet. Use or abuse of tyhis medium. *Digital Education Review, 39*, 76-88. https://doi.org/10.1344/der.2021.39.76-88

Martinez-Rodriguez, R., & Benitez-Corona, L. (2020). La ecología del aprendizaje resiliente en ambientes ubicuos ante situaciones adversas. [The ecology of resilience learning in ubiquitous environments to adverse situations]. *Comunicar, 62*, 43-52. https://doi.org/10.3916/C62-2020-04

Melendro-Estefania, M., Garcia-Castilla, F. J., & Goig-Martinez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía, 263*, 71-89. https://bit.ly/3wdfYer

O'Connell, C., & Lucic, L. (2021). An informal education intervention in response to the COVID-19 pandemic: Homework mentorship in a Berlin refugee shelter. *Human Arenas*. https://doi.org/10.1007/s42087-020-00161-3

OECD. (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD. https://doi.org/10.1787/69096873-en

OECD. (2020b). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and aschool re-openings.* OECD. https://bit.ly/3u82MWt

Orgiles, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psichology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565657

Paños Castro, J., Arruti, A., & Korres, O. (2022). COVID and ICT in Primary Education: Challenges Faced by Teachers in the Basque Country. *Sustainability, 10452*. https://doi.org/10.3390/su141610452

Peña, B. (2019). La socialización a través de las redes. Redmarka, Revista de Márketing Aplicado, 2(7), 3-24. https://doi.org/10.17979/redma.2011.02.07.4732

Pereira, S., Fillol, J., & Mauro, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: de lo informal a lo formal. [Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal]. *Comunicar, 58*, 41-50. https://doi.org/10.3916/C58-2019-04

Railienė, A. M., Merfeldaite, O., & Prakapas, R. (2021). COVID-19 Lessons: Experience in Organization of Distance Pre-school Education. D*igital Education Review, 40*, 141-153. https://doi.org/10.1344/der.2021.40.141-153

Recio-Muñoz, F., Silva-Quiroz, J., & Abricot-Marchant, N. (2020). Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 59*, 125-146. https://doi.org/10.12795/pixelbit.77759

Rodríguez, E., & Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías.* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/jovenes-ocio-tic/

Rodriguez-Hoyos, C., Fueyo-Gutierrez, A., & Hevia-Artime, I. (2021). Competencias digitales del profesorado para innovar en la docencia universitaria. Analizando el uso de los dispositivos móviles. [The digital skills of teachers for innovating in university teaching]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 61*, 71-97. https://doi.org/10.12795/pixelbit.86305

Ruido, P., Castro, Y., & Fernandez, M. (2017). El impacto de las redes sociales en adolescentes gallegos/as: análisis cualitativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(13), 52-56. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2281

Sanchez-Buron, A., & Fernandez-Martin, M. P. (2010). I*nforme Generación 2.0 2010: Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas.* Universidad Camilo José Cela. https://bit.ly/3cBU0u4

Sanz Ponce, R., & López Luján, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 215-223. https://doi.org/10.5209/rced.73928

Scolari, C. A., Ardevol, E., Perez-Latorre, O., Masanet, M. J., & Rodriguez, N. L. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review,* 269-287. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287

Smith, K. L. (2021). iPads, free data and young peoples' rights: Refractions from a universal access model during the pandemic. *Studies in Social Justice, 15*(3), 414-441. https://doi.org/10.26522/ssj.v15i3.2509

Smith-East, M., & Starks, S. (2021). COVID-19 and mental health care delivery: A digital divide exists for youth with inadequate access to the internet. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 60*(7), 798-800. https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(21)00237-9/pdf

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. RASE. *Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 145-155. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135

Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020). *Recerca Escoles Confinades, Informe 4: L'escola des de la distància*. GEPS-UAB. https://bit.ly/3rDy8m9

Torrado Cespon, M. (2021). TIC/TAC y COVID-19: uso y necesidades del profesorado de secundaria en Galicia. *Digital Education Review, 39*, 356-373. https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p

Tuscher, O., Kalish, R., Wackerhagen, C., & Walter, H. (2021). Resilience: Concepts, theories and relevance in the COVID-19 pandemic. [Resilienz: Koncepte, Theorien un Relevanz in der COVID-19-Pandemie]. *Nervenheilkunde, 40*(4), 222-228. https://doi.org/ 10.1055/a-1382-0346

UNESCO. (11 de Noviembre de 2021). Impacto de la COVID-19 en la educación. Obtenido de Website de la UNESCO: https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

UNICEF. (2020). *La educación frente a la COVID-19. propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. UNICEF España. Obtenido de Website de UNICEF. https://bit.ly/3rDy8m9

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, P. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107-114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

Wolf, D. P., & Poulin, J. M. (2021). When questions are our best answers: Responding to the impact of COVID-19 on community-based arts education organizations: A special issue of arts education policy review. *Arts Education Policy Review.* https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1844833

Comportament digital d'educadores i educadors en el lleure durant la COVID-19. Resiliència i innovació contra la incertesa

Resum

Aquest article resumeix una investigació realitzada a Catalunya (Espanya) sobre el comportament digital d'educadores i educadors en entitats d'educació en el lleure durant la COVID-19, moment en què es van suspendre les activitats presencials com a mesura de salut pública. Es volen analitzar els processos i les dinàmiques que aquests han dut a terme, posant un èmfasi especial en les seves competències de resiliència i innovació. El mètode de l'enquesta s'ha aplicat mitjançant qüestionari amb 69 ítems a una mostra de 646 joves educadores i educadors d'aquestes entitats. S'ha dut a terme una anàlisi estadística descriptiva univariada i bivariada en funció de variables de població (edat, gènere, residència i tipologia d'entitat). Els resultats ens descriuen un comportament resilient d'educadores i educadors per mantenir l'activitat educativa durant la suspensió de presencialitat. No obstant això, l'impacte educatiu i els nivells de satisfacció amb les activitats educatives en línia són baixos, i s'observa una incompatibilitat metodològica entre presencialitat i en línia. També es constaten diferències significatives entre educadores i educadors segons el tipus d'entitat. Les educadores i els educadors esperen més presencialitat en el futur immediat, i més reconeixement social i polític.

Paraules clau

educació no formal; educació en el lleure; comportament digital; resiliència; COVID-19

Digital behavior of leisure time educators during COVID-19. Resilience and innovation against uncertainty

Abstract

This paper includes the summary of a research carried out in Catalonia (Spain) on the digital behavior of educators in leisure time educational institutions during COVID-19, when their face-to-face activities were cancelled as a public health measure. We want to analyze the processes and dynamics that these educators have carried out in their institutions, deserving special attention to their resilience and innovation skills. The survey method using a questionnaire with 69 items has been applied to a sample of 646 educators from these institutions. A univariate and bivariate descriptive statistical analysis has been carried out based on population variables (age, gender, residence and type of entity). The results describe a resilient behavior of educators in order to keep educational activity alive during the cancellation. However, the educational outcomes and satisfaction levels with online activities are low, and a methodological incompatibility is observed between in-person and online educational dynamics. There are also significant differences between male and female educators, as well as according to the type of institution. Educators expect more in-person activities in the near future and more social and political acknowledgement of their work.

Keywords

non-formal education; leisure time education; digital behavior; resilience; COVID-19

Date of publication:30/12/2022

The articles published are under a Creative Commons Attribution-NonComerical-NoDerivs 4.0 Spain License.
Authors retain all rights.

(cc) BY-NC-ND