



Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del
Docente (IEDPD)

LA ESCUELA COMO REALIDAD SOCIAL: EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SITUACIONES DE INESTABILIDAD Y CRISIS DESDE LA VOZ DOCENTE

Trabajo de Fin de Máster presentado por:

Claudia Rendón Páez

Tutora: Dra. D^a. Rosa Vázquez Recio

Puerto Real, Cádiz, 10 de septiembre de 2020



Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del
Docente (IEDPD)

LA ESCUELA COMO REALIDAD SOCIAL: EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SITUACIONES DE INESTABILIDAD Y CRISIS DESDE LA VOZ DOCENTE

Trabajo de Fin de Máster presentado por:

Claudia Rendón Páez

Tutora: Dra. D^a. Rosa Vázquez Recio

Puerto Real, Cádiz, 10 de septiembre de 2020

Índice

1. Introducción.....	6
2. De la cultura del neoliberalismo a la equidad socioeducativa.....	7
2.1. Albor y características del sistema neoliberal.....	7
2.1.1. Las desigualdades como construcción inherente al sistema neoliberal.....	10
2.1.2. La construcción de desigualdades vinculada a la realidad del contexto.....	11
2.2. El sistema educativo español desde la óptica del sistema neoliberal.....	13
2.2.1. La incidencia de la LOMCE en la educación pública.....	15
2.2.2. La realidad de la escuela vinculada al contexto en el que se alza.....	18
2.2.3. El sistema educativo actual frente al espejo: el reflejo de la crisis.....	19
2.2.4. El papel docente en la situación de inestabilidad actual.....	21
3. Antecedentes Investigativos.....	23
4. Justificación del valor de la investigación.....	24
5. Objetivos de investigación.....	28
6. Cuestiones de investigación.....	29
7. Aproximación al diseño de investigación.....	31
7.1. Metodología de investigación.....	31
7.2. Estrategias de recogida de información.....	32
7.3. Criterios éticos adoptados durante la elaboración del proyecto.....	35
7.4. Temporalización.....	37
7.5. Aproximación a las personas informantes.....	39
7.6. Aproximación a los centros escolares vinculados a la investigación.....	40
7.7. Procedimiento de análisis de la información recabada.....	43
7.8. Triangulación de la información.....	45
8. Informe de investigación: <i>El reflejo de la voz docente</i>	47
9. Conclusiones.....	68
10. Referencias bibliográficas.....	71

“Si es bueno vivir, todavía es mejor soñar, y lo mejor de todo, despertar”

Antonio Machado

1. Introducción

El carácter comunitario de la escuela lleva consigo la consideración de diversos afluentes que inciden en la manera de entender el sistema educativo en su concepción más amplia. Los contextos sociales, económicos y políticos en los que los centros escolares se alzan son elementos indisolubles del modo en el que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo. Con ello, es, en esta permeabilidad bidireccional entre el centro y el entorno, el lugar en el que la escuela adquiere los conocimientos, los apoyos y las herramientas necesarias para coordinar sus objetivos con las demandas de la ciudadanía.

Las casuísticas externas a los muros limítrofes de las escuelas se definen como irradiaciones que se adentran en la realidad del aula. Existen características estables que durante largos periodos de tiempo intervienen en su devenir, mas esta realidad constante puede verse alterada por variables imprevistas que, de manera directa e indirecta, consiguen transformar la cotidianidad de los centros. En este sentido, la situación actual de crisis sanitaria¹ como un hecho social total (Ramonet, 2020) ha conseguido conmocionar a la ciudadanía mundial, al mismo tiempo que ha propiciado la reconsideración de la viabilidad que presenta el sistema y las diversas esferas que lo conforman, entre las que se encuentra la educación.

Justificado en esta interrelación entre contexto y aula, la revisión bibliográfica llevada a cabo comienza con la aproximación al sistema-mundo imperante y los inherentes efectos que supone su vigencia. Bajo esta premisa, la teoría estudiada se centra en analizar la vinculación directa existente entre el modo en el que el mundo se organiza y la manera en la que el sistema educativo se construye. Al focalizar el alcance del estudio en el panorama nacional, el escrito hace referencia a cómo el sustento legislativo actual permea en la realidad de las aulas, condicionando el modo en el que el proceso enseñanza-aprendizaje es entendido por la ciudadanía y por los agentes implicados en su funcionamiento.

Las situaciones de crisis o inestabilidad son motivo de modificaciones en los diferentes estamentos que conforman el entramado social, dando lugar a nuevos planteamientos, ajustes y modos de hacer, pensar y sentir. Por ello, con la anomalía característica de la actualidad como escenario de actuación, la crisis sanitaria se ha presentado como un detonante sin predecesor reciente capaz de irrumpir en la normalidad del día a día, dentro y fuera del aula.

¹ Durante el desarrollo del escrito se prescinde de hacer mención específica al virus causante de la situación de crisis dado que este no es concebido como generador de la temática objeto de estudio sino como contexto obligado en el que esta adquiere significado.

Con la voz docente como punto de partida y guía, la fundamentación teórica concluye con la descripción de su labor durante lo extraordinario del ahora, realidad que se ha trabajado a su vez haciendo alusión a las investigaciones existentes sobre el profesorado en situaciones de desequilibrio social.

La necesidad de reivindicar la importancia de la función docente, de un sistema educativo de calidad, y la relevancia y la pertinencia de este para el avance de la ciudadanía justifican la elaboración del escrito. Desde esta perspectiva se hace especial alusión a las barreras y desigualdades resultantes del cese de la presencialidad para el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo ello deriva en la descripción y la concreción de los objetivos y las cuestiones de investigación como sustento y orientación del diseño elaborado.

En coherencia con lo enunciado, el documento se esboza desde la mirada de lo cualitativo con el propósito de describir y comprender las experiencias, las vivencias y los sentimientos experimentados por el profesorado de Educación Primaria en relación a la situación de crisis sanitaria. Para ello, la realidad del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía se expone como contexto de actuación haciendo especial incidencia en la provincia de Cádiz y la ciudad de Sevilla.

Junto al escenario descrito, el andamiaje metodológico se construye como sustento principal del trabajo de campo. Gracias a la recapitulación de la información brindada, el análisis de las aportaciones se posiciona como epígrafe destacado para la comprensión del fenómeno desde el sentir de las personas protagonistas de la obra.

Tras la presentación de los datos facilitados, el estudio finaliza haciendo referencia a las conclusiones construidas durante el desarrollo de la investigación, las potencialidades y los aspectos de mejora del escrito, el grado de consecución de los objetivos generales y específicos propuestos, así como las posibles investigaciones futuras. Como elemento de cierre se especifican las referencias teóricas y audiovisuales desde las que se ha construido el escrito, otorgándole a este rigor y vigencia.

2. De la cultura del neoliberalismo a la equidad socioeducativa

2.1. Albor y características del sistema neoliberal

Durante la década de los años 50 y 60 del pasado siglo y tras el ocaso de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el crecimiento económico representativo de este periodo afianzó la denominada edad de oro del sistema capitalista. Este orden social fue considerado motor indispensable para el despliegue de los territorios que permanecían cobijados en la sombra de

Estados Unidos como primera potencia mundial. No obstante, tras este auge sin precedentes, 1973 se proclamó como el punto de inflexión ante la progresiva proliferación de dicho sistema.

El desorden del sistema monetario resultante de las políticas llevadas a cabo por el presidente estadounidense Richard Nixon en 1971, el incremento del precio del petróleo en 1973, el desempleo masivo y la tendencia decreciente de la cuota de ganancia propia de modelos económicos de ideas capitalistas (Hermida-Revillas, 2000) provocaron el cuestionamiento de la eficacia y la capacidad de las políticas desarrollista. Este debilitamiento gradual del Estado de Bienestar junto a la crisis de la década de los setenta llevó consigo la aparición de hendiduras desde las que se propulsó la floración del neoliberalismo y el monetarismo como alternativas al keynesianismo, teoría económica expuesta por John Maynard Keynes (1883-1946) desde la que se defiende la intervención del Estado como medio para la estabilidad económica.

Considerada una de las producciones más influyente dentro de la corriente liberal, *Camino de servidumbre*, obra del economista, jurista y filósofo Friedrich A. Hayek (1899-1992) señala como elemento propulsor de la crisis del capitalismo el exceso de poder que albergaban los sindicatos y el movimiento obrero. Las demandas de los trabajadores, las organizaciones ciudadanas y las inversiones en políticas sociales junto al agotamiento de los acopios privados (Anderson, 2005) se describieron como factores indisociables de la inflación económica y la devastación de las empresas.

De este modo, respaldados por la viabilidad que albergaba el contexto, Europa como continente y Reino Unido como territorio se escriben en la historia como pioneros en la implantación y el desarrollo de políticas de corte neoliberal. Concretamente es en 1979, con el ascenso de Margaret Thatcher al poder (Reino Unido), el momento en el que las medidas económicas propias del neoliberalismo estándar comienzan a ser dibujadas en su imagen más acabada (Escalante-Gonzálbo, 2016), ideas que tan solo un año después se alzaron de la mano del presidente Ronald Reagan en el territorio estadounidense (Angulo-Rasco, 1995, pp. 29-30):

1. Fortalecimiento del mercado libre a través del monetarismo y la economía de la oferta.
2. Privatización de los servicios públicos.
3. Divulgación de la ideología Social del Mercado (ciudadanía como clientela, libertad y elección individual, prevalencia de lo privado sobre lo público...).
4. Reajuste de los cometidos del Estado, sin relevancia ni poder en materias de servicios públicos, y apto para limitar las reclamaciones de participación política y deslocalizar el poder.

Desde esta perspectiva, planteamientos contrarios a la colectividad y la justicia social vieron en la fluctuación del escenario el lugar idóneo para anclar su presencia y desarrollar su

alcance. Se abogó por la necesidad de aprobar políticas contundentes contra la participación ciudadana y el movimiento obrero a través de medidas presupuestarias restrictivas en gastos sociales (educación, sanidad, vivienda...) y sindicales.

Se antepuso el individualismo, de tal forma que las capacidades personales fueron consideradas determinantes para la actividad y la toma de decisiones. La sociedad en sí misma fue valorada como el canal y el instrumento capaz de decidir quién cumplía los requisitos necesarios para obtener un lugar dentro de esta (Viñao-Frago, 2001). Así, el reconocimiento social vino precedido de los logros económicos individuales y la solución a los problemas de la ciudadanía se presentó como una ecuación a resolver de manera personal, alejada de la colectividad y la comunidad. Con ello, desde este enfoque neodarwinista (Viñao-Frago, 2001), las desigualdades fueron consideradas una realidad natural e inherente a las capacidades, las aptitudes y las decisiones de la ciudadanía y no como una consecuencia del modo en el que el sistema concebía, y aún concibe, la organización social.

Junto a los planteamientos de individualismo y meritocracia, los servicios públicos fueron considerados medidas costosas y prescindibles por lo que se apostó por la no intervención del Estado como medida reglamentaria para el desarrollo económico, teniendo como objetivo la estabilidad monetaria (Anderson, 2005). Justificado en las premisas expuestas, las altas esferas de la economía mundial abanderaron discursos contrarios al sistema de impuestos en beneficio de las empresas y los servicios privados. Igualmente, el pleno empleo se mostró como un obstáculo para el progreso del neoliberalismo (Anderson, 2005) dada la necesidad de perpetuar una organización social de carácter piramidal. De este modo, se apostó por el mantenimiento de una cúspide únicamente habitada por las élites dominantes, eternizando la estructura jerárquica existente entre aquellos que tienen y mantienen en el poder y de soslayo observan pasivos a aquellos que se mantienen en la *cara b*, anhelando justicia y equidad.

Así, pensar y analizar lo expuesto es pensar y analizar el presente. Tras varias décadas desde su instauración oficial, las ideas de carácter neoliberal han impregnado las diferentes caras que conforman el poliedro social. El neoliberalismo no se limita a ser el envoltorio superficial que encierra el sentir y el hacer de la ciudadanía, sino que en sí mismo se ha consolidado como una filosofía capaz de adentrarse en la dermis de las sociedades, tiñendo la manera de concebir las relaciones y organizaciones, la economía, la dualidad entre lo público y lo privado (Viñao-Frago, 2001), el ser ciudadana y ciudadano, etc., y con ello la totalidad de las piezas que conforman el puzle completo y complejo del mundo actual.

2.1.1. *Las desigualdades como construcción inherente al sistema neoliberal*

Consecuencia de la realidad descrita, las desigualdades entre la ciudadanía se exponen como un factor emergente del propio sistema. La senda que ha tomado la historia de las grandes potencias económicas ha legitimado la organización estratificada en clases como la única manera de hacer funcionar la maquinaria (Fernández-Maíllo, 2019). Así, es en este modo de entender el orden social el lugar en el que se legitima la consustancial opresión de las clases sociales no hegemónicas, privadas de cualquier tipo de poder y excluidas a posiciones subalternas.

En contraposición a este hecho, desde hace más de setenta años, con la declaración de los Derechos Humanos, la libertad, la justicia y la paz se formulan como aliados imprescindibles para el desarrollo de las sociedades, el reconocimiento de la dignidad intrínseca de estas y la reivindicación de la igualdad de todos los seres humanos en materias de derechos (ONU, 1948, p.1). No obstante, esta pretensión colisiona con los últimos informes realizados por Oxfam Intermón, los cuales denunciaron que durante el pasado 2018 las personas multimillonarias del mundo consiguieron incrementar su patrimonio un 12%, de tal forma que su fortuna se incrementó diariamente unos 2500 millones de dólares; mientras que la mitad de la ciudadanía que se encontraban en situaciones de pobreza extrema vio reducido su capital un 11% (Botella-Calatayud y Rovira-Izquierdo, 2019).

Estas desigualdades entre las personas que ostentan la mayor parte de las riquezas y aquellas que carecen de unos recursos mínimos ponen en riesgo el cumplimiento de los principios anteriormente enunciados (Botella-Calatayud y Rovira-Izquierdo, 2019), relegando las reivindicaciones defendidas por organismos internacionales como derechos básicos infranqueables a trazos utópicos.

Así, tal y como muestran los datos, la inequidad es un hecho visible resultante no solo de la organización social, sino del sistema económico liberal en el que el capital y el mercado se encabezan como los verdaderos dirigentes del mundo. Por ello, la no intervención del Gobierno en servicios básicos como la educación, la sanidad, la alimentación, el empleo o la vivienda hacen que los derechos se vuelvan privilegios cercados a una minoría capaz de abonar el coste privado:

Las políticas económicas neoliberales parecen, a todas luces, que sólo están surtiendo efectos beneficiosos en sectores de la población muy minoritarios. Sectores que, además de ser los únicos favorecidos, día a día, ven reforzado aún más su poder, a la vez que los demás grupos sociales notan cómo sus condiciones de vida empeoran cada vez más. Estamos ante modelos que benefician a muy pocas personas, al tiempo que condenan a la pobreza y a la exclusión a grandes contingentes de la población. (Torres, 2007, p.12)

Por ello, las diferencias a nivel social ubican su existencia en los sistemas en los que se organiza la ciudadanía. La naturaleza, la genética o el lugar de nacimiento no susciben el devenir de la vida de los sujetos, pues la diversidad es un fenómeno inherente al ser y a las sociedades pasadas, presentes y futuras. Estas diferencias se describen como hechos neutros carentes de connotaciones positivas o negativas; no obstante, es en la imposición de cánones y pautas cerradas para la totalidad de la población el lugar y el momento en los que la diferencia se concibe como punto de partida para la construcción de desigualdades (Fernández-Maíllo, 2019). En este sentido, el economista Thomas Piketty (2020) ratifica la idea de las desigualdades como una producción humana resultante de la toma de decisiones políticas y la concentración de los bienes y la riqueza en pocas manos durante largos periodos de tiempo.

Todo lo presentado apoya el que las casuísticas del contexto influyen en el grado y en el modo en el que se viven las desigualdades. De esta manera, se constata que, en situaciones de mayor riesgo, estas se acrecientan y las personas que se encuentran en situaciones más vulnerabilizadas² sufren con mayor ímpetu las consecuencias de la inestabilidad social. Así, las desigualdades en las diferentes facetas de la vida no varían únicamente por las actuaciones o el esfuerzo de cada sujeto, sino por el contexto en el que estos se desarrollan y la cantidad y la calidad de oportunidades y recursos que posibiliten desplegar al máximo sus capacidades y actitudes.

2.1.2. *La construcción de desigualdades vinculada a la realidad del contexto*

“La marea de riquezas producidas por el neoliberalismo, pronto levantaría todas las embarcaciones” (Pardo-Pérez y García-Tobío, 2003, p.51). Con esta premisa como supuesto aval, los adeptos a dicho sistema certificaron que la no regularización del mercado llevaría consigo el aumento exponencial de la calidad de vida de la ciudadanía (Pardo-Pérez y García-Tobío, 2003). Sin embargo, la historia nacional encuentra en la realidad del 2008 uno de los antagonistas principales ante estas promesas.

Los oasis económicos que esperaba el neoliberalismo se vieron truncados por la crisis económica, dando lugar a situaciones de inestabilidad que inevitablemente desembocaron en altas tasas de desempleo, desahucios, el cese de la compraventa de dos millones de viviendas y el cierre y traspaso de negocios, dejando la sensación de que las promesas iniciales fueron construcciones etéreas e ilusorias sin sustento sólido (Coronado, 2013).

En este sentido, el *Informe sobre el Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España* (Llano Ortíz, 2019) muestra cómo los estragos de la crisis nacional perduran en la cotidianeidad de nuestro presente. El análisis de la renta media de la población revela que, a pesar

² Durante el trascurso del escrito se emplea el término “vulnerabilizado” con el objetivo de reivindicar que el contexto y el sistema es el que hace vulnerable a las personas. Por ello, la presente investigación se desarrolla haciendo alusión constante a este enfoque en el que la vulnerabilidad es construida de manera externa al ser.

de su incremento durante el pasado 2019, este crecimiento no siguió un trazo homogéneo en la totalidad de la ciudadanía. Según los datos mencionados, actualmente la cuarta parte de la población continúa sin alcanzar los números que albergaba sus rentas nominales el pasado 2008, mientras que la población restante ha conseguido sobrepasarlo (Figura 1) (Llano-Ortiz, 2019):

Figura 1

Renta media por persona y cuartil

Renta media por persona y cuartil												Variación 2018-2008	
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Símbolo del € %	
Cuartil 1	3.957	4.000	3.888	3.694	3.555	3.488	3.256	3.272	3.474	3.597	3.937	-20	-0,5%
Cuartil 2	7.494	7.946	7.865	7.493	7.401	7.296	7.097	7.173	7.331	7.690	8.040	546	7,3%
Cuartil 3	11.027	11.705	11.613	11.150	11.214	10.911	10.900	10.891	11.114	11.572	11.882	854	7,7%
Cuartil 4	20.468	21.623	21.770	21.095	21.012	20.433	20.308	20.340	20.914	21.439	21.788	1320	6,4%
Total	10.737	11.318	11.284	10.858	10.795	10.531	10.391	10.419	10.708	11.074	11.412	674	6,3%

Fuente: Tomado de Llano-Ortiz (2019, p.11).

Asimismo, la persistencia de los efectos de la crisis se ha visto condicionada por las características de los contextos. Mientras que para la mitad de la población con más ingresos la crisis tuvo una duración media de tres años, para el 25% de la ciudadanía en situaciones de mayor vulnerabilidad, las consecuencias de esta se ubicaron en una media de nueve años. Así, tal y como muestran los últimos informes sobre el seguimiento del indicador AROPE (*At Risk Of Poverty and/or Exclusion*) en España, en 2018, la renta total del 20% de la población que presentaba mayores ingresos multiplicó por seis la renta total del 20% de la ciudadanía con menores ingresos (Llano-Ortiz, 2019).

Estas brechas distan de ser fruto del azar, pues existen características que se vinculan de manera directa o indirecta al padecimiento de situaciones de vulnerabilidad. La edad, el sexo, el nivel educativo, la nacionalidad, el lugar de residencia, el tipo de residencia, la situación laboral o las situaciones personales tales como la presencia de una discapacidad, son variables que diferencian el grado en el que una persona puede verse envuelta en riesgo de pobreza y/o exclusión social (Llano-Ortiz, 2019). En este sentido, los últimos informes publicados por Save the Children (Jorquera-Rojas, 2020b) y la fundación FOESSA (Fernández-Maíllo, 2019) señalan que las familias en cuyo núcleo familiar se distingue la presencia de niñas, niños o adolescentes, entre otras variables, se presentan como contextos proclives a la imposición de un mayor número de barreras sociales.

Partir de la idea expuesta en ambos informes deja al descubierto las problemáticas que supone la crianza para los contextos familiares en condiciones vulnerabilizadas, con dificultades de acceso al mundo laboral, educativo o sanitario como tres de las esferas determinantes del orden social. Las reivindicaciones en este sentido reclaman la necesidad de instaurar medidas

estructurales que realmente amparen la realidad de estas familias a través de políticas familiares centradas en erradicar la vinculación de la maternidad y la paternidad al aumento del riesgo de exclusión social, demandando el derecho a una vivienda, una alimentación y educación de calidad.

Esta multiplicidad de esferas afectadas se traduce en cómo las consecuencias de los periodos de inestabilidad económica han atravesado todos los límites de los distintos planos que conforman el entramado social. El aumento de los índices de pobreza, la disminución del poder adquisitivo de las personas trabajadoras o los efectos psicológicos que esta produce, se exponen como una muestra de ello (Coronado, 2013).

En el área sociocultural, el arte también se ha visto castigado por los recortes y la baja inversión destinada a su despliegue. El cine, la literatura y con ello los diversos productos culturales se han visto avasallados por impuestos específicos muy superiores a la media de la economía europea (Coronado, 2013). En este sentido, la educación como una de las esferas más influyentes dentro de este ámbito se ha visto sometida a amplios reajustes que indudablemente han llevado consigo consecuencias para la escuela, los agentes que en ella participan y la ciudadanía en su conjunto.

2.2. El sistema educativo español desde la óptica del sistema neoliberal

Desde la década de los 80 organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea han incidido de manera directa en la configuración y la organización del sistema educativo nacional. Asimismo, la supuesta efectividad de las políticas educativas llevadas a cabo en Inglaterra, Estados Unidos y Nueva Zelanda propició la consideración de la privatización como única vía para la consecución de una educación de calidad; una medida que indudablemente ha tenido consecuencias en la educación pública.

Con el objetivo de alcanzar resultados similares, el sistema educativo nacional emuló los planteamientos llevados a cabo en los territorios mencionados y con ello las directrices propias del mercado y del comercio (Rodríguez-Martínez, 2014). De este modo se apostó por el aumento de la autonomía de los centros y la rendición de cuentas (Parcerisa, 2016) como pilares necesarios para el desarrollo de políticas educativas eficientes.

Cautivo de esta escenografía política, social y económica, esta orientación de lo educativo comienza a ser tangible en la década de los 90, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE Ley 9/1995, de 20 de noviembre). En su origen, el concepto de calidad se describió de manera superflua hasta que, de manera progresiva, ha terminado por dar nombre propio a la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada el 9 de diciembre de 2013. En ella se legitima

el control de las actuaciones y la ideología de los agentes implicados, así como la configuración de lo educativo según las demandas y los intereses de las élites políticas, empresariales y financieras (Rodríguez-Martínez, 2014).

La propia historia legislativa muestra cómo las medidas llevadas a cabo han favorecido la tendencia del sistema educativo hacia prácticas de corte privado, que, junto a la notoria presencia de la Iglesia católica, han condicionado la función transformadora de la escuela pública (Verger, et al., 2016). Igualmente, el bipartidismo característico del pasado nacional no se expone como una realidad determinante para describir la dirección del sistema educativo, pues, sustentado en lo anteriormente expuesto, es el neoliberalismo la verdadera cúpula que implora la senda que se ha de seguir.

Esta organización de poderes propicia que el sistema educativo actual se sincronice en un mismo tiempo con los cometidos principales del mundo empresarial, las élites dominantes (políticas, económicas y financieras) y el mercado competitivo internacional. El aumento de la calidad, la rendición de cuentas y la transparencia (Fernández-González y Monarca, 2018) se han proclamado cimientos de la LOMCE. Su divulgación en medios de comunicación y la asunción acrítica de dichos principios ha propiciado la consideración de estos como el modo más eficaz para conseguir un sistema educativo del que se puedan extraer resultados acordes con el mundo empresarial y con la percepción de la educación como un fenómeno orientado a la obtención de beneficios económicos.

Esta idea de calidad hace que, desde la más temprana infancia, la cultura del esfuerzo se defienda como un medio necesario para el reconocimiento y el ascenso social. Desde esta óptica cada alumna y cada alumno alberga en sí mismo la responsabilidad del despliegue de sus capacidades, habilidades y oportunidades, considerándolos empresarios de su propio ser (Rodríguez-Martínez, 2014). Con ello, el individualismo, la meritocracia y la competitividad (García-Calandín y González, 2016) se exponen como los pilares fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje, reduciéndolo a un sistema sustentado en el trueque y la obtención de recompensas.

Asimismo, la consecución de una educación de calidad se traslada de lo político y lo público a lo privado. Desde esta perspectiva, los centros, las familias y los equipos directivos, considerados gerentes, son los principales encargados de alcanzar resultados y rendir cuentas de estos (Viñao-Frago, 2016). Teniendo como pretensión profesionalizar la labor directiva, la LOMCE delega en ella competencias decisorias que en legislaciones precedentes eran responsabilidad del consejo escolar. Igualmente, la figura del director aumenta sus competencias a partir del artículo 122 bis en el que se detalla cómo la dirección -y especialmente la directora o el director- encarna la

responsabilidad de fomentar la calidad de los centros (LOMCE, 2013, p.45). Junto a estas modificaciones, cabe destacar que, a partir de la aprobación de la legislación vigente, la comisión encargada de seleccionar a la figura de la directora o el director pasa a estar formada por un número representativo de miembros pertenecientes a la Administración. Esto, a su vez, propicia que la persona elegida personifique en dicha figura las ideologías, los valores y las creencias del sistema (Viñao-Frago, 2016).

Igualmente, personales, propias y privadas son también las posibilidades de aprovechar los recursos que ofrece la escuela. Desde las aulas se anima y premia a aquellas personas que obtienen los resultados que el sistema demanda, del mismo modo que se sancionan a aquellos que no alcanzan los mínimos impuestos (Viñao-Frago, 2016).

Desde la LOMCE, las evaluaciones se declaran como el medio directo para la consecución de la calidad educativa. No obstante, a partir de la recapitulación, comparación y publicación de las calificaciones obtenidas en evaluaciones externas, se naturaliza el carácter mercantilista de lo educativo, promoviendo la figura de las familias como clientela que ha de elegir la educación de sus hijas e hijos entre los mejores postores (Fernández-González y Monarca, 2018). A su vez, las calificaciones y la rendición de estas se esbozan como elementos determinantes para la redistribución de los recursos económicos, materiales y humanos ofertados por la Administración (LOMCE, 2013).

Por lo tanto, la desestatalización de la educación y el predominio del bien particular beneficia al desarrollo de la escuela privada, su ideario y su modo de operar frente a la desatención de la escuela pública, víctima de incesantes recortes y medidas restrictivas que obstaculizan su despliegue y el cumplimiento de sus principios fundamentales que miran de manera directa a la justicia, la equidad, transformación y el avance social.

2.2.1. *La incidencia de la LOMCE en la educación pública*

Con estrecha vinculación a la aprobación de la LOMCE y el periodo de crisis generalizado en el que se circunscriben los últimos años de su historia, la educación pública ha sido víctima de continuos óbices que han limitado sus posibilidades de avance. La disminución de la inversión, el cese de las convocatorias de empleo público, la reducción de puestos de trabajo y el endurecimiento de las condiciones laborales (Foro de Sevilla, 2014) se exponen como un reflejo de las consecuencias derivadas del contexto descrito.

Los recortes en los servicios de transporte escolar, de comedor, de actividades extraescolares o de materiales son situaciones que alteran el curso y el alcance de la escuela con especial incidencia en aquellas personas que comenzaron su andadura en el sistema educativo desde situaciones socioeconómicas más desfavorecidas. Con ello, la tendencia creciente de la

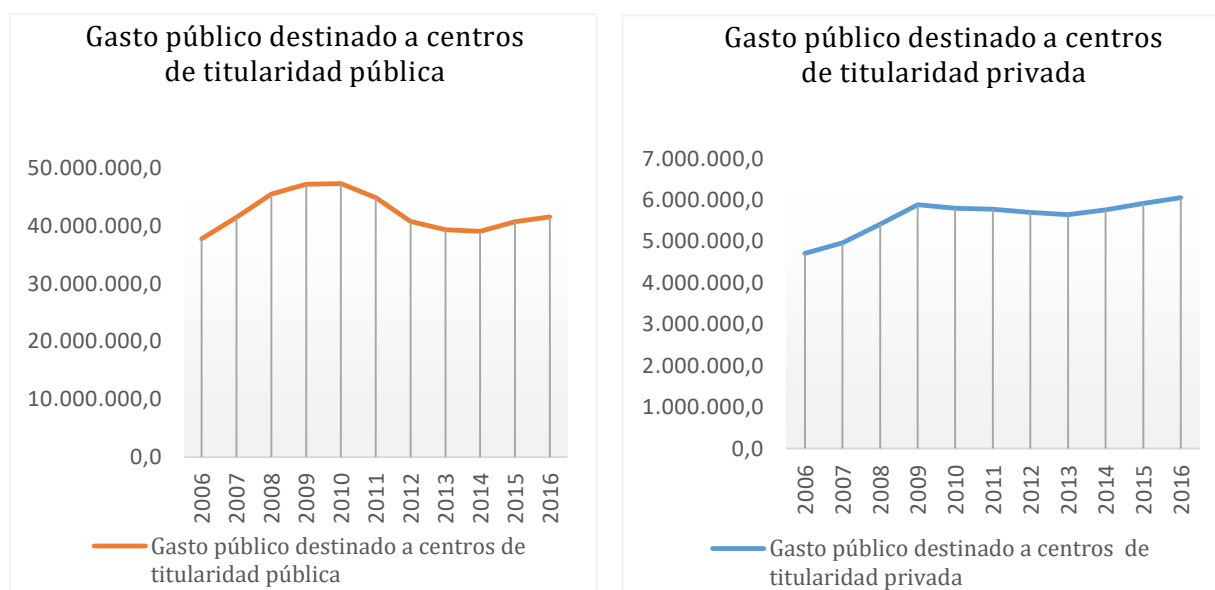
ratio, la diversidad presente en las aulas y las situaciones de inestabilidad socioeconómica han supuesto la emersión de nuevas necesidades que ha tenido y tienen que ser atendidas sin ambages, dando lugar a la reconsideración del concepto de atención a la diversidad.

Encriptada en palabras de progreso y calidad, la legislación actual superpone el despliegue de la educación privada frente a la pública concebida como una institución residual (Subirats, 2014) frecuentada por aquellas familias que carecen de los medios necesarios para costear los gastos derivados de las escuelas privadas. Igualmente, la predilección por lo privado queda patente en el octavo apartado del Artículo 116 de la LOMCE en el que se expone que “las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional” (p.43), premisa que ampara la proliferación de los servicios privados.

Esta prevalencia se ha visto ratificada por un aumento progresivo de la inversión en la escuela concertada. En los diez años que distan entre 2007 y 2017, la escuela concertada aumentó su financiación un 25%, mientras que la escuela pública se mantuvo prácticamente estable con un aumento del 1,4%. En esta línea cabe destacar que, en el año 2016, de los 47.581.708,1€ invertido en educación, 6.056.374,6€ fueron transferidos a centros educativos de titularidad privada, lo que supone un 12,73% de la inversión pública y la predisposición de amplificar el alcance de los servicios de la concertada y privada (Figura 2):

Figura 2

Gráficas comparativas inversión en escuelas de titularidad pública y privada



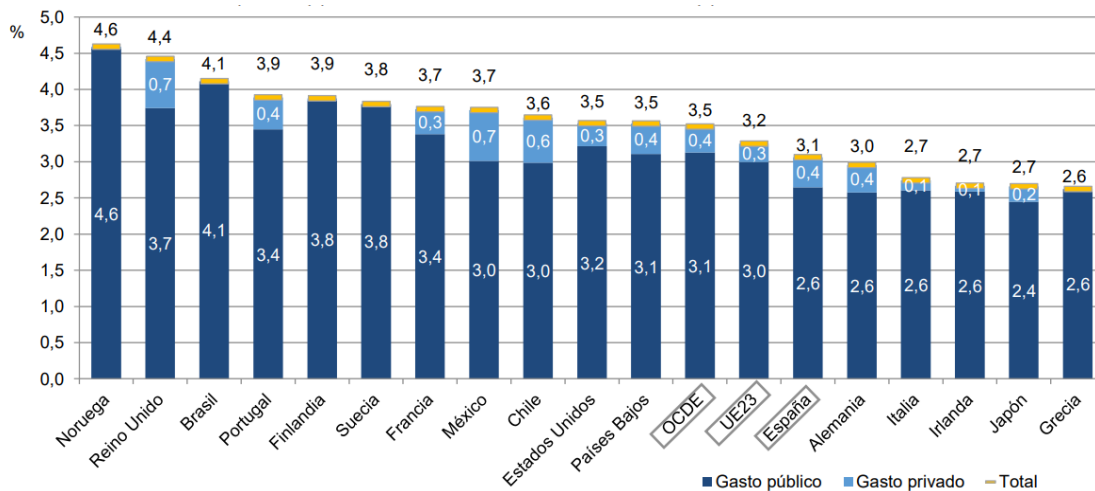
Fuente: *Elaboración propia* a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016).

Esta tendencia ascendente en la inversión de la educación concertada se contrapone de manera directa con la realidad de los centros. Actualmente la mayor parte del alumnado permanece escolarizado en centros de titularidad pública; sin embargo, como se describe en la figura anterior (Figura 2), la inversión se mantiene estable al mismo tiempo que la ratio asciende.

Los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) en el *Informe sobre el Panorama de la Educación y los Indicadores de la OCDE* señalan que España, con un 4,3% de inversión destinada a las instituciones educativas en relación a la proporción de riqueza nacional, se encontraba por debajo de la media de los países miembros de dicha organización, así como de los países que conforman la Unión Europea, los cuales invirtieron de media un 5,0% y un 4,5%, respectivamente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p.62). Tal y como muestra la siguiente gráfica, al ahondar en el análisis de los gastos totales en educación como porcentaje del PIB queda patente que España fue y sigue siendo uno de los países en los que la inversión a partir de fondos privados es mayor en relación al porcentaje total (Figura 3):

Figura 3

Gastos en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos (2016)



Fuente: Tomado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p, 63).

Como puede observarse, la proporción del gasto procedente del sector público fue del 2,6%, hecho que sigue distando de la media que alcanzaban los países miembros de la OCDE con un 3,1% así como de la Unión Europea con un 3,0%. Frente a este desnivel, la inversión en educación en el panorama nacional se ha visto compensada a través del gasto privado, cuyo origen mayoritariamente se ha ubicado en los contextos familiares. En este caso, España con un 0,4% se equipara a la media de la OCDE (0,4%) y de la Unión Europea (0,3%), superada, únicamente, por la inversión en Reino Unido (0,7%), México (0,7%) y Chile (0,6%). Cabe destacar que países nórdicos, como Finlandia, Suecia y Noruega, prácticamente no presentan inversión en educación a partir de fondos privados.

Así, bajo la proclamación de discursos transformadores e innovadores, las políticas neoliberales y neoconservadoras custodian sus verdaderos cometidos centrados en debilitar las redes escolares públicas (Torres, 2007). Al cobijo de medidas técnicas se resguardan decisiones privatizadoras centradas en otorgar una ilusoria autonomía a las familias en la elección del centro escolar, al mismo tiempo que al profesorado se le atribuyen excesivas responsabilidades. Estos hechos afectan a la cantidad y la calidad de los recursos y las oportunidades que la escuela puede ofrecer a aquellas personas que la frecuentan, construyendo desigualdades y barreras especialmente sólidas para aquellas que encuentran en los centros públicos el medio directo de acceso a la educación.

2.2.2. *La realidad de la escuela vinculada al contexto en el que se alza*

“En periodos de crisis, la educación es uno de los contextos más dañados” (Picornell-Lucas et al., 2018, p.171). El transcurso de la historia que avala y el presente que narra ponen de manifiesto cómo las situaciones de inestabilidad hacen que la escuela sea objetivo de medidas de austeridad propias del sistema en el que se alza, aumentando las desigualdades socioeconómicas y haciendo que estas se introduzcan en las aulas como un elemento a tener en cuenta y al que hacer frente.

El alumnado, las familias, el profesorado y todos los agentes educativos que intervienen y participan en los centros se esbozan como microsistemas envueltos en realidades más amplias, de tal forma que las situaciones externas influyen de manera directa en la evolución de la vida escolar (Jaque-Alvear et al., 2018). Por lo tanto, la idea que la sociedad tenga sobre la cultura, la política, la economía o las relaciones interpersonales condicionará el día a día de las aulas.

La escuela es en sí misma un lugar de socialización en el que la diversidad juega un papel protagonista. Por ello, los centros se han de construir acorde a las necesidades de los individuos que los frecuentan y los contextos que los acompañan. Por ejemplo, las demandas de la ciudadanía asentada en territorios rurales pueden llegar a ser sustancialmente diversas de aquella que permanece en la urbe. Con ello, escuelas encerradas en situaciones de crisis prolongadas, conflictos sociales o desastres naturales presentan unas peculiaridades propias que han de ser atendidas en consonancia a la gravedad de la situación esbozada.

En contraposición a la instauración de políticas orientadas a la superación de estas barreras, la historia ha dejado patente cómo la población en situaciones de mayor riesgo ha sufrido a su vez medidas represivas. Un ejemplo de ello se ubica en la década de los 80 a partir de los Programas de Ajuste Estructural promovidos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en territorios en desarrollo. Diversos estudios ratificaron las carencias que supuso la contención del gasto público en materias de educación. El abandono y el absentismo escolar

aumentó, al mismo tiempo que la plantilla de profesorado cualificado y la calidad de las escuelas se vieron menguadas (Bonal, 2015).

Es inevitable que la instauración de medidas restrictivas presente impactos directos e indirectos en las condiciones de escolarización, con mayor relevancia en las escuelas situadas y frecuentadas por alumnado en situaciones más vulnerabilizada. Los recortes en la plantilla docente, la disminución o el cese de los programas de apoyo y refuerzo repercuten sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo en aquellas realidades en las que las familias carecen de los medios necesarios para compensar los déficits resultantes de las medidas restrictivas. Según los datos presentados por UNICEF (s.f.), esta realidad se ve ratificada cuando los datos demuestran que las niñas y los niños en edades de escolarización en zonas devastadas similares a las enunciadas, presentan el doble de probabilidades de no acceder a la escuela que aquellas que conviven en otros territorios.

En síntesis, y tal y como se ha descrito anteriormente, el contexto y la escuela se presentan como dos esferas que interaccionan y se nutren bidireccionalmente. El aumento de la pobreza infantil, la ausencia de relaciones afectivas sólidas y el desgaste psicológico provocado por las situaciones de crisis implican condiciones de educabilidad menos favorables, afectando a la experiencia y la vida escolar presente y futura del alumnado (Bonal et al., 2010).

2.2.3. El sistema educativo actual frente al espejo: el reflejo de la crisis

En épocas de crisis, independientemente del adjetivo que las califique, las costuras de los sistemas sociales se tensan, mostrando así sus fortalezas y debilidades (Save the Children, 2020b). Desde las primeras semanas del mes de marzo del presente 2020, la ciudadanía global se ve envuelta en un tejido hilvanado por la incertidumbre, el desconcierto y la inestabilidad con efectos sociales, económicos, personales y familiares. Así, resultado de los hilos conductores presentados, la situación de crisis actual se expone como un espejo desde el que la vida escolar refleja la necesidad de pensar y repensar el ahora y el destino del sistema educativo.

El cierre de los centros ha llevado consigo la necesidad de replantear la planificación escolar y el modo de desarrollar las clases prescindiendo de la presencialidad y haciendo uso de los recursos digitales. Desde los primeros años de escolarización hasta la etapa universitaria, uno de cada cuatro habitantes del territorio nacional (25,02%) se ha visto afectado por esta transformación del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se traduce en que la suspensión de las sesiones presenciales ha afectado a la mitad de las unidades familiares conformadas por al menos una persona menor de edad (Cabrera, 2020).

El estado de alarma y las consecuentes medidas adoptadas por el gobierno y las autonomías han llevado consigo el estudio y la consideración de la pertinencia y relevancia de los

diversos componentes que afectan al sistema educativo. En el epicentro de los debates se ha colocado el traspaso de la educación presencial a la digital, los efectos producidos por los recortes en educación, la figura de los contextos familiares, el concepto y el modo en el que se lleva a cabo la atención a la diversidad, la pertinencia y alcance del currículum y las circunstancias particulares de los hogares como nuevas aulas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Rodríguez et al., 2020).

La controversia generada en torno a estas problemáticas ha revelado las dificultades de la sociedad española para atender a las necesidades del alumnado en términos de cohesión digital y tecnologías de manera equitativa, lo que en esta situación lleva consigo la demora del desarrollo personal y académico del alumnado (Samaniego-García, 2020).

Igualmente, el desnivel existente entre los contextos familiares no se limita al ámbito digital y tecnológico, pues organismos internacionales como UNICEF, la OCDE o la UNESCO (cada uno de ellos fiel a la naturaleza del organismo que representa) han reivindicado la existencia de diferencias en el seno familiar que inciden de manera directa en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de las niñas, los niños y la adolescencia.

En este sentido, se ha hecho alusión a que parte del alumnado dispone de herramientas y recursos digitales que le posibilitan continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al uso de plataformas digitales como una prolongación de las clases presenciales (Cabrera, 2020); no obstante, esta realidad no es inclusiva a la totalidad de las alumnas y los alumnos del panorama nacional. De este modo, según los datos aportados en el estudio sobre los efectos de la crisis sanitaria en el sistema de enseñanza, pertenecer a una familia con recursos, con estudios superiores y estar matriculado en un centro de titularidad privada situado en el norte del país son algunas de las variables que propician la continuidad de la enseñanza aminorando las dificultades (Cabrera, 2020).

Así, resultado de una proporcionalidad inversa, las familias que presentan un menor grado de instrucción experimentan mayores dificultades a la hora de atender a las demandas educativas de sus hijas e hijos, pues el sistema no presenta los recursos y los apoyos necesarios para desplegar políticas educativas inclusivas que garanticen el acceso y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado sin desvinculaciones ni abandonos (Burgess y Sievertsen, 2020).

Incluso aunque hagamos llegar dispositivos digitales a las familias con menos recursos, el cierre de nuestros colegios, unido a los efectos psicológicos del confinamiento, al duelo por seres queridos y a una crisis económica que está llevando ya al desempleo y a la incertidumbre económica a miles de familias, dejará sin duda secuelas educativas que debemos reconocer y abordar desde este momento. (Save the Children, 2020b, p.1)

Esta realidad que engloba aspectos psicológicos y emocionales se alza como un nuevo reto circunscrito en los límites de la atención a la diversidad que los agentes educativos deben garantizar. La equidad en este contexto se culmina con medidas educativas centradas en dar acceso a la educación a través del seguimiento individualizado, superando los límites burocráticos del currículum (Samaniego-García, 2020). Este desafío, sin duda, ha de sustentarse en propuestas contundentes y preventivas (Save the Children, 2020b) que garanticen la consecución de los objetivos de la escuela y del curso escolar actual.

Por ello, el pasado 7 de abril de 2020, con motivo de la suspensión de las clases presenciales, el Consejo Escolar del Estado, en el desempeño de las asignaciones que tiene conferidas, formuló una serie de medidas de carácter educativo centradas en aprovechar los recursos disponibles, promover la eficiencia del trabajo del profesorado, garantizar la evaluación de manera justa y equitativa, y potenciar la participación positiva de las familias en lo extraordinario de la situación³. Así, en la pretensión de llevar a cabo estas medidas, el profesorado como agente educativo vinculado al hacer del aula se ha posicionado como generadores del movimiento necesario para garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.

2.2.4. El papel docente en la situación de inestabilidad actual

La situación educativa condicionada por la crisis sanitaria ha llevado consigo la necesidad de transformar la enseñanza del ámbito presencial al plano digital sin una planificación previa ni el tiempo necesario para acceder a apoyos y recursos que propicien la puesta en práctica del proceso enseñanza-aprendizaje a distancia. Desde esta perspectiva, las escuelas, el profesorado y el personal que posibilita el desarrollo de la vida escolar han conseguido continuar con sus cometidos hasta dar cierre al curso escolar transformando la enseñanza presencial en encuentros e interacción a través de plataformas digitales.

La incertidumbre, el estrés y el desconocimiento en la situación actual se han presentado como cotidianeidad del hoy y del mañana. Este sentimiento se ha trasladado a los centros escolares, siendo opinión compartida por el alumnado, los contextos familiares y todos los agentes que participan en su desarrollo. Por ello, desde el inicio, las demandas realizadas a la Administración se centraron en la necesidad de considerar un marco normativo general desde el que partir y contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando claridad y medidas que garantizaran la equidad y la calidad (Save the Children, 2020b) del curso académico.

³ Para más información véase Consejo Escolar del Estado (2020). *Propuestas del Consejo Escolar del Estado relativas a las actuaciones en educación que convendrían adoptar como consecuencia de la situación creada por la pandemia de coronavirus y el estado de alarma decretado por el Gobierno.* <https://cutt.ly/DfcsePa>

En este panorama, el profesorado ha continuado con sus cometidos haciendo frente a las consecuencias de la hiperconectividad como resultado indisoluble del reto que ha supuesto la enseñanza y el aprendizaje de manera telemática (Samaniego-García, 2020). A su vez, el exceso de información, la desinformación y la información de dudosa veracidad han sido nuevos hándicaps que han acrecentado la inseguridad, la crispación y el desconocimiento de la ciudadanía, contra los que la comunidad educativa ha debido de lidiar.

Asimismo, en un gran número de casos, las preocupaciones familiares han superado los límites de lo educativo. La magnitud de la situación, incluso de manera inconsciente, ha hecho que la atención a los aspectos más humanos del ser haya sido prioridad. Mantener la calma dentro de lo extraordinario del hecho vivido, así como mantenerse resguardado para la seguridad de la ciudadanía han sido prioridades y el punto de partida para los centros.

De este modo, queda patente como la crisis sanitaria ha sido, es y será uno de los acontecimientos determinantes de la historia contemporánea. No obstante, esta insólita situación lleva consigo la oportunidad de replantear ciertos aspectos que, a pesar de ser tratados como tal, distan de ser la normalidad:

[...] Este escenario es una ocasión para dirigir la mirada hacia nosotros mismos, hacia lo que yo puedo hacer, hacia cómo me sitúo y cómo respondo ante eso. [...] El carácter dramático de situaciones como una pandemia recoloca en su justo lugar las prioridades y reorienta los afanes. También hace que se funda en una pertinente síntesis esa triada de lo urgente, lo importante y lo esencial, que suele estar desmembrada y, no pocas veces, en antagonismo y oposición en nuestras decisiones cotidianas. (Toro, 2020, s/p)

Al emigrar esta idea al mundo educativo, el ahora puede ser considerado una nueva oportunidad para replantear qué es lo verdaderamente urgente, importante y esencial dentro y fuera del aula. Tal y como se ha mostrado, la escuela presenta un alcance que indudablemente atraviesa los límites de sus muros, del mismo modo que ha de conocer y actuar coherente a la realidad del entorno. Así, una situación sin precedentes puede ser el punto de partida para repensar el camino y el destino de lo educativo, pues parafraseando al docente y político Julio Anguita⁴, para poder ser rebelde, primero hay que cuestionar lo que se dibuja como verdad y realidad, y es que todo pequeño cambio puede llegar a ser un verdadero cambio en el todo.

⁴ Anguita, J. (16 de mayo de 2020). ¿Creéis que sois rebeldes? No lo sois. El rebelde es el que se cuestiona lo que hay. *Contrainformación*. <https://cutt.ly/Tfcshja>

3. Antecedentes Investigativos

La candencia de la temática lleva consigo la floración de investigaciones centradas en analizar lo desconocido de la nueva normalidad, el contexto desde el que la sociedad actúa y a la población en sí misma. Los informes, los manuales y las investigaciones sobre los efectos de la crisis sanitaria engloban los diferentes ámbitos que configuran las sociedades, sus preocupaciones, derechos y necesidades. Gobiernos, autonomías, organizaciones no gubernamentales y expertos a título individual han aportado el valor del conocimiento para amainar la bravura de la situación y avanzar en ciencia, sanidad o educación, dejando patente la importancia y la necesidad de invertir en las mencionadas esferas como verdaderos salvavidas de la ciudadanía.

De este modo, al enfocar la rama investigativa al plano educativo, gran parte de los estudios nacionales e internacionales se encuadran en un futuro reciente. Impactos y efectos son algunos de los términos más recurrentes a la hora de vincular la crisis a lo educativo. Autores como Cifuentes-Faura (2020), Ramón-Ruiz (2020) y Cabrera (2020) centran sus esfuerzos en describir de manera pormenorizada cómo el decir “hasta pronto” a las aulas lleva y llevará consigo consecuencias para todos los agentes educativos implicados.

En este sentido, la brecha educativa (Vives, 2020) se ha colocado en el epicentro de los debates. Haciendo alusión a dicho concepto, los estudios muestran cómo el cierre de las escuelas tendrá mayor repercusión en aquellos contextos que previamente se encontraban en situaciones menos favorecedoras a nivel socioeconómico. Organizaciones tales como Oxfam Intermón y Save the Children han reivindicado la necesidad de construir y aprobar políticas estructurales que realmente puedan disminuir las desigualdades existentes entre el alumnado y las familias de un mismo entorno y de entornos diversos. A su vez, la disposición o la ausencia de recursos, formación y habilidades digitales para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera telemática ha sido una de las problemáticas más trabajadas durante este periodo.

Tal y como se visualiza en el recorrido descrito, las investigaciones centradas en el ámbito educativo durante la crisis sanitaria actual son diversas en objetivos, contenidos y cometidos, pues la escuela concebida como un sistema en sí misma, invita al estudio y al análisis de los engranajes que hacen que el movimiento de lo educativo sea posible, incluso cuando se encuentra envuelto en circunstancias adversas. De este modo, al posicionar al profesorado en el eje de giro, múltiples son los enfoques desde los que se ha abordado su papel.

Trujillo-Sáez, et al. (2020) se han adentrado en analizar posibles escenarios desde los que realizar la evaluación del curso escolar y presentar la valoración que el profesorado hace sobre cada uno de ellos. Desde otra perspectiva, Suárez-Monzón (2020) se ha dirigido hacia la formación

de personal docente universitario en el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) así como su competencia digital para enfrentarse a la educación telemática.

De este modo y justificado en la naturaleza de los datos, la mayor parte de las investigaciones sobre la experiencia del profesorado se encuadran en los límites de lo cuantitativo. La necesidad de obtener información economizando el tiempo hace de los cuestionarios y los instrumentos de naturaleza similar los medios más utilizados. Aun así, materiales como los aportados por la Editorial *Team Rase* apuestan por la realización y la publicación de entrevistas a estudiantes, familias, equipos directivos, profesorado, representantes sindicales, así como a un Centro Rural Agrupado como medio para dar voz a los diferentes agentes educativos.

Este recorrido deja patente que los estudios sobre el profesorado coincidan principalmente en indagar en los cometidos que ha de cumplir, es decir, en estudiar aquello que la sociedad le demanda al considerarlo acopio de respuestas. No obstante, la presente investigación se plantea la posibilidad de aunar esta realidad con el modo en el que los agentes educativos han vivido esta situación. Sus opiniones, creencias, sentimientos y experiencias se describen como elementos fundamentales para la construcción y la comprensión del estudio. Con ello, el partir de la voz de mencionados protagonistas tiene como objetivo poder construir un documento coherente con la mirada de aquel o aquella que durante este periodo ha sido mapa, brújula y timón del sistema educativo.

4. Justificación del valor de la investigación

Sin precedente ni recuerdo que evoque a sucesos pasados, las últimas veinticuatro horas del 2019 se postulaban a ser el inicio de uno de los episodios determinantes de la historia universal. Con el 31 de diciembre como letra capital, la crisis sanitaria a nivel global se presenta como encabezado indiscutible del que será uno de los pasajes esenciales para trazar y comprender la biografía de las sociedades actuales y futuras.

Sumergido en la incertidumbre, el presente se esboza como un paréntesis latente entre el pasado que enseña y el futuro que esperanza; sin embargo, el hoy siempre alborea, y con ello, la realidad que esta situación anómala lleva consigo.

Con el aval de los datos, la alta tasa de contagios, así como la rapidez de su propagación, numerosos países en todo el mundo optaron por el cierre temporal de sus fronteras. En el panorama nacional, desde el pasado 14 de marzo hasta principios del mes de mayo, alrededor de 46,6 millones de ciudadanas y ciudadanos permanecieron confinados en sus viviendas como medida necesaria para la prevención y la protección colectiva e individual.

En este escenario, las consecuencias de la crisis sanitaria se vieron acrecentadas en los contextos que ya anteriormente se veían vulnerabilizados por el entramado socioeconómico dominante.

La emergencia sanitaria ha desprovisto a familias que encontraban en la normalidad del día a día los recursos y los apoyos necesarios para encarar las barreras sociales impuestas. Así lo deja patente el estudio realizado por la organización Save the Children (2020a) en el que el 60,5% de las familias coincidía en haber sufrido los efectos del confinamiento (pérdida de empleo, dependencia económica, ausencia de ayudas de comedor, estrés...), solo siete días después de haber sido decretado.

En España, sin considerar los impactos de la crisis sanitaria, 850.931 (16,5%) son los hogares en riesgo de pobreza y exclusión (Jorquera-Rojas, 2020b), lo que supone elevar la cifra de menores en riesgo hasta los 2,2 millones (28,3%), porcentaje que, de seguir así, en el mejor de los casos apenas será reducido un 1,8% en la próxima década (Jorquera-Rojas, 2020a). Esta realidad exige señalar que la pobreza no sigue una distribución homogénea, pues existen factores que influyen de manera directa sobre ella. El número de personas que conforman la unidad familiar, su organización, el nivel educativo, la situación laboral o económica de las personas integrantes son algunas de las variables vinculadas a situaciones de riesgo (Jorquera-Rojas, 2020b) que a causa de la crisis sanitaria presentan un mayor impacto.

Con la llegada del mes de abril, el Comité de los Derechos del Niño⁵ de las Naciones Unidas reivindicaba el impacto que la actual crisis sanitaria supondrá a nivel físico, emocional y psicológico sobre las niñas, los niños y jóvenes (Comité de los Derechos del Niños de las Naciones Unidas, 2020). Como se ha mencionado anteriormente, un alto porcentaje de familias se encuentra en situaciones de riesgo de pobreza y exclusión social. El acceso a una alimentación básica, a una educación de calidad o a los servicios que garanticen la integridad física y psicológica de las personas más jóvenes (Comité de los Derechos del Niños de las Naciones Unidas, 2020) se han de reivindicar no solo como derechos legales sino como prácticas del día a día. En este sentido y como una de las caras integrantes de las sociedades actuales, la crisis sanitaria ha aumentado la notoriedad de las inherentes barreras y debilidades que ya presentaba el sistema educativo.

En este ámbito, tras el consenso entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y las Comunidades Autónomas, el curso académico 2019/2020 ha continuado en todas

⁵ La utilización del masculino genérico hace referencia al nombre oficial del organismo, no obstante, esta denominación implica negar la realidad de las niñas. Por ello, desde el presente escrito se reivindica la necesidad de representarlas teniendo en cuenta las situaciones particulares que sufren en el mundo, el cómo se vulneran sus derechos y cómo son víctimas de desigualdades de género desde la más temprana infancia.

las etapas educativas a través de la digitalización del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, el cierre de los centros ha exigido la apertura de las pantallas.

En los últimos años, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta más para la vida diaria ha aumentado de manera exponencial (INE, 2019)⁶. No obstante, en 2019, el Instituto Nacional de Estadística (INE) enunciaba que el 19,1% de los hogares en España carecen de cualquier tipo de ordenador, así como el 8,6% no cuenta con conexión a internet. Con ello, no necesitarlo (75,5%), carecer de los conocimientos (51,3%) y su alto coste (28,0%) son los tres motivos principales vinculados a esta situación.

Sin olvidar lo significativo de las cifras mencionadas, cabe destacar que cuando los ingresos familiares son inferiores a 900€ mensuales, el porcentaje de hogares sin ordenador asciende al 42%, mientras que las familias sin acceso a internet se elevan hasta el 66% (Colell, 2020). De este modo, la estadística avala que dentro de un continuo coexisten familias que disponen de las herramientas necesarias para afrontar los retos del mundo digital, otras que han de compartir los recursos entre los miembros de la unidad familiar, y contextos en los que el alumnado carece del material idóneo para proseguir con su formación (Asuar, 2020). Por ello, para construir un esquema fidedigno de la situación hay que tener presente que las realidades son múltiples y diversas.

A su vez, el tener acceso a los contenidos no garantiza que estos hayan sido comprendidos, asimilados y reforzados (Alegre, 2020 cit. por Rodríguez y H. de Frutos⁷, 2020), pues el proceso enseñanza-aprendizaje no se limita a ser un acto de escucha pasiva. Existen variables que, unidas a la brecha digital, inciden en el tipo de respuesta que las familias y los centros brindan al alumnado (Bonal y González, 2020), lo que influye de manera directa en su desarrollo académico, personal y social. Desde esta óptica no se cuestiona la preocupación, atención o interés que las madres y los padres presentan sobre el devenir de sus hijas e hijos, no se atañe a la existencia de un mayor o menor grado de voluntad o capacidad parental (Martín-Criado, 2020), sino a la manera en la que el sistema educativo ha legitimado ciertos contenidos culturales que no siempre se corresponden con la verdadera realidad de las personas que reciben el mensaje.

La cultura y los saberes que prevalecen en la escuela no son siempre reflejo de la realidad que la habita y la construye. Su alto carácter académico puede ser cotidianeidad en ciertos hogares, mientras que, en otros, estos conocimientos se consideran materia propia y única del ámbito escolar cuya utilidad colinda con los límites del centro. Por tal razón, delegar en los

⁶ Para más información véase la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación de los Hogares elaborado el pasado 2019 por el Instituto Nacional de Estadística (INE). <https://cutt.ly/3fbl6Kr>

⁷ El autor se ha referenciado sin especificar su apellido completo puesto que en sus escritos firma de este modo y con ello se carece de la información necesaria para identificar la palabra reducida a la inicial H.

miembros de la unidad familiar las responsabilidades de la escuela llevará consigo el relucir las diferencias y las desigualdades fruto de las posibilidades o dificultades que las familias encuentren al acompañar a sus hijas e hijos en la realización de las tareas y actividades propuestas por el centro (Martín-Criado, 2020). Con ello, no se pretende culpabilizar a las familias sino dejar patente la existencia de desigualdades resultantes de un sistema educativo guiado por la productividad, los costes y los beneficios.

En relación a lo tratado y según un informe interno elaborado por el partido político gobernante, la suspensión temporal de las clases presenciales supone una pérdida formativa equivalente a 4,5 meses en aquellas alumnas y alumnos de entornos vulnerabilizados (Torres-Menárguez, 2020). El cese de los acompañamientos y seguimientos individualizados de la escuela (Rodríguez y H. de Frutos, 2020) desemboca en un mayor número de desigualdades entre el alumnado, pues coexisten unidades familiares con diversos capitales culturales, económicos y lingüísticos (Martín-Criado, 2020).

Las aulas destinadas a la adquisición y al desarrollo de las competencias en lengua española para las alumnas y los alumnos que no dominan el idioma son un ejemplo clarificador de lo expuesto. La presencia y la oralidad son dos factores determinantes en estas situaciones que sin los apoyos y los recursos necesarios no pueden continuar con sus cometidos, dando lugar a un retroceso en materia de inclusión social (Romero, 2020 cit. por Rodríguez y H. de Frutos, 2020). Igualmente, la ausencia de programas extraescolares de apoyo educativo o el cierre de centros cívicos y bibliotecas (Rodríguez y H. de Frutos, 2020) son carencias que las niñas y los niños en entornos con menor oferta cultural sufren con mayor notoriedad.

A su vez, en lo inédito del ahora, el profesorado se ha visto en la necesidad de reajustar sus modelos y métodos de enseñanza con escaso margen de maniobra (Asuar, 2020). El trabajo junto a la familia o el uso de redes sociales son algunas de las medidas que, hilvanadas por la autoformación, han permitido continuar con el curso escolar. En este sentir, las voces del profesorado se han acompasado para reclamar que, continuar con el proceso educativo de manera idéntica a como se estructura una clase presencial, carece de significado. La enseñanza a distancia no consiste en hacer asíncrono lo que estaba diseñado para ser desarrollado en el aula, ya que requiere adecuar materiales, contar con herramientas y tener nociones básicas sobre su manejo (Martínez, 2020 cit. por Reguero, 2020).

De igual forma, los hábitos, los proyectos, las certezas y la normalidad periódica del día a día de las niñas, los niños y jóvenes se han visto alterados, llegando a presenciar situaciones familiares y personales realmente complejas de comprender y asimilar. Es en esta realidad confusa e incierta en la que el carácter más humano, afectivo y social de lo educativo (Reguero,

2020) se ha de poner de manifiesto. No es cuestión de comparar y contraponer lo académico a lo emocional, sino de construir respuestas empáticas y coherentes a lo arduo del presente, prácticas educativas integrales y estructurales en materias de justicia social demandadas tanto por el alumnado como por el profesorado.

Con ello, el reflejo que la situación proyecta se postula a ser cómplice confeso de lo insostenible del sistema educativo, dejando al descubierto las fisuras que incapacitan la construcción de una respuesta estructural, coordinada (Bonal y González, 2020), equitativa e inclusiva en la que todas las personas puedan verse representadas y sean reconocidas como sujetos políticos. Desde esta perspectiva se aboga por la necesidad de una reforma cultural integral basada en la cooperación y la comprensión que ponga de manifiesto que la escuela puede ser un organismo de reproducción, pero indudablemente alberga la capacidad de ser un instrumento de transformación social (Martínez-Ten, 2012), pero para ello debe ser crítica, problematizadora, liberadora y emancipadora.

Así, como opuestos que se atraen, es en el cierre de las aulas el lugar en el que se pone de manifiesto, con aún más firmeza, la necesidad de su apertura. Es en esta dualidad donde se atisba la relevancia y la pertinencia de la escuela pública como un medio para la superación de barreras, para el despliegue de las capacidades, habilidades y oportunidades que posibilitarán no ser persona heredera de un destino impuesto. Como se ha justificado durante todo el escrito, el contexto y la escuela se construyen como un binomio indivisible que requiere considerar las particularidades de ambos para alcanzar los cometidos transformadores de lo educativo. Lo externo influye de tal modo que a través de la presente investigación se pretende comprender cómo lo inestable de la situación ha incidido en los centros escolares, el impacto resultante de los cambios acaecidos y el modo en el que estos han sido experimentados desde las voces docentes.

5. Objetivos de investigación

Escuela, contexto y la vinculación bidireccional que existe entre ambos se alza como hilo conductor del presente escrito. Las variables que describen y definen la realidad externa influyen en el devenir del centro, en su funcionamiento, en su despliegue y en el aprendizaje del alumnado (Vermunt y van Rijswijk, 1988 cit. por Masjuan, Elias y Troiano, 2009). Esta realidad requiere que el entorno deba ser considerado como un elemento más de interés y relevancia en la planificación y el desarrollo de la vida escolar.

Con mayor intensidad, en situaciones de controversia las vivencias ajenas a las aulas afectan directamente en estas, haciendo que el personal educativo tenga un papel central en la búsqueda del bienestar del alumnado y sus familias, dando respuestas a sus demandas e inquietudes.

En este sentido, amplia es la literatura que certifica la repercusión que tiene el entramado social en el desarrollo de la labor del profesorado, así como en el modo en el que interpreta la enseñanza y la escuela (Masjuan, Elias y Troiano, 2009). Por ello, a partir de la consideración de la actividad docente, los centros escolares y el contexto como elementos que se vinculan, el estudio presenta los siguientes objetivos investigativos generales (O.INV.G) y específicos (O.INV.E):

O.INV.G1. Analizar la vinculación directa e indirecta del contexto social, económico y político con las actividades y la vida en la escuela.

O.INV. E. 1.1. Analizar los impactos generados por situaciones de inestabilidad social, política y económica en el sistema educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actividad docente.

O.INV. G2. Comprender la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje durante la crisis sanitaria desde las percepciones, las experiencias y los sentimientos del profesorado de Educación Primaria participante en el proyecto.

O.INV. E.1. Analizar los posibles impactos resultantes de la reorganización del proceso enseñanza-aprendizaje en el alumnado de Educación Primaria desde las percepciones y experiencias del profesorado participante en la investigación.

O.INV. E.2.2. Estudiar la relación existente entre los contextos y el modo en el que se ha desarrollado el proceso enseñanza-aprendizaje desde las percepciones y experiencias del profesorado.

O.INV. G.3. Reivindicar la escuela y la figura del docente como agente vinculado a la transformación social, la superación de barreras y el despliegue de las capacidades, habilidades y oportunidades de la ciudadanía.

6. Cuestiones de investigación

A partir del planteamiento y de la formulación de cuestiones, el pensamiento se organiza, se descubre lo desconocido y se reconstruye lo conocido. Así, haciendo alusión a las palabras del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1998), “preguntar es pensar”, es fuente de aprendizaje, de crecimiento y de avance compartido (Gadamer, 1998 cit., por Candelas, 2011, p.113), pues cuestionar es sinónimo de querer conocer.

Con esta visión de la construcción de saberes vinculada al hecho de preguntar, a continuación, se exponen las cuestiones de investigación iniciales (Q.INV.I) planteadas antes de llevar a cabo el trabajo de campo con el objetivo de enunciar de manera general aquello que se quería comprender:

Q.INV. I.1. ¿Qué percepciones presenta el profesorado en relación al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje a través de plataformas digitales?

Q.INV. I.2. ¿Qué papel ha desempeñado la Administración durante el proceso de crisis sanitaria?

Q.INV. I.2.1. ¿La labor de la Administración ha propiciado la continuación del curso escolar?

Q.INV. I.3. ¿Cómo ha sido la actitud y la respuesta que el alumnado y sus contextos familiares han dado ante los cambios provocados por la crisis sanitaria?

Q.INV. I.3.1. ¿Existen diferencias entre la actitud y la respuesta dada por el alumnado y sus contextos familiares ante los reajustes causados por la crisis sanitaria?

Q.INV. I.4. ¿Cómo ha afectado la situación de crisis sanitaria al profesorado a nivel personal y profesional?

Q.INV. I.5. ¿Qué viabilidad presenta continuar con la docencia digital en sustitución o complemento de la enseñanza presencial según la experiencia del profesorado participante?

Tras la recopilación de la información compartida en las entrevistas, han emergidos nuevos interrogantes (Q.INV.E) que, a su vez, han posibilitado la concreción del análisis de los datos y las conclusiones elaboradas:

Q.INV. E.1. ¿Cómo se pueden atender las diferencias existentes entre el alumnado cuyas familias se encuentran en situaciones socioeconómicas diversas?

Q.INV. E.2. ¿Cómo influye la no presencialidad del proceso educativo en la atención a la diversidad?

Q.INV. E.3. ¿Qué relación existe entre la implicación de las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje y el género de la persona progenitora?

Q.INV. E.3.1. ¿Existen diferencias entre la implicación de las madres y los padres durante el periodo de crisis sanitaria?

Q.INV. E.3.2. ¿Qué papel ha jugado la familia, más allá de las personas progenitoras, en la participación y actividad del alumnado durante el proceso enseñanza-aprendizaje?

Tras la exposición de las cuestiones iniciales y emergentes como sustento y proyección de futuro del escrito, a continuación, se describe el diseño metodológico de la investigación.

7. Aproximación al diseño de investigación

7.1. Metodología de investigación

Es en el ser, sentir y creer del profesorado el lugar en el que la presente investigación fija sus cimientos. Por ello, con el propósito de comprender la realidad del personal docente, el andamiaje investigativo se encuadra y reconoce en los límites de lo cualitativo.

Desde sus orígenes, la investigación cualitativa se ha considerado un medio para alzar la voz y denunciar las preocupaciones, vivencias, experiencias y problemáticas de la ciudadanía desde su propio modo de entender el mundo (Cotán-Fernández, 2016). Así, gracias al aumento progresivo de la relevancia de dicho enfoque, lo cualitativo se ha expuesto como un espacio proclive a la participación democrática de las voces que históricamente han sido silenciadas y oprimidas (Cortes, 2013; De la Rosa, 2008; Goodley et al, 2004; Lincoln y Denzin, 1994; Moraña, 2003 cit. por Cotán-Fernández, 2016). Este enfoque hace que el uso de dicho soporte se encuentre íntimamente relacionado al mundo de las ciencias sociales (Flick, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012) por lo que, en el ámbito educativo, dicha metodología se plantea como una herramienta clave para el progreso y la innovación.

Múltiples son las definiciones a partir de las cuales se puede determinar la idiosincrasia de lo cualitativo. El emplazamiento natural, la búsqueda de comprensión y de significatividad de las perspectivas de los narradores, así como de las historias narradas (Parrilla, 2000 cit., por Cotán-Fernández, 2016, p.34) se trazan como tres de las características más relevantes que, a su vez, se corresponde con los cometidos principales del estudio descrito en los párrafos precedentes y venideros.

La presente investigación alberga como uno de los objetivos fundamentales comprender la realidad del proceso educativo en la etapa primaria dentro de un contexto tan anómalo como cierto. Siguiendo los postulados defendidos por Stake (1995), la metodología cualitativa requiere entender el fenómeno estudiado a partir de la indagación, construyendo conocimiento de manera conjunta con todas las personas implicadas en el proceso, desde una posición investigadora dinámica y personal. De este modo, queda patente que este enfoque no se define únicamente por el carácter de la información recabada sino por los propósitos que mueven el antes, durante y el después de su recapitulación.

Además de las características mencionadas, Stake expone como elementos diferenciadores su naturaleza holística, empírica, interpretativa y empática. Estos elementos

comunes presentan múltiples matices según la perspectiva desde la que se pretende abordar la temática objeto de estudio. En esta condición plural, varios son los autores que han delimitado y clasificado las diferentes vertientes en las que se divide la investigación cualitativa (Rodríguez-Gómez et al, 1999; Sandín-Esteban, 2003; Toro-Jaramillo y Parra-Ramírez, 2010; Flick, 2007). Con ello, el presente escrito dentro del paradigma interpretativo se enmarca en el plano de las significaciones a las cuales se accede gracias a la entrevista semiestructurada.

Igualmente, cabe destacar que la situación y las condiciones en las que se ha desarrollado la investigación imposibilitan su consideración como un proyecto de carácter etnográfico. Las condiciones externas han dificultado la creación de una verdadera realidad social entre las personas participantes; no obstante, durante el despliegue de la investigación se ha tenido presente la importancia de desdibujar jerarquías entre la entrevistadora y la persona entrevistada, al mismo tiempo que el objetivo principal se ha mantenido en torno a la necesidad de comprender las aportaciones y el modo en que estas son verbalizadas y expuestas (Vázquez-Recio y Angulo-Rasco, 2003).

En esta visión particular del hecho de investigar y en conformidad con todo lo planteado, el estudio realizado aflora inmerso en los límites de la metodología cualitativa, gracias a la revisión documental y la entrevista como instrumento esencial para comprender un hecho concreto a partir de las vivencias compartidas por las personas implicadas.

7.2. Estrategias de recogida de información

En las investigaciones de carácter cualitativo, las estrategias que se abanderan como medios para recabar información se centran en entender la complejidad del mundo. A través de su utilización se conocen y construyen conocimientos, opiniones y aspectos subjetivos (Alberich-Nistal, 2008) propios de los contextos en los que se desarrolla la ciudadanía.

El inicio y transcurso del proceso investigativo se ha consolidado a partir del estudio de material bibliográfico vinculado a la temática central. Los recursos consultados presentan naturaleza diversa siendo los artículos de revista, los libros, los manuales de referencia, los artículos de periódico y las ponencias en congresos las producciones más recurrentes. Igualmente, material digital y audiovisual se ha postulado como fuente de información relevante para el desarrollo del escrito.

Justificado en el objetivo de comprender el fenómeno desde la óptica de aquellas personas que lo viven y el contexto en el que estos testimonios se originan (Ortí, 2014), la entrevista se esboza como el medio principal para la construcción del presente proyecto. Con ello, no se pretende llegar a una verdad única e irrefutable ni extrapolar las conclusiones obtenidas a

realidades diversas, sino acceder “al universo de los discursos en contraposición al campo de los hechos” (Ortí, 2014, p. 29).

Al partir de la consideración del aprendizaje como un proceso dialógico, la idea de verdad se emancipa de ser resultado y se ubica como un hecho continuo (Freire, 1986). Por consiguiente, la interacción se concibe como llave de acceso a nuevos contenidos y a nuevas formas de comprender la realidad múltiple y diversa. Así, en consonancia con lo expuesto, la entrevista se coloca como el instrumento central para la obtención de las vivencias personales sobre las que gira el estudio.

En la multiplicidad de definiciones y variantes acuñadas al concepto de entrevista, la tradición ha confluído en la consideración de esta como una interacción verbal con un propósito determinado centrado en recabar información sobre sentimientos, opiniones y acontecimientos en un entorno social concreto (Vázquez-Recio y Angulo-Rasco, 2003). Desde esta perspectiva se asume la idea propuesta por Walker (1989) a partir de la cual el informante es a su vez considerado investigador, dada su capacidad para reflexionar sobre aquello que se le cuestiona y contrastar las aportaciones compartidas con su propia experiencia.

Semejante a uno de los objetivos de este proyecto, el propósito general de las entrevistas se centra en conocer y comprender los significados, las creencias, los sentimientos y los pareceres de las personas implicadas desde su visión particular del hecho. En este sentido, las aportaciones de las entrevistadas y los entrevistados no tienen como objetivo ratificar o confirmar una hipótesis o idea propuesta, sino comprender la postura del profesorado en relación a la temática objeto de estudio de esta investigación y reconstruir así la significación de la problemática desde la voz que comparte la persona protagonista.

Sin desligarse de la esencia descrita, el incremento exponencial de plataformas digitales orientadas al establecimiento de relaciones sociales ha secundado el aumento de nuevos modos y medios de interacción. La tecnología y con ello la digitalización de los procesos comunicativos se ha expuesto como una realidad a tener en cuenta en la realización de las investigaciones. Por ello, y dada la situación general de crisis sanitaria, la mayor parte de las entrevistas se han llevado a cabo gracias a la utilización de plataformas digital orientadas a la producción de imagen y sonido.

Independientemente de la inviabilidad de compartir espacio con las personas entrevistadas⁸, durante el encuentro digital se ha pretendido generar cierto grado de confianza evitando la consideración del encuentro como un examen unidireccional y piramidal, generando un clima de confianza, respeto e interés. Asimismo, se ha tenido en cuenta la situación de

⁸ Este hecho responde a las medidas adoptadas en relación a la crisis sanitaria.

inestabilidad y la no presencialidad como condicionantes a la construcción de un guion flexible, abierto a recapitular todo aquello que la persona entrevistada considerase destacable y oportuno, teniendo presente que la persona que habla es la verdadera conocedora de aquello que narra.

Así, siguiendo la clasificación propuesta por Valles (1999), el guion de la entrevista se describe como una producción semiestructurada proclive a matizaciones que permitan conectar con la realidad de la persona que participa, al mismo tiempo que se mantiene la uniformidad necesaria –sin pretensiones de generalizar y estandarizar- para “lograr interpretaciones acordes a los propósitos de la investigación” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163). De este modo, el interés en diseñar entrevistas siguiendo una estructura relativamente abierta se justifica en la mayor probabilidad de crear una situación de confianza en la que la persona entrevistada encuentre el espacio idóneo para expresar su punto de vista (Flick, 2007).

De acuerdo a todo lo tratado, el guion elaborado se organiza en cuatro dimensiones generales. Al inicio se exponen diversas cuestiones centradas en recabar información sobre aspectos necesarios para contextualizar el discurso de la persona entrevistada. Tras ello, las cuestiones comienzan a enfocarse en la obtención de datos sobre su experiencia y su visión del fenómeno, seguidas de la manera en la que considera que ha afectado esta situación al alumnado y las familias. Finalmente, la entrevista se focaliza en describir los sentimientos experimentados durante la docencia telemática, su opinión sobre esta y el futuro próximo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, las preguntas se han construido siguiendo la clasificación expuesta por Vázquez-Recio y Angulo-Rasco (2003), proveniente de la propuesta por Spradley (1979) y Patton (1980), en la que se hace mención a cuestiones de carácter descriptivo, preguntas estructurales, de contraste, de opinión o de valoración, de sentimientos y demográficas o de identificación (p.36). Con el objetivo de clarificar su alcance y presencia en el proyecto, a continuación se exponen aquellas que se han seleccionado para la construcción del guion junto a la codificación de la pregunta correspondiente (Tabla 1):

Tabla 1

Clasificación de las cuestiones elaboradas para el guion de la entrevista

Tipo de cuestión	Objetivo	Dimensión	Cuestión en el guion
Demográficas o de Identificación	Señalar características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada.	D.1	Q.1-Q.7
Descriptivas	Conocer la forma particular con la que describe la situación objeto de estudio y el desarrollo de su labor docente.	D.2 D.3	Q.8-Q.11 Q.12-13
De opinión /valoración	Comprender qué opinan y cómo valoran los informantes los acontecimientos, las acciones y las decisiones propias o ajenas.	D.2 D.3 D.4	Q.11 Q.14-Q.15 Q.16, Q.18, Q.19
De sentimiento	Identificar las emociones y sentimientos que les produce la experiencia vivida.	D.4	Q.17

Fuente: *Elaboración propia* a partir de Vázquez-Recio y Angulo-Rasco (2003, pp.35-36).

De este modo, el guion se ha construido teniendo presente la necesidad de elaborar un instrumento dinámico desde el que poder recabar información diversa en forma y contenido.

7.3. Criterios éticos adoptados durante la elaboración del proyecto

“Una investigación interpretativa es una actividad de búsqueda del conocimiento en un contexto ético de relación social” (Vázquez-Recio y Angulo-Rasco, 2003, p.21). La interacción y el diálogo implican trabajar con las palabras, las ideas, los sentimientos y las creencias de las personas participantes. Este altruismo informativo lleva consigo la necesidad de prevenir el “colonialismo del otro” (Vázquez-Recio y Angulo-Rasco, 2003, p. 20) en beneficio del estudio o de la persona investigadora. De este modo, el establecimiento y el respeto de un código ético es ineludible.

En este sentido, diversos son los autores que han estudiado y escrito sobre los criterios ético a adoptar en el proceso investigativo, mas el presente estudio se sustenta en lo compartido por Vázquez-Recio (2014), de tal forma que el compromiso con el conocimiento, la equidad, la imparcialidad, la confidencialidad, la colaboración, la autonomía, la paridad, las consecuencias y beneficencias, la realidad situada y la negociación se configuran como engranaje ético del proyecto a través de los procesos que se describen a continuación (Tabla 2):

Tabla 2

Criterios éticos adoptados durante la investigación

Criterios éticos adoptados	Presencia de los principios en la investigación
Compromiso con el conocimiento	Indagación pormenorizada de las ideas, experiencias, opiniones, sentimientos y creencias de las personas participantes.
Equidad	Tratamiento igualitario durante el desarrollo de la investigación. Existencia de espacios y vías para la consulta, réplica y discusión de las personas informantes con la investigadora.
Imparcialidad	Objetividad en el tratamiento de la información aportada.
Confidencialidad	Ausencia de cualquier tipo de dato que facilite la identificación de la persona informante. Anonimato de las aportaciones. Elaboración y cumplimentación de compromiso de confidencialidad.
Colaboración	Apertura del proyecto a todas las personas que deseen participar en él. Ausencia de sesgos en la selección de las personas participantes.
Autonomía	Respeto ante las opiniones, puntos de vista y percepciones del profesorado, teniendo en cuenta la totalidad de las realidades estudiadas.
Paridad	Participación de hombres y mujeres en igualdad y equidad antes, durante y tras el trabajo de campo.
Consecuencia y Beneficencia	Estudio de las posibles consecuencias de la investigación con el objetivo de reducir al máximo su impacto.
Realidad situada	Análisis de la información teniendo presente las particularidades del contexto desde el que esta emerge y la situación particular de la persona participante.
Negociación	Acuerdo sobre el alcance de las aportaciones y los aspectos formales de las entrevistas llevadas a cabo, teniendo presente la disponibilidad y preferencia de la persona informante.

Fuente: *Elaboración propia* a partir de Vázquez-Recio (2014, pp.13-14).

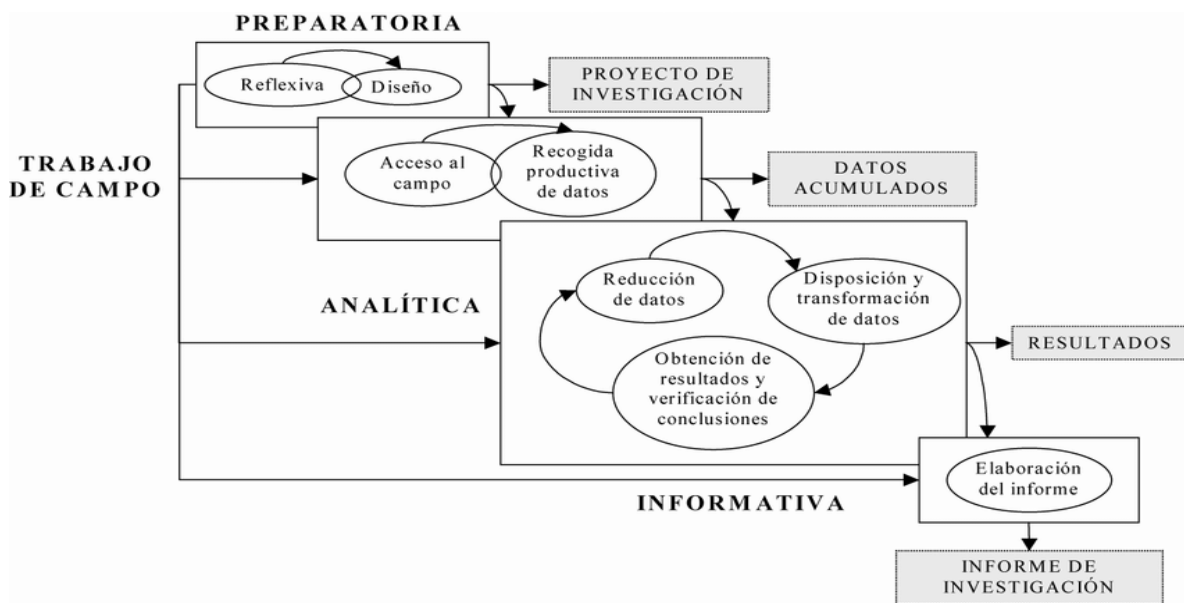
Con la pretensión de hacer factible el cumplimiento de los principios enunciados, se ha elaborado un documento estructurado en dos partes. La primera hace referencia al consentimiento informado, a partir del cual las personas entrevistadas acceden a participar de manera voluntaria, mientras que en la segunda se presenta el compromiso de confidencialidad desde el que se deja constancia que la información será tratada únicamente con fines académicos, respetando la privacidad y la protección integral de las personas implicadas. Para ello, se han facilitado diversas vías de contacto con el objetivo de hacer de la investigación un proceso de enriquecimiento y construcción bidireccional, mutuo y prolongado.

7.4. Temporalización

La continuidad característica de los procesos investigativos lleva implícita la carencia de un inicio y final delimitado y preciso, pues los pasos a seguir se entrelazan y superponen. Con el objetivo de focalizar el estudio desde una perspectiva concreta, el proyecto se ha organizado siguiendo la estructura propuesta por Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1999) (Figura 4):

Figura 4

Fases a seguir para la construcción de investigaciones cualitativas



Fuente: Tomado de Rodríguez Gómez, García Jiménez y Gil Flores (1999, p. 64).

Al seguir el esquema de los autores mencionados, la etapa preparatoria se ha dividido en dos fases. Durante la fase reflexiva se ha decidido el tópico a estudiar, puntualizando los motivos de su elección. Tras definirlo se ha descrito la etapa de diseño en la que se ha planificado y decidido el enfoque metodológico más adecuado a la realidad del estudio, haciendo alusión al marco teórico, los objetivos, las cuestiones de investigación, el método de investigación y las estrategias seleccionadas para la obtención de información.

Motivado por la situación actual, el trabajo de campo se ha realizado de manera digital sin que la interacción se lleve a cabo de manera presencial, a excepción de uno de los encuentros que pudo llevarse a cabo sin hacer uso de herramientas digitales. En esta fase, a partir de la entrevista como instrumento central de la investigación, se ha efectuado la recogida de información gracias a las aportaciones del profesorado.

Posteriormente, en la fase analítica se han reducido y transformado los datos, con el objetivo de posibilitar el estudio de las declaraciones compartidas. Tras todo el proceso se han

presentado los resultados y las conclusiones elaboradas a partir del contraste de la información recabada, la teoría revisada y las cuestiones formuladas. Con ello, a continuación, se enuncia la temporalización detallada del proceso en su conjunto (Tabla 3):

Tabla 3

Temporalización detallada del proceso de investigación cualitativa

FASES DEL PROCESO		Meses del año ⁹						
		M	A	M	J	J	A	S
F.1	FASE PREPARATORIA							
F.1.1	Reflexión sobre los pilares que sustentan el proyecto.							
F.1.2	Planteamiento de una temática vinculada a los conceptos básicos anteriormente seleccionados.							
F.1.3	Reestructuración de la temática debido a la crisis sanitaria.							
F.1.4	Revisión de artículos sobre los pilares seleccionados.							
F.1.5	Concreción de la problemática objeto de estudio, los objetivos y las cuestiones de investigación.							
F.1.6	Sondeo de la viabilidad del proyecto según el número de personas participantes.							
F.1.7	Lectura de artículos y recursos vinculados a la temática.							
F.1.8	Revisión de artículos, estudios y bibliografía relevante para la justificación del estudio.							
F.1.9	Revisión de manuales, artículos, libros y bibliografía relevante para la construcción del marco teórico.							
F.1.10	Aproximación al diseño de investigación.							
F.1.11	Construcción del guion de las entrevistas.							
F.2	TRABAJO DE CAMPO							
F.2.1	Encuentros digitales con las personas participantes.							
F.2.2	Recogida de información a través de las entrevistas.							
F.3	FASE ANALÍTICA							
F.3.1	Transcripción de la información.							
F.3.2	Lectura y análisis de las aportaciones.							
F.3.3	Organización y categorización de la información.							
F.3.4	Análisis de la información.							
F.4	FASE INFORMATIVA							
F.4.1	Elaboración de conclusiones.							
F.4.2	Contraste entre las conclusiones obtenidas, los objetivos y las cuestiones de investigación.							
F.4.3	Reflexión personal del proceso llevado a cabo.							

Fuente: *Elaboración propia.*

⁹ El periodo al que se hace referencia comienza en el mes de marzo y finaliza en el mes de septiembre.

7.5. Aproximación a las personas informantes

En consonancia con el enfoque de investigación asumido, la población a la que va dirigida la presente investigación hace referencia al profesorado de Educación Primaria en activo durante el periodo de crisis sanitaria. Dada la amplitud de la población descrita, se han acotado ciertos aspectos con el objetivo de optimizar el proceso de búsqueda de las personas participantes, así como el posterior análisis y cotejo de la información recabada.

Bajo la necesidad de sistematizar el proceso de recogida de información, la selección se ha llevado a cabo teniendo presente los objetivos generales y específicos de la investigación, el diseño metodológico construido, así como la necesidad de obtener datos que posibilitasen la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Coherente con el enfoque cualitativo de la exploración, las personas participantes no han sido seleccionadas por ser representativas de la población a la que pertenecen, dado que cada individuo inmerso en ella es relevante en sí mismo. Sus experiencias, actitudes, creencias y sentimientos son importantes para comprender el objeto de estudio sin que estos tengan que ser generalizados a otros contextos u otras personas con casuísticas diversas (Stake, 1995). Por ello, para establecer los contactos con las personas informantes se ha hecho uso de las relaciones interpersonales existente con personas vinculadas a la enseñanza.

De este modo, seis son las personas que han participado en la construcción del escrito, siendo todas ellas docentes de Educación Primaria, de las cuales cinco llevan a cabo su labor en diferentes localidades de la provincia de Cádiz y una en Sevilla ciudad capital.

Igualmente, cuatro de las personas participantes ejercen en centros de titularidad pública mientras que dos se encuentran en centros concertados, siendo nulo el porcentaje de docentes en escuelas de titularidad privada. De todas las docentes y los docentes entrevistados, cinco ejercen como tutora o tutor, siendo una de ellas a su vez especialista en la mención de inglés y otro únicamente especialista en la mención de Educación Física. Los cursos junto a los que ha trabajado el profesorado engloban desde primero hasta sexto, por lo que todos los ciclos de la etapa están contemplados en la investigación.

Con el objetivo de clarificar todo lo expuesto, a continuación, se presenta una tabla resumen en la que se concentran los aspectos más relevantes de las personas encuestadas. Teniendo presente la importancia de preservar su anonimato y proteger su privacidad, los nombres que aparecen son ficticios (Tabla 4):

Tabla 4

Contextualización de las personas participantes

	Ubicación centro	Titularidad centro	Tutoría	Especialidad	Experiencia laboral	Tiempo en el centro actual
E.1–Alma	Cádiz	Concertado	5º EPO	No	1 año	1 año
E.2–Nadia	Jerez de la Frontera	Público	2º EPO	No	15 años	7 años
E.3–Mara	Jerez de la Frontera	Público	4º EPO	No	25 años	13 años
E.4–Clara	Sevilla	Público	1º EPO	Inglés	11 años	1 año
E.5–Jaime	Prado del Rey	Público	1º EPO	Puesto específico en enseñanza bilingüe	10 años	1 año
E.6–Julio	Rota	Concertado	No	Educación Física	1 año	1 año

Fuente: *Elaboración propia.*

Dada la situación de crisis sanitaria, las entrevistas se han llevado a cabo a través de videollamadas y llamadas telefónicas, siendo presencial solo uno de los encuentros dada su viabilidad. A su vez, gracias a la autorización de las personas participantes, todas las entrevistas han sido grabadas y transcritas para su posterior análisis.

7.6. Aproximación a los centros escolares vinculados a la investigación

La irrupción de la crisis sanitaria en el día a día de la ciudadanía ha llevado consigo la consideración del sistema educativo como una esfera a analizar desde una óptica social, haciendo especial mención a las carencias que han salido a relucir tras el cese de la enseñanza presencial. Este hecho ha afectado de manera directa a más de diez millones de estudiantes, siete millones de familias y a casi un millón de docentes (Cabrera, 2020), lo que hace que su consideración y tratamiento se posicione como temática de debate.

Según los datos facilitados por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (2019), durante el curso 2019/2020 en dicha comunidad autónoma 553.051 son las alumnas y los alumnos matriculados en la etapa de Educación Primaria, de tal forma que 426.733 se encuentran en centros de titularidad pública, 110.748 de titularidad concertada y 15.570 privada.

A su vez, siguiendo la misma distribución, actualmente en Andalucía 47.226 son las maestras y los maestros en activo ejerciendo su labor en centros públicos, 9.590 en centros concertados y 1.384 en centros privados, lo que hace un total de 58.200 profesionales de la enseñanza en la etapa primaria. Estos datos ponen de manifiesto que la prolongación del proceso

enseñanza-aprendizaje desde los hogares ha afectado a gran parte de la población andaluza, siendo un hecho de considerable repercusión en la ciudadanía de la comunidad mencionada.

Concretando el alcance de la problemática a los límites de la investigación, cabe puntualizar que los contextos que a continuación se describen no se presentan como objeto de estudio dada la imposibilidad de acceder a ellos y recopilar información y experiencias suficientes que avalen la participación íntegra de estos. No obstante, se ha considerado necesario situar a los protagonistas de la investigación en sus escenarios a partir de la indicación de ciertos aspectos contextuales.

De este modo, los centros educativos a los que se hace referencia se ubican en diversas localidades de la provincia de Cádiz y Sevilla ciudad capital. Cabe señalar que la presencia del centro escolar ubicado en capital andaluza se ha valorado positivamente dada las características particulares que este presenta, siendo un ejemplo significativo de las consecuencias que supone la ausencia de recursos, apoyos e implicación que respalden la continuación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se ha mencionado con anterioridad, al no poder acudir a los centros escolares de manera presencial, la contextualización de los seis centros se ha construido a partir de las aportaciones compartidas por el profesorado que ejerce en cada uno de ellos, de tal forma que se hace alusión a aquellas peculiaridades que las docentes y los docentes entrevistados han considerado de mayor relevancia.

Con el objetivo de relacionar los contextos con el profesorado correspondiente, a continuación, se presenta la vinculación existente entre el centro descrito, la ubicación de este y la docente o el docente que en él ejerce (Tabla 5):

Tabla 5

Relación entre el centro escolar descrito y el profesorado participante en la investigación

Centro descrito	Ubicación del centro	Profesorado participante
Centro 1	Cádiz	E.1–Alma
Centro 2	Jerez de la Frontera	E.2–Nadia
Centro 3	Jerez de la Frontera	E.3–Mara
Centro 4	Sevilla	E.4–Clara
Centro 5	Prado del Rey	E.5–Jaime
Centro 6	Rota	E.6–Julio

Fuente: *Elaboración propia.*

El centro de la primera docente (E.1–Alma) hace referencia a una escuela de titularidad concertada ubicada en Cádiz ciudad capital que alberga desde los primeros cursos de Educación Infantil hasta los últimos cursos de Educación Secundaria. El centro cuenta con dos líneas,

personal de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. La situación socioeconómica de las familias se ha considerado proclive ante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas digitales pues los contextos inmersos en el centro, en líneas generales, presentan los recursos, herramientas y apoyos necesarios para ello.

De los centros participantes en la investigación dos de ellos se ubican en la localidad de Jerez de la Frontera, al norte de la provincia de Cádiz (centros 2 y 3). Dada la extensión del término municipal, desde 2012, a partir de lo estipulado en los artículos 123 y 128 de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, junto al artículo 42 del Reglamento Orgánico Municipal, este se divide en siete distritos denominados Centro, Este, Noroeste, Norte, Oeste, Rural y Sur (Ayuntamiento de Jerez, 2011, p.4).

Teniendo presente esta organización política y administrativa, ambos centros escolares se ubican en dos de los barrios históricos de la Zona Sur, distrito caracterizado por un porcentaje elevado de viviendas de protección oficial, un desarrollo socioeconómico tardío y una gran diversidad poblacional que a su vez propicia la “guetización” de los grupos residentes. Todo ello combina con una amplia oferta de centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria de los cuales dos participan de manera directa en la construcción del proyecto (centro 2 y centro 3).

El primero de ellos (E.2–Nadia), centro 2, se trata de un centro público de compensatoria que incluye al alumnado matriculado desde los primeros cursos de Educación Infantil hasta el último ciclo de Educación Primaria, contando con una sola línea en todos ellos. A su vez, la escuela cuenta con el Programa de Orientación, Refuerzo y Apoyo (PROA), aula de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, comedor escolar, actividades extraescolares y huerto escolar. Igualmente, el centro se encuentra inmerso en los programas de Escuela “Espacio de Paz”, en el “Plan de igualdad y coeducación”, en “Plan lector: Familias Lectoras”, en el “Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural” (ICI) y en el programa “Creciendo en salud”. Cabe destacar que, desde el pasado 2008, el centro cuenta con la denominación de Centro TIC presentando los recursos y los materiales necesarios para hacer de la tecnología una herramienta más en la realidad diaria de la escuela.

El tercer centro (E.3–Mara), hace referencia a una escuela pública de compensatoria que incluye tanto Educación Infantil como Educación Primaria. Según las aportaciones compartidas por la docente entrevistada (E.3–Mara), el centro cuenta con una gran diversidad. Las familias que lo frecuentan se dividen entre aquellas cuyo domicilio se encuentra colindante a la escuela y los que se desplazan desde las nuevas urbanizaciones de la Zona Sur ubicadas fuera de los denominados barrios históricos del distrito. Igualmente, las aportaciones compartidas durante las

entrevistas exponen que el centro presenta un número elevado de familias con situaciones socioeconómicas adversas y con una gran diversidad cultural dado el alto número de nacionalidades que conviven en él.

El cuarto centro (E.4-Clara), tal y como se ha mencionado con anterioridad, se ubica en la provincia de Sevilla. Al igual que los dos contextos anteriormente descritos, se trata de un centro público de difícil desempeño que presenta Educación Infantil y Educación Primaria. Igualmente, cuenta con una gran diversidad cultural, albergando más de cuarenta nacionalidades diferentes. Entre las particularidades que lo caracterizan, la docente (E.4-Clara) destaca la baja participación, interés e implicación familiar, así como las dificultades socioeconómicas y las altas tasas de paro que presentan los progenitores y familiares del alumnado del centro, lo que conlleva notorias carencias dentro y fuera de la escuela.

Tras la presentación de los primeros cuatro centros, la quinta escuela (E.5-Jaime). se encuentra en el municipio gaditano de Prado de Rey. Se trata de un centro público bilingüe ubicado en una zona rural con un nivel socioeconómico medio-alto. Laboralmente, las familias presentan gran diversidad siendo la industria de la marroquinería, la carpintería, la agricultura y la ganadería los sectores más frecuentados. El centro acoge al alumnado desde los primeros años de Educación Infantil hasta el último curso de Educación Primaria presentando dos líneas en todos ellos a excepción del primer ciclo de Educación Primaria, el cual presenta una sola línea.

Finalmente, la sexta escuela (E.6-Julio) hace referencia a un centro concertado del municipio de Rota, en la provincia de Cádiz, concretamente ubicado en una zona con un nivel socioeconómico medio-alto. Dicho centro escolar oferta una sola línea desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria. Dados los recursos y las herramientas disponibles, el centro se define como digitalmente competente lo que se ha expuesto como una realidad positiva vinculada a la situación de crisis sanitaria.

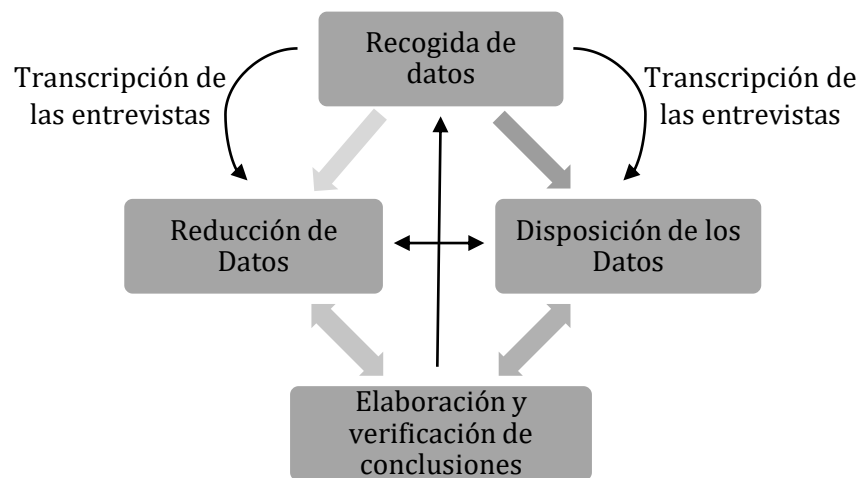
Con ello, seis son los centros escolares descritos necesarios para emplazar las vivencias del profesorado en un tiempo y espacio concreto.

7.7. Procedimiento de análisis de la información recabada

Tras describir los aspectos más relevantes del contexto y de las personas informantes, en el objetivo de comprender la realidad de la escuela dentro del contexto anómalo y real que envuelve el hoy, el estudio de las aportaciones del profesorado informante se ubica como la llave de acceso a la producción de un escrito sólido. Para ello, diversas son las fases que se han realizado hasta la elaboración del informe investigativo final (Figura 5):

Figura 5

Componentes del proceso de análisis de datos cualitativos



Fuente: *Elaboración propia* a partir de Vázquez-Recio y Angulo Rasco (2003, p.43).

Siguiendo lo expuesto en la Figura 5, la transcripción de las entrevistas se presenta como condición previa necesaria para el análisis de lo recabado. Su realización se ha llevado a cabo en tres tiempos, de tal modo que se ha partido de un primer escrito que ha sido revisado y corregido en dos ocasiones hasta construir el documento final con el que se ha trabajado tanto de manera impresa como de manera digital.

Con la información transcrita en letra y papel, el estudio se ha centrado en la reducción progresiva de los datos hasta obtener la información que nutre, avala y sustenta el proyecto. Esta fase se ha desarrollado de manera paralela a la construcción del informe, de tal forma que inicia y concluye con él, siendo en la propia separación de lo recapitulado el momento y el lugar en el que las categorías de análisis emergen (Vázquez-Recio y Angulo-Rasco, 2003).

En la realidad concreta de la presente investigación, la categorización de los datos se ha llevado a cabo teniendo en cuenta criterios temáticos, así las unidades identificadas en cada entrevista han sido organizadas a través de códigos lingüísticos (CAT.N) y no lingüísticos (colores), con el objetivo de poder sintetizar lo enunciado y reagrupar la información en las siguientes metacategorías (Tabla 6):

Tabla 6

Categorización y codificación realizada para el análisis de la información recabada

Metacategorías	Categorías	Codificación
Experiencia docente	Adaptación	CAT.1.1
	Plataformas digitales	CAT.1.2
	Administración	CAT.1.3
	Formación	CAT.1.4
Actividad del alumnado y la familia	Participación	CAT.2.1
	Implicación Familiar	CAT. 2.2
	Atención a la Diversidad	CAT.2.3
Percepciones del profesorado	Sentimientos	CAT. 3.1
	Futuro próximo	CAT. 3.2
	Viabilidad de la docencia digital	CAT. 3.3
	Reflexión sistema educativo actual	CAT. 3.4

Fuente: *Elaboración propia.*

Tras la construcción de las categorías y los códigos descritos (Tabla 6) se ha procedido a la disposición de la información en diagramas que han permitido interrelacionar las aportaciones de las docentes y los docentes.

La información compartida en cada entrevista ha sido organizada siguiendo un patrón común con el objetivo de facilitar su cotejo y hacer posible la búsqueda de similitudes y divergencias entre las situaciones estudiadas. Además de los hallazgos fruto de la comparación de la información, cabe destacar que cada una de las aportaciones ha sido estudiada en sí misma como una realidad única y representativa dentro del fenómeno estudiado.

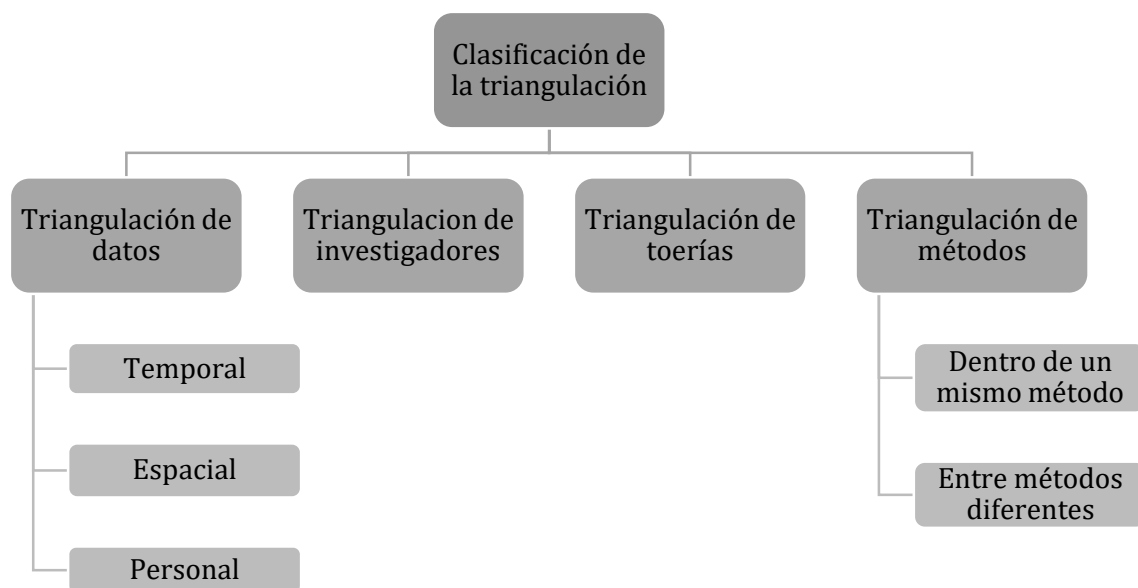
7.8. Triangulación de la información

El objetivo de comprender el fenómeno abordado de manera detallada lleva implícito la necesidad de contrastar la información recabada. En este proceso de triangulación, el proyecto adquiere un mayor grado de reflexión, coherencia y confianza, puesto que los significados obtenidos se clarifican desde diferentes perspectivas, verificando su consistencia (Stake, 1995).

Según la clasificación propuesta por Denzin (1970 cit., por Alzás y Casa-García, 2017), el contraste de la información se puede llevar a cabo a partir de la utilización de las siguientes fuentes de información (Figura 6):

Figura 6

Clasificación de los tipos de triangulación en investigación

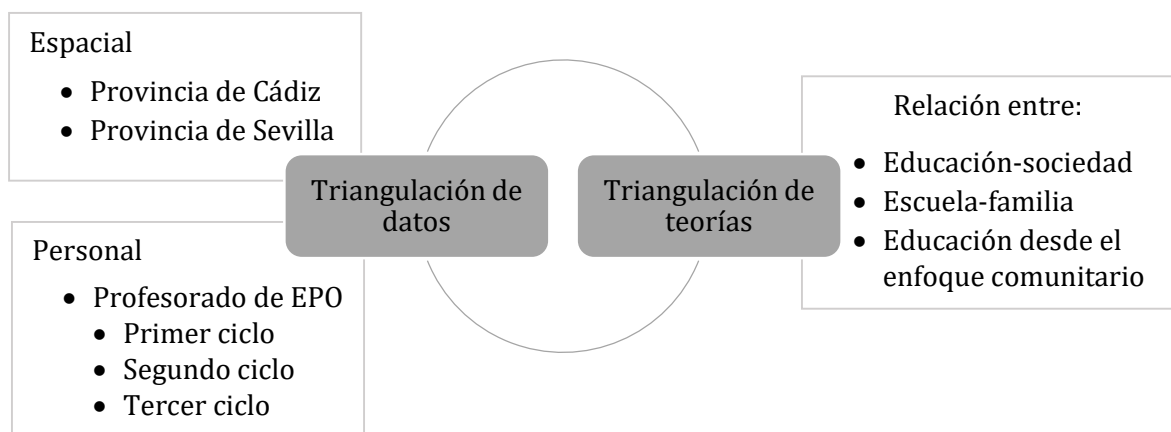


Fuente: *Elaboración propia* a partir de Alzás y Casa-García (2017, p.401).

Dentro de las posibilidades que presenta la Figura 6, la información del proyecto descrito se ha contrastado gracias a la triangulación de datos y a la triangulación de teorías tal y como se muestra a continuación (Figura 7):

Figura 7

Triangulación llevada a cabo en el presente proyecto



Fuente: *Elaboración propia*.

Contar con informantes procedentes de diversas localidades ha posibilitado el cotejo de la información. Las aportaciones han sido recabadas en diferentes territorios de la provincia de Cádiz y Sevilla, ya que durante el desarrollo del proyecto se presentó la posibilidad de ampliar su alcance más allá de los límites de la provincia gaditana. Este hecho ha sido un elemento a

considerar en la descripción del contexto y durante el proceso de análisis, puesto que hace referencia a una realidad con características propias. No obstante, se ha valorado como un elemento positivo a la hora de triangular la información y dilucidar conclusiones.

En relación a la triangulación personal, el contar con docentes de diversos ciclos ha posibilitado confrontar la información según el curso en el que ejercen, la edad del alumnado y los contenidos a trabajar.

Igualmente, la triangulación se ha llevado a cabo gracias al contraste de las aportaciones de las personas informantes y las diferentes teorías de base que se describen y detallan en el marco teórico. De este modo, los datos han sido estudiados desde perspectivas diversas centradas en la influencia del contexto en la escuela; es decir, en cómo la realidad individual, familiar o social que se da fuera de ella influye en cada uno de las personas que conviven dentro.

Para ello, el análisis de las entrevistas se ha llevado a cabo confrontando las aportaciones entre los diversos docentes, al mismo tiempo que se han contrastado con las teorías que sustentan el marco teórico. Así, en cada una de las categorías emergentes se ha comparado la información dada por las personas entrevistadas con los pilares teóricos generales del escrito, teniendo como objetivo el determinar la existencia o ausencia de relaciones empíricas entre ambos (Alzás y Casa-García, 2017).

8. Informe de investigación: *El reflejo de la voz docente*

Las aportaciones compartidas por el profesorado han sido analizadas con el objetivo de poder describir, desde la voz docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el presente contexto de crisis sanitaria. Para ello, la información se ha estructurado en tres bloques principales, coherentes con los cometidos del proyecto y los encuentros mantenidos con las personas participantes en la investigación.

Tras el epígrafe principal de cada dimensión aparecen, destacadas en *itálica*, las diferentes temáticas emergentes de las entrevistas que han sido consideradas relevantes y de interés para el desarrollo del proyecto. A su vez, cabe resaltar que, las declaraciones literales de las personas informantes aparecen citadas junto a la identificación ficticia de la persona que la enuncia con el objetivo de compartir de manera fidedigna el sentir docente. Del mismo modo, entre corchetes, aparecen especificadas las aclaraciones necesarias que posibilitan comprender el sentido general del comentario presentado.

Bloque I. Experiencias del profesorado de Educación Primaria durante la crisis sanitaria

El primer bloque constituyente del análisis alberga las aportaciones del profesorado en relación a su experiencia durante el desarrollo del curso escolar vinculado a la situación de crisis

sanitaria. Este consta de tres subapartados en los que se hace referencia al proceso de adaptación de la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de crisis, la relevancia y pertinencia de la Administración ante lo insólito del ahora y la consideración de la formación como un proceso continuo.

Cambio de paradigma: de la docencia presencial a la utilización de plataformas digitales

“Nos hemos visto en clase un viernes diciendo dejad todo aquí que en dos semanas nos vemos y hemos terminado el curso así” (E.1–Alma).

La irrupción de la “nueva normalidad” en la cotidianeidad de la ya antigua realidad ha llevado consigo la necesidad obligada de adaptar aquello con lo que se contaba a lo nuevo que acaecía. El inicio caótico, la falta de experiencia, el desconocimiento ante la situación y el modo de afrontarla son algunas de las ideas que el profesorado ha compartido durante el desarrollo de las entrevistas. Así, en el propio transcurrir del tiempo, el profesorado ha encontrado el aliado preciso para asentar los modos de hacer y continuar con su función docente (E.2–Nadia).

Pues la verdad es que ha sido una locura. Hasta después de las vacaciones de Semana Santa o hasta finales de abril o mediados de abril estábamos como locos [...] Era estar horas y horas delante del ordenador corrigiendo, devolviendo correcciones, diciéndole a los alumnos que te las devolviesen para ver si habían entendido lo que tú les habías corregido... luego que te las devolviesen bien, mientras otros no te la devolvían (E.3–Mara).

Creo que la experiencia es mejorable. Empezó muy mal porque estábamos completamente perdidos, pero la segunda mitad del trimestre ha sido más fructífera y eso también hace que hagamos una evaluación un poco más positiva de lo que ha sido la experiencia, pero con todo creemos que falta mucha formación (E.5–Jaime).

Al principio una locura, estaba muy desubicada en mi función docente y en la comunicación con la familia, pensando que recursos tenían los alumnos y hasta dónde podía llegar con ellos (E.2–Nadia).

El grado de satisfacción en relación a la experiencia vivida se asocia de manera directa con los recursos, los materiales y los apoyos con los que el profesorado ha contado para continuar con su labor. En este sentido, algunos docentes han especificado que durante el inicio del proceso de adaptación enviaron encuestas y cuestionarios digitales a las familias con el objetivo de conocer las posibilidades dotacionales que estas presentaban.

Así, tras conocer los datos, se puede determinar que los centros, el profesorado y las familias que disfrutaban de recursos suficientes como para superar las barreras emergentes de la situación de crisis han manifestado menos dificultades a la hora de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Definitivamente el centro está preparado para continuar con la enseñanza digital. Todo el profesorado del centro está muy cualificado. De hecho, hace unos años se inscribieron para ser un centro digitalmente competente, entonces están bastante avanzados en ese sentido. Las familias se han adaptado muy bien también. Mi colegio como es un colegio con buenos recursos y demás, las familias no tienen muchos problemas, se han adaptado bastante bien y el alumnado igual (E.6-Julio).

En este sentido, cabe destacar que, durante las entrevistas, al preguntar sobre la naturaleza de los apoyos, recursos y materiales con los que el profesorado ha contado, gran parte de las personas entrevistadas han hecho alusión a los dispositivos electrónicos particulares disponibles: “Yo tenía mi portátil personal e Internet en casa sin problema” (E.6-Julio); mientras que, ante el mismo cuestionamiento, un número menor de informantes ha optado por mencionar los recursos humanos como una herramienta a destacar durante el desarrollo y ejercicio de la docencia, donde la coordinación, el compromiso y la colaboración (E.2-Nadia y E.5-Jaime) se han ubicado como valores indispensables para continuar con el curso escolar:

Nos hemos comunicado bastante bien. Una vez en semana teníamos una reunión tanto de ciclo como de curso y también hemos tenido en este último trimestre dos claustros de todo el colegio, entonces a partir de ahí nos íbamos contando cómo iban las clases, qué cosas eran más difíciles, qué cosas iban bien, qué cosas necesitábamos. A partir de eso surgen los cursos optativos [de formación] para la gente que quería hacer clases diferentes y que no todo el tiempo fuera lo mismo de libro y actividades (E.1-Alma).

Desde las actuaciones llevadas a cabo, la docente Nadia (E.2) destaca la importancia de la organización como elemento de unión entre todos los vértices participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo presente esta consideración, varias personas informantes han establecido un horario semanal compartido con las familias y con el propio alumnado con el objetivo de sistematizar las jornadas escolares:

En el claustro se llegó a un acuerdo donde todos los compañeros y compañeras colgábamos las tareas los domingos de manera que las familias pues tenían acceso a partir del lunes para organizarse. Así, aquellos que trabajaban o que tenían varios hijos se organizaban de alguna manera la tarea semanal (E.2-Nadia).

Nos hemos coordinado bastante bien porque teníamos un horario. Por ejemplo, en mi ciclo hicimos un horario conjunto entre mi compañera de ciclo y yo para mandárselo a los padres de forma semanal. Así, decíamos que el lunes tocaba matemáticas, luego las actividades de lengua, luego tal y así íbamos mandando semanalmente las actividades a los padres (E.1-Alma).

Tal y como describe de manera pormenorizada la docente Clara (E.4), la realidad de su centro se contrapone de manera directa con las experiencias descritas por el profesorado con realidades proclives al trabajo telemático. Su contexto, carente de recursos suficientes, de apoyos e implicación, ha encontrado en la crisis sanitaria un notorio agravante de la situación inicial,

hecho que ha propiciado el que la docente declare abiertamente que ni su proceso de adaptación ni su experiencia en general pueden ser definidas como una realidad positiva. La imposibilidad de acceder al alumnado ha frustrado el desarrollo de su labor, la cual considera que podría haber sido diversa “quizá con otras herramientas u otros recursos” (E.4-Clara).

Junto a la presencia o ausencia de materiales, el profesorado manifiesta que la impartición de una materia escolar u otra se presenta como un hecho categórico a la hora de hacer balance sobre su experiencia. Haciendo alusión a las aportaciones facilitadas por el docente de la especialidad de Educación Física, la propia naturaleza de la materia ha condicionado su modo de vivir la adecuación del sistema presencial a la realidad vigente. En contraposición, a esta particularidad, las docentes y los docentes restantes ejercen como tutores, hecho que ha posibilitado hacer un seguimiento más exhaustivo del proceso tal y como declara el docente Jaime (E.5): “Yo he tenido la suerte de ser tutor con mucha carga lectiva, yo domino la clase y yo sé exactamente cuáles son las carencias, todo”.

Igualmente, la experiencia laboral se ha mostrado como un condicionante en el modo en el que se ha vivido este cambio hacia el mundo digital:

En mi caso [la adaptación] ha sido un poco complicada porque ha sido mi primer año como docente y yo era el único profesor de Educación Física que había en el colegio desde 1º de EPO a 4º de ESO, entonces me ha sido un poco complejo el llevar tantas clases y el hacerlo de forma tan diferente en todos los cursos (E.6-Julio).

En este sentido, la carga, el tipo y el grado de dificultad de los contenidos vinculados al curso y la edad del alumnado se ha considerado un elemento a tener en cuenta dada la inviabilidad de acceder a los centros escolares. Tras el análisis de las entrevistas, se puede observar que, en relación a la impartición de los contenidos estipulados en el currículum, el profesorado encuentra la unanimidad al considerar más factible ejercer en los primeros cursos de la etapa primaria. Tal y como comparte la docente Clara (E.4), “al ser un 1º de Primaria tampoco es que haya mucho contenido. Al no haber mucha carga de contenidos como puede haber en 6º de Primaria pues ha sido más llevadero lo que es el tema de la explicación”.

Vinculado a esta realidad, se ha valorado positivamente la figura de la familia como apoyo y herramienta rica para la consecución de los objetivos propuestos. Así, Clara (E.4) señala que “todos los contenidos de 1º de Primaria están más al uso, más al alcance de cualquier adulto que no sea docente, me imagino que los padres se habrán podido más o menos defender”.

A su vez, cabe destacar que, en relación a la cumplimentación y entrega de actividades, el profesorado ha hecho alusión de manera recurrente a la confianza que han tenido que depositar en los contextos familiares:

A la hora de recibir [las tareas] tenemos que confiar en cómo las han hecho, cuánto tiempo han necesitado y las dificultades que han encontrado, porque esa información no la tenemos (E.4-Clara).

Yo he confiado en muchísimas familias, aunque cuando llevas mucho tiempo con un grupo de alumnos tú sabes hasta donde llegan los niños, cuál es su manera de trabajar y lo que es capaz de hacer solito y lo que es capaz de hacer con ayuda de la familia, cuál es su letra y cual no (E.2-Nadia).

En estas dificultades a la hora de constatar la veracidad de las entregas, el profesorado ha destacado la evaluación como uno de los procesos con mayores obstáculos a superar. Los métodos y los instrumentos utilizados en el aula presencial se han modificado de tal modo que se ha prescindido de los exámenes tradicionales y pruebas escritas, primando la actividad diaria, el seguimiento de las tareas, la participación, el interés y la implicación:

Las instrucciones que teníamos de la Junta de Andalucía era que todo el mundo aprobaba porque no todo el mundo tiene los medios tecnológicos ni económicos, ni a alguien que le pudiese “echar una mano”, entonces desde la Administración pues decidieron que sobre todo se repasase (E.3-Mara).

El método y los instrumentos de evaluación claro que han cambiado. Por ejemplo, a nivel de centro hemos evaluado con el seguimiento de las tareas y en ningún momento hemos hecho exámenes ni pruebas escritas porque no lo hemos considerado oportuno (E.2-Nadia).

La verdad es que en el centro [antes de la crisis sanitaria] habíamos tenido varios grupos de trabajo de innovación a nivel de evaluación, sobre todo, para utilizar las herramientas que nos proporciona la plataforma de la Consejería de Educación, pero realmente una cuestión es teorizar y otra cuestión es enfrentarse a la cruda realidad (E.5-Jaime).

Combinado con lo expuesto, durante las entrevistas el profesorado ha manifestado los problemas que ha supuesto la utilización de plataformas digitales. Estas presentaban dificultades a la hora de mantener la conexión de todo el grupo-clase en un mismo tiempo, hecho que ha imposibilitado la utilización de herramientas (tales como la cámara web) dificultando así conocer y determinar la verdadera implicación del alumnado. En esta senda, la docente Alma (E.1) comparte que, durante las asambleas y las preguntas de aula, había alumnas y alumnos que no contestaban, que, a pesar de estar presentes en las sesiones virtuales como usuarios digitales, su participación en ellas era escasa o inexistente, hecho que se relaciona directamente con una de las problemáticas destacada por el profesorado:

La plataforma Moodle¹⁰ ha funcionado fatal. Te permite muchas comunicaciones, pero te marea. La plataforma la tendrán que mejorar de cara al próximo curso porque no te

¹⁰ Moodle Centros se ha facilitado por parte de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía como la plataforma oficial para el ejercicio de la docencia de manera digital.

permite ver a todos los alumnos al mismo tiempo, la calidad del sonido es regular y las conexiones igual (E.3–Mara).

El principal problema ha sido no tener por parte del grupo de alumnos feedback. Yo necesito la observación en el aula. El trabajo diario te da información que no te da la educación telemática, esta es demasiado fría y sobre todo cuando hablamos de pequeños. En los primeros cursos, sobre todo, creo que las emociones rigen mucho las pautas de la clase (E.5–Jaime).

Para mí, [una dificultad ha sido] el no tener contacto directo con los alumnos porque el feedback no es el mismo. El intercambio de comunicación para explicar y sobre todo para recibir información de ellos, de cómo van evolucionando de cómo se van sintiendo, es emocionalmente frío (E.2–Nadia).

Sin desvincular el análisis de las dificultades que han encontrado durante este proceso, las personas entrevistadas exponen compaginar los horarios e intereses de las distintas familias con los que se promueve desde la escuela como una de las mayores dificultades a las que han tenido que hacer frente. “En el aula puedes fomentar el gusto por la lectura, pero cuando tú te introduces en la casa del educando ya es otro tema” (E.5–Jaime). Hacer de cada hogar un solo aula con intereses, metodologías, gustos y valores comunes es una tarea con un alto grado de complejidad a la que el profesorado ha tenido que dar respuestas.

Así, con diferente graduación en relación al emplazamiento desde el que se enuncia la declaración, la totalidad de los informantes concluye que las condiciones familiares y la realidad del entorno en el que el alumnado inicia, desarrolla y finaliza el proceso enseñanza-aprendizaje influye de manera hegemónica en la viabilidad y la incidencia de la labor docente.

Tal y como explica el docente Jaime (E.5), el profesorado “ha tenido que tener en cuenta las condiciones de cada familia”. Este hecho se describe como un abanico continuo en el que se engloba desde contextos familiares vinculados laboralmente al sector sanitario (E.5–Jaime) hasta familias carentes de medios y recursos para poder acceder a las actividades y tareas propuestas, realidad descrita por la docente Clara (E.4), al exponer que: “Algunas familias nos pedían que por favor le imprimiéramos las fichas y se las lleváramos para hacerle llegar de alguna manera el trabajo, porque no disponían de los medios para conseguirlas”.

Todas las decisiones, las dificultades encontradas y las experiencias vividas han sido aval para autoevaluar las medidas tomadas con el objetivo de adecuarlas, de manera progresiva, a las necesidades y realidades del alumnado, las familias y todas las personas que día a día dan vida a los centros escolares (E.3–Mara).

El papel de la Administración durante la crisis sanitaria desde la visión docente

Ambigua, confusa, escueta o insuficiente son algunos de los calificativos con los que el profesorado ha definido la respuesta de la Administración. Como se ha mencionado en epígrafes anteriormente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y la Consejería de Educación y Deporte en Andalucía se han encargado de configurar y compartir las pautas generales para continuar con el curso escolar de manera telemática; sin embargo, a grandes rasgos, las personas participantes en el estudio consideran que estas distan notablemente de lo que se esperaba de ambos organismos oficiales:

La Administración ha estado igual que nosotros, o sea, que ellos han estado perdidos. Ellos se han limitado a dar directrices. La intención es buena porque lo que se trata es de no “meter mucho la pata”, pero en definitiva somos los claustros y los centros los que hemos tenido que tirar de autonomía y tirar de nuestro proyecto educativo e intentar adaptarlo a esta situación que estamos viviendo, pero realmente la Administración ha brillado un poco por su ausencia (E.5–Jaime).

Tuvimos una reunión en el cole de 5º y 6º y no sabíamos muy bien cómo hacerla porque no nos decían cómo nos podíamos reunir en el colegio ni las medidas a seguir (E.1–Alma).

Lo han hecho lo mejor que han podido, aun así, se han quedado muy lejos de lo que esperábamos de todos ellos. No han sabido responder de manera global a lo que la situación requería (E.6–Julio).

Tal y como se muestra en las premisas anteriormente compartidas, el profesorado en su totalidad es consciente de lo extraordinario de la situación, comprendiendo así el desconcierto general que supone en la totalidad de las esferas y de los estamentos que conforman el sistema educativo, abarcando desde las aulas hasta los organismos oficiales. No obstante, “se han dado muchas cosas por hecho” (E.4–Clara). En este sentido, el profesorado se muestra crítico al hacer alusión a la situación vivida durante el desarrollo del curso escolar:

La Administración ha considerado en todo momento que todos los docentes disponíamos de un ordenador y una conexión WIFI donde poder conectar a 20 alumnos a la vez [...] la Administración no nos ha preguntado en ningún momento a ningún docente si necesitábamos un ordenador, un portátil o algún tipo de cámara web para poder ponernos en contacto con el alumnado; sin embargo, escuchamos que a empresas se les ha puesto su ordenador, sus auriculares, su impresora y todo lo que han necesitado y a nosotros nadie nos ha preguntado (E.4–Clara).

Mi hermana trabaja en una empresa y a ella le facilita el ordenador la empresa, la oficina. Siempre es lo que hemos dicho, que al final, nosotros los maestros pues terminamos utilizando nuestros propios recursos y termina siendo un desgaste bestial. Recuerdo cargar el móvil varias veces al día [...] levantarme tres horas antes o contestar correos durante todo el día (E.2–Nadia).

La sensación generalizada del profesorado se personaliza en las reivindicaciones compartidas por la docente Clara (E.4), quien puntualiza que la propia ausencia de la Administración ha provocado que el profesorado se encuentre limitado en recursos, herramientas y apoyos, colocándolos “fuera de juego” (E.4-Clara). Este hecho pone de manifiesto cómo el alcance de la enseñanza se ha visto condicionado en función de los medios y las herramientas particulares (E.2-Nadia), siendo un posible agravante en la existencia de desigualdades.

Este sentimiento, a su vez, se presenta extrapolable a la carencia de medidas estructurales suficientes para atender la situación personal de los diversos contextos familiares:

Si partimos de una familia base normal, pues casi todos suelen tener un ordenador en casa, pero si ya te pones en la situación de las nuestras que son familias con pocos recursos pues, no sé. Yo cuando escuchaba en la “tele” que el 90% del alumnado estaba conectado, yo miraba y decía que ese 10% sería mi centro porque yo no he conseguido que ninguno de mis alumnos esté conectado. Ellos han descrito la realidad ideal [...] y a veces la realidad no es tan ideal como se puede ver desde fuera. Cada situación es un mundo y yo creo que la Administración no ha sabido gestionarlas (E.4-Clara).

Con ello, las aportaciones analizadas concluyen que la labor de los organismos oficiales dista de poder ser consideradas suficiente, afectando este hecho a los contextos en situaciones más vulnerabilizadas. Sin embargo, el profesorado se mantiene esperanzado en la reversión de la situación en un futuro próximo, haciendo del presente el momento idóneo para responder a las demandas emergentes antes, durante y después del periodo estudiado.

La formación continua de los diversos agentes implicados en el proceso educativo

Sin inicio concreto ni final establecido, el aprendizaje acompaña durante todo el desarrollo de la vida. Descubrir y evolucionar son sinónimos de avanzar y progresar, por ello, los procesos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje han de ser coherentes en tiempo y forma con la realidad en la que se desarrollan.

Al vincular este hecho con el objeto de estudio de la investigación, el profesorado entrevistado encuentra en la necesidad de aumentar y mejorar la formación de todos los agentes educativos implicados en la escuela, una premisa insoslayable:

La experiencia ha sido regular. Me he ido adaptando, pero he notado que me faltaba formación, pero ya no es solo que yo no tenga formación, es que los niños no la tienen tampoco y así no hay manera de avanzar. Creo que los niños deberían aprender también a manejar estos medios, a mandar correos, a ser capaces de descargarse las cosas (E.3-Mara).

Parafraseando a la docente Alma (E.1), lo inesperado de la situación ha conllevado el cambio en los tiempos de aprendizaje: “hemos tenido que correr mucho para ponernos al día en

esto de las tecnologías, sobre todo al principio [...] la formación debería haber estado desde mucho antes y no a raíz del problema”. El ahora ha sido el único momento posible para actuar, por ello, las carencias formativas contextualizada a las demandas sociales han sido elemento recurrente en las protestas del profesorado entrevistado. De este modo, tal y como demanda Julio (E.6) “un aspecto a mejorar sería la formación específica del profesorado, proponer una formación más específica desde la Consejería orientada al profesorado en cuanto a herramientas digitales, a su uso”.

Con ello, el profesorado pone de manifiesto la necesidad de tener la posibilidad de acceder a una mayor y mejor formación promovida y ofertada de manera oficial por la Administración. Sin embargo, esta demanda se topa con la realidad expuesta por la docente Mara (E.3) que se posiciona a favor de la mejora de la formación docente, si bien apunta la inviabilidad de incluirla tal y como está estructurada y organizada actualmente la jornada laboral del profesorado:

Con la preparación de las clases, lo que la Administración te pide y las programaciones, pues estás siempre desbordado. Si a todo eso le echas que te tengas que formar en las nuevas tecnologías, pues no sé de donde podemos sacar el tiempo (E.3–Mara).

Así, el profesorado, al hacer balance de la experiencia, se ha mostrado crítico con las carencias que ha observado en su propia formación:

Yo creo que debo formarme ahora mismo en herramientas digitales y ponerme muy muy muy al día por si esto vuelve a pasar no verme tan perdida. Aunque me encuentre después con una familia que no puede seguirme pero que al menos yo no me sienta responsable de no saber llevar a cabo mi labor de otra forma. Tener otras herramientas sí que me parecería un aspecto a mejorar (E.4–Clara).

Mi centro por ejemplo tiene en todas las clases pantallas digitales y cañón, pero eso ahora mismo nada más nos está sirviendo para buscar cosas en *YouTube*, para hacer algunas cosillas, pero nos falta formación, eso está clarísimo. Luego el centro si hubiese ordenadores para todos los niños pues lo mismo se podría trabajar más la cultura digital, pero vamos, dentro de lo que cabe, mi centro no está mal de recursos tampoco para trabajar con las nuevas tecnologías (E.3–Mara).

Como se ha mencionado con anterioridad, la mayoría de las docentes y los docentes entrevistados encuentran en la falta de formación un obstáculo al que hacer frente, mas el profesorado de contextos proclives al trabajo telemático, como Alma (E.1), describe la experiencia a través de una mirada que dista notoriamente de las restantes realidades:

El proceso ha sido bastante bueno. Los profesores se han adaptado rápido. Nos han dado cursos de formación online sobre *Classroom*, *Kahoot*, *Educaplay*, *Google Meet* o *Drive*. De todo esto hemos tenido cursos de formación porque es verdad que los tutores de cursos más superiores sí tenían experiencia, pero de 5º para abajo no habían utilizado nunca estas aplicaciones, por ello se han tenido que formar (E.1–Alma).

Esta realidad no se describe positiva fruto del azar. La existencia de un contexto predispuesto al trabajo telemático, con recursos, con formación previa y continua y aplicaciones orientadas al ejercicio de la docencia más allá de lo estrictamente necesario para continuar el curso escolar son algunas de las variables que avalan la consideración del proceso como un hecho viable y efectivo.

Algunos de los docentes han manifestado la ausencia de medios suficientes para afrontar la situación actual, entre los que destaca notoriamente el centro ubicado en la ciudad de Sevilla. Incluso aquellos contextos en los que la dotación tecnológica superaba lo estrictamente necesario, se hacía alusión a la necesidad de invertir en formación extensible a todos los agentes implicados en la realidad y cotidianeidad del día a día de los centros. “Estábamos sobre dotados a nivel tecnológico pero lo que no faltaba era la formación, sobre todo de la otra parte [la familia] que es la que faltaba” (E.5-Jaime):

Las madres y los padres veían número oculto y no cogían el teléfono y teníamos que tener contacto por *Classroom*. Los padres no manejaban *Classroom*, entonces la formación a los padres ha sido complicada, el que se pusieran todos al día en la utilización de estas herramientas ha sido difícil (E.1-Alma).

Así, desde el ámbito del hogar, las limitaciones o la ausencia de formación en el uso de plataformas digitales ha dificultado el poder mantener contacto constante y directo con las familias. Igualmente, tal y como apunta Jaime (E.5), algunas de las alumnas y los alumnos han pasado gran parte del tiempo con sus abuelas y sus abuelos, hecho que en ocasiones ha dificultado la continuación del curso escolar dada la falta de material tecnológico en el hogar o la ausencia de las competencias necesarias para ayudar o acompañar al alumnado de manera digital.

En síntesis, haciendo balance a todo lo expuesto el profesorado ha considerado que la experiencia ha aportado evidencias notorias de la necesidad de reivindicar la docencia como camino en el que se ha de avanzar de manera progresiva, observando y atendiendo a la realidad que el trayecto muestra.

Bloque II. La experiencia docente en relación a la actividad del alumnado y las familias

Tras el análisis realizado en torno a la experiencia general del profesorado durante la crisis sanitaria, a continuación, se exponen las temáticas emergentes asociadas a la realidad vivida junto al alumnado y los contextos familiares.

La participación del alumnado durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje

“El alumnado que tenía problemas ha visto como estos se agudizaban, los que iban bien han ido muy bien y los que no iban tan bien han podido mejorar” (E.5-Jaime)

Común a todas las experiencias descritas, el profesorado ha declarado la ausencia de sorpresas en relación a la participación del alumnado, pues “han respondido tal y como son en la escuela presencial” (E.2–Nadia). En este sentido, aquellas alumnas y aquellos alumnos que de manera presencial mantenían un cierto ritmo de trabajo han continuado con él, mientras que aquellos que presentaban mayores dificultades en el aula han encontrados en la apertura de las pantallas nuevos obstáculos a los que enfrentarse:

La mayoría [del alumnado], la verdad es que ha respondido bastante bien. Por ejemplo, en mi clase todos los niños se conectaban todos los días puntuales y han entregado la mayoría de las tareas, menos casos específicos que coincidían con los que hacían menos en clase. Si no hacían nada nunca en clase, pues ahora menos (E.1–Alma).

Generalmente, la actividad y la participación del alumnado ha sido un hecho que el profesorado ha destacado de manera positiva, pues tal y como declara la docente Nadia (E.2), “prima más el interés hacia lo digital que hacia lo tradicional, se enciende una pantalla y se apaga el mundo”. No obstante, el profesorado hace especial mención a la dificultad de propiciar el interés y la participación durante las sesiones digitales dada la monotonía general de estas y la gran cantidad de problemas vinculados a la conexión.

Teniendo presente la consideración mayoritariamente positiva ante la participación del alumnado, las diferencias halladas entre las experiencias del profesorado se vinculan de manera directa con la disparidad existente entre la realidad de los centros escolares inmersos en la investigación.

Contextos con recursos y apoyos adecuados para trabajar digitalmente han descrito la implicación del alumnado como un aspecto favorecedor y facilitador de la función docente. “La inmensa mayoría del colegio ha respondido de una forma muy positiva, han estado muy pendientes y agradecen en todo momento el esfuerzo que se ha hecho por parte del profesorado” (E.6–Julio). En la misma senda, Alma (E.1) expone que “en general, desde infantil hasta secundaria todos han estado conectado, han hecho las tareas propuestas y han recuperado los contenidos”. En contraposición a estas realidades, docentes como Clara (E.4) han encontrado grandes dificultades a la hora de contactar con el alumnado dada la falta de medios, por lo que la participación o la actividad que el alumnado haya podido realizar se ha manifestado como un hecho desconocido que, en esta condición, ha encontrado la imposibilidad de ser evaluado o mencionado.

En esta multiplicidad de experiencias, el profesorado ha considerado destacable los beneficios derivados de la implicación familiar. Gracias a la tutela continuada y detallada de los contextos familiares, aquellas alumnas y aquellos alumnos que presentaban ciertas dificultades en el aula han hallado en la figura de sus madres y sus padres el apoyo necesario para superar de

manera conjunta las barreras que obstaculizaban el máximo desarrollo de sus capacidades. En este sentido, la docente Mara (E.3) hace especial mención a la importancia del establecimiento de rutinas, horarios y hábitos de trabajo.

Desde otra perspectiva, el profesorado ha relacionado la participación y actividad del alumnado con la edad y el curso en el que se encuentra. Esta relación presenta una doble vertiente, pues mientras que mantener un contacto fluido con el alumno se ha valorado como un hecho factible y positivo en los cursos más superiores, la actitud y motivación se ha presentado como una realidad con mayor presencia en los primeros años de la etapa primaria:

Es curioso pero los más pequeñitos han dado una respuesta mucho más positiva. Han estado mucho más comprometidos, han trabajado y han entregado sus trabajos en tiempo y forma. En niveles superiores ha habido más desgan, un alto porcentaje de alumnos se ha descolgado. La mayoría de los míos [1º de Educación Primaria] han respondido bien a excepción de algunos de ellos, pero la cuestión era técnica, al vivir en medio del campo [centro rural] fallaba la conexión. Yo creo que los niños estaban motivados (E.5-Jaime).

Coherente con lo expuesto, el profesorado que ha trabajado junto al alumnado de menor edad ha encontrado mayores dificultades a la hora de mantener un contacto directo a través de las plataformas digitales, dada la ausencia de herramientas propias, de formación y de las competencias necesarias para hacer frente a la situación de manera telemática. “Con los alumnos concretamente hemos tenido muy poco contacto porque era sobre todo a través de las familias por la edad que tienen”, comenta Clara (E.4). Esta realidad ha condicionado que la participación o la atención del alumnado se vea supeditada a la implicación de la familia. Así, tal y como muestra Clara (E.4): “En clase, hay niños que son muy participativos, muy activos y no he tenido ninguna respuesta de sus familias”.

Un aspecto importante en relación a la participación y la respuesta que ha ofrecido el alumnado es el valor que todos los agentes participantes en la escuela han otorgado a la vida que ofrece y se genera en el aula. “Muchas familias me decían que sus hijos se negaban a trabajar en casa, que no querían, que querían trabajar con la “seño” porque ellos se sienten evidentemente más seguros en su entorno, en clase” (E.4-Clara). Junto a la confianza a la que se hace mención, el profesorado ha puesto de manifiesto la existencia de casuísticas contextuales y personales (progenitores con empleos de primera necesidad, carencias económicas, familiares de riesgo en relación a la situación sanitaria...) que indudablemente inciden en el modo en el que el alumnado ha respondido:

Es verdad que una situación económica muy mala hace que no se esté tan centrado. Luego ha habido niños que han tenido problemas de casi depresión, entonces claro, ¿cómo pueden trabajar en condiciones si se encuentran mal? Esas cosas hay que tenerlas en

mente. Es muy difícil que un niño responda cuando las condiciones no son las adecuadas (E.3-Mara).

Como se ha ido vislumbrando durante el escrito, el entorno en el que el centro se alza y la realidad en la que el alumnado se construye fuera de la escuela influye de manera directa en la vida del aula. Así, tal y como ha presentado el profesorado, aquellos estudiantes que previamente se encontraban en situaciones vulnerabilizadas han hallado en el periodo de crisis un obstáculo añadido, certificando la vinculación existente entre contexto y escuela.

Actividad e implicación familiar durante el periodo de educación telemática

Similar a la reflexión relacionada con los cambios acaecidos en la actividad e implicación del alumnado, el profesorado coincide en la ausencia de cambios significativos entre la participación familiar de manera digital y presencial. Así lo expresa la docente Nadia (E.2) al comentar que las familias “han respondido tal como son en la escuela presencial”:

Aquellas familias que han estado ahí en el seguimiento y en el acompañamiento de sus hijos han estado actuando de la misma manera. Han respondido a las tareas, han enviado las tareas al 100% y aquellas familias que antes no respondían y que tenía más dificultades en llevar a cabo el seguimiento de sus hijos pues han seguido en su misma línea, igual, no ha cambiado nada (E.2-Nadia).

Según el contexto y el centro, la experiencia en relación a la participación y a la presencia de la familia se describe como un elemento positivo que ha allanado el trabajo del profesorado o, por el contrario, se manifiesta como una realidad anhelada necesaria para llevar a cabo la labor docente.

Desde la perspectiva de Julio (E.6) y Alma (E.1), las familias han sido un núcleo de apoyo y sustento. El primero de los docentes compartía que “la gran mayoría de las familias han colaborado muchísimo y han estado al pie del cañón con nosotros” (Julio-E.6), así como Alma (E.1) expresaba que “la familia es verdad que nos ha ayudado un montón sobre todo los padres delegados que siempre han estado en contacto con nosotros todos los días. Salvo casos aislados, todo el mundo bien. Ha sido una gran ayuda” (Alma-E.1). Igualmente, Clara (E.4) comentaba que “algunas familias han estado muy atentas y nos han hecho muchas preguntas para ver cómo ayudaban a sus hijos”:

Con respecto a los padres yo creo que también en el fondo ha sido positivo. La mayoría de los padres, aunque están muy comprometidos con la educación de sus hijos no conocen realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el colegio. Con esto han descubierto cómo funcionamos. Yo no digo que se hagan expertos en didáctica, pero les ha venido muy bien, se han involucrado, los han acompañado (E.5-Jaime).

En referencia a la idea enunciada, un ejemplo significativo lo expone igualmente el docente Jaime (E.5) al enunciar que las familias se han planteado cuestiones acerca del modo en el que el

profesorado y los centros escolares trabajan. Gracias a estas dudas el docente extrae como elemento positivo el aumento en el interés y la presencia de las familias:

Algunos padres me comentaban: -Esta semana hemos empezado con las Ciencias Naturales y no salimos de las Ciencias Naturales- pero el objetivo de 1º de Primaria es aprender a leer y escribir y estamos leyendo y respondiendo que es comprensión lectora, tenéis que escribir... Así se dan cuenta que tú trabajas con unos objetivos claros y da igual el área que utilices para poder llegar a ellos (E.5-Jaime).

Así, en este sentido, la familia ha podido representar en cierto modo el papel docente, valorando así la labor que día a día se realiza junto al grupo-clase y al alumnado que conforma el centro. Con ello, la docente Clara (E.4) comenta que, aun siendo “un cuerpo que está bastante señalado, hay muchas familias que se han dado cuenta de la labor que realizamos y que al fin y al cabo es una profesión muy importante y esencial”. A pesar de lo cierto de los hechos comentados, este atisbo de esperanza se confronta con la actitud general de las familias que frecuentan su centro que define como apática:

La gran mayoría [de las familias] muy desinteresadas, de no saber cómo hacerlo y simplemente no hacerlo. De decir, pues bueno como nos resulta un poco complicado pues directamente no lo hacemos (E.4-Clara).

En este sentido, la docente Clara (E.4) manifiesta que a pesar de haber podido contactar con todas las familias, una gran proporción de la totalidad no ha facilitado ninguna respuesta tras ese primer contacto, por lo que el seguimiento de las tareas y el progreso del curso escolar ha sido inviable, declarando que la ausencia de materiales mínimos ha sido propulsión directa hacia la no respuesta de las familias.

Como una de las temáticas emergentes durante la elaboración del informe, cabe destacar la especial mención que hace el profesorado al papel de las madres durante el periodo estudiado. Al demandar sobre la implicación familiar, el femenino se apodera del discurso y son las madres las que se mencionan como garante de “acceso a las tareas” (E.2-Nadia), como nexo de unión entre el docente y las familias del grupo-clase (E.5-Jaime) o como la persona con la que contactar a la hora de preguntar sobre cualquier aspecto en la participación e implicación del alumnado (E.3-Mara).

Atención a la diversidad desde una visión holística del concepto

La totalidad del profesorado participante concluye en la consideración de la atención como un elemento que en el ámbito presencial adquiere una mayor pertinencia y calidad. “El contacto físico con el alumnado nunca es intercambiable con la experiencia digital”, apunta Julio (E.6), del mismo modo que Alma (E.1) manifiesta que “en la clase presencial puedes ver las caras

de los niños, mientras que con las videollamadas te tienes que imaginar que se están enterando. Por mucho que tu preguntes te van a decir que se están enterando”.

En este sentido, se destaca el valor de la interacción con los iguales como una herramienta llave de acceso al aprendizaje:

Gracias a la comunicación directa, el alumnado es más consciente de lo que está haciendo. También de la interacción con los compañeros, de los compañeros se aprende mucho. El apoyo de los compañeros, el compañero que ayuda, el compañero que te explica eso es mucho más efectivo que cuando estas delante de una pantalla. Yo entiendo que el trabajo de una pantalla es muy atractivo para los alumnos, pero es fundamental el contacto directo y la comunicación, la parte afectiva y emocional (E.2–Nadia).

Estas ideas son compartidas por Jaime (E.5) al señalar que al trabajar desde casa se pierde la posibilidad de aprender con y de las personas con las que comparten tiempo y lugar. “La socialización es muy importante, el conocer diferentes puntos de vista, formas de pensar u opiniones” son algunas de las potencialidades que el profesorado destaca de la educación presencial como un medio que en sí mismo alberga el descubrir, ampliar y construir ideas, creencias y valores.

Gracias a las aportaciones compartidas por el profesorado, se considera pertinente destacar cómo la enseñanza digital propicia llevar a cabo un seguimiento más individualizado del alumnado. Parafraseando a Jaime (E.5), “la presencia en el aula es primordial, pero también es cierto que este tipo de tecnología posibilita como una especie de tutorización más personalizada cosa que en el aula se pierde”:

Tú en clase atiendes a todos los niños, pero en clase se nota más el grupo y cuando han estado en el confinamiento, todo es más individualizado, el seguimiento es más individualizado, aunque sea más difícil llevar desde la distancia esa atención para que el niño de verdad responda (E.3–Mara).

En líneas generales, este hecho ha sido valorado positivamente por el profesorado; sin embargo, además de los beneficios que supone se ha de tener en cuenta las casuísticas personales de cada alumno:

Dentro del grupo tenemos otros subgrupos con unas necesidades educativas bastante especiales y realmente hemos tenido que hacer de tripas corazón, echarle imaginación, hablar con los padres e intentar tener tutorías personalizadas con ellos de forma individual para poder llevar algún tipo de contrato educativo o de compromiso que nos lleve a que lo vamos a hacer de esta forma. Ha sido muy muy complicado (E.5–Jaime).

Al seguir el mismo planteamiento, la docente Nadia (E.2) ratifica la declaración precedente haciendo alusión a la existencia de diferencias significativas dentro del grupo-clase que han de ser atendidas tanto de manera presencial como a través del mundo digital. Un mismo recurso

presenta tantas interpretaciones y respuestas como alumnas o alumnos interactúen con él, de este modo la docente expone que con el objetivo de “llegar a todo el alumnado” se ha elaborado una programación adaptada a tres niveles con actividades interactivas y multinivel.

Estas adaptaciones curriculares significativas y no significativas, así como los programas específicos han presentado un seguimiento adaptado a lo digital del proceso. La atención a la diversidad en su concepción más amplia ha sido una de las problemáticas en las que el profesorado ha incidido con mayor vehemencia. El seguimiento del alumnado se ha llevado a cabo gracias a las adaptaciones, los programas y el acompañamiento continuado y sistemático de las personas especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y el profesorado de refuerzo (E.2–Nadia).

En síntesis, tal y como expone la docente Clara (E.4), esta situación ratifica la necesidad de tener presente que el alumnado es diverso, que las familias son distintas y que una misma situación tiene múltiples interpretaciones que han de ser escuchadas, comprendidas y atendidas, pues “no solo tienes que ver una persona y un contenido, sino que cada persona es un mundo y en el aula conviven muchos mundos a los que hay que atender” (E.4–Clara).

Bloque III. La mirada docente: opiniones y sentimientos del profesorado

Junto al análisis de la experiencia del profesorado, el presente bloque se centra en el estudio de sus opiniones y sus sentimientos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la situación de crisis actual, la aptitud de continuar con la enseñanza telemática y lo insólito del ahora como punto de partida para repensar las bases que sustentan el sistema educativo.

Sentimiento del profesorado durante el periodo de crisis sanitaria

“Un poco estresado, un poco dubitativo porque te encuentras muchas situaciones que no sabes que hacer. Ha sido bastante complicado” (E.6–Julio).

La totalidad de las entrevistas realizadas coinciden en adjetivar el periodo estudiado como una época tejida con los hilos de la incertidumbre, el estrés, el desconocimiento y la frustración, con especial incidencia en el inicio del proceso tal y como expresa la docente Mara (E.3), al comentar la impotencia y la frustración sentida por la falta de formación y de contacto con el alumnado.

Como se ha mencionado anteriormente, la ausencia de información y pautas generales solventes a seguir ha propiciado la expansión del desconcierto como elemento común a la realidad docente:

Al principio muy mal. Al principio perdido y además frustrado porque realmente mi trabajo no tenía nada que ver el que estaba haciendo en casa con el del colegio. Era muy frustrante ver que los padres te demandaban y tú no sabías cómo responder a las demandas, sobre todo cuando los mensajes que nos llegaban eran un poco contradictorios: - No se puede avanzar, hay que repasar, pero tampoco nos podemos quedar aquí que esto ha llegado para quedarse... bueno, pero ¿en qué quedamos? (E.5-Jaime).

Esta desatención ha sido concebida por el profesorado como un impulso hacia la prolongación de la jornada laboral. El carecer de unas pautas o instrucciones oficiales ha dificultado la planificación de la función docente, ampliando el horario más allá de lo estipulado en la educación presencial.

Fruto de esta situación, el estrés y la saturación han sido sentimientos recurrentes en las declaraciones docentes: “veías que te desbordaba todo. Te desbordaba, ya te digo con ganas de llorar más de una vez porque quieres hacerlo bien pero no sabes cómo hacerlo. He tenido que aprender sobre la marcha” (E.3-Mara), o “estaba conectada desde que me levantaba por la mañana hasta que me acostaba, recibiendo correos tanto de alumnos como de padres a cualquier hora del día” (E.1-Alma). Estas manifestaciones, las de Mara (E.3) y Alma (E.1), son algunas de las aportaciones a partir de las cuales el profesorado ha expresado la realidad vivida.

Al compás de lo enunciado, las limitaciones del proceso tales como la falta de recursos, la falta de contacto presencial con el alumnado y la ausencia de retroalimentación por parte de los contextos familiares son algunas de las variables que se han destacado como condicionantes al sentir docente. En esta línea, Clara (E.4) expone la impotencia que le ha supuesto el carecer de los recursos necesarios para poder realizar su labor docente del modo que considera más fructífero, y Jaime (E.5) coincide al destacar la falta de materiales como un hecho restrictivo para el desarrollo de su profesión.

Vinculado a esta situación, la docente Clara (E.4) describe que “la gratificación personal que te queda no es la misma por el gran desconocimiento del proceso, así como por la no valoración del trabajo por parte de la familia”. En el mismo sentido, Nadia (E.2) hace especial mención a los desengaños vividos de la mano de la actuación de la familia, pues parafraseando su sentir “se veía claramente que eran ellos los que hacían las tareas de sus hijos”.

Del mismo modo, la conciliación familiar ha sido un tema recurrente a la hora de abordar los obstáculos encontrados en el ejercicio de la docencia. El compatibilizar horarios ha provocado la prolongación de la jornada laboral, ampliándola y adaptándola a las necesidades de los diversos contextos presentes en el aula:

Yo tengo reducción horaria de dos horas y yo aquí he trabajado como 10 horas diarias cuando en el colegio algún día tengo dos horas y otros tengo tres. He trabajado muchísimo más. Han sido jornadas interminables (E.3-Mara).

Todo ello ha llevado consigo que los sentimientos del profesorado se describan como una montaña rusa anclada en decepciones e incertidumbre, pero tintada con atisbos de esperanza y cierto optimismo, tal y como muestran las docentes y los docentes al hacer balance general de la experiencia definida como un episodio difícil, lleno de situaciones de estrés, pero del que se pueden sacar “diversas lecturas orientadas a la mejora del sistema” (E.6-Julio).

Después de haber estado tantos meses aquí sin estar en contacto con los niños y los niños sin estar en contacto con nosotros yo creo que la vuelta, si es que volvemos presencialmente, va a ser positiva. Creo que lo vamos a coger todo el mundo con ganas, pues nos vamos a dar cuenta de todo lo que nos ha faltado (E.3-Mara).

El futuro próximo de la educación desde las percepciones del profesorado

La propia situación sanitaria se plantea como hándicap a la hora de concebir con claridad el desarrollo del próximo curso escolar. El profesorado entrevistado hace alusión a la gran cantidad de alumnas y alumnos que comparten hora de entrada, salida, aula, recreo y vida diariamente en el centro, y con ello, el gran número de familias que los acompañan en los inicios y cierres de la jornada escolar. Según las aportaciones docentes, actualmente los centros y las aulas no cuentan con los materiales ni las medidas necesarias para poder garantizar la seguridad del alumnado y todas las personas que conviven en el centro.

El profesorado, a su vez, demanda la falta de implicación de los organismos oficiales ante la vuelta escolar. Así lo expresa el docente Jaime (E.5), al compartir que carecen de instrucciones claras en relación al inicio del curso. Esta inatención se plantea en la presente investigación como un hecho proclive para la proliferación de desigualdades entre contextos en relación a los recursos, los apoyos y los medios que presente cada escuela: “un centro no es mejor que el otro, es mejor la materia prima con la que se parte. He visto a grandes maestros trabajando en las zonas más deprimidas. Ahí es donde realmente aparecen los maestros de verdad” (E.5-Jaime).

Igualmente, las docentes y los docentes coinciden en las dificultades que supone el garantizar el cumplimiento estricto de las medidas de higiene y seguridad estipuladas. “Son niños que se levantan, que son impulsivos, que se abrazan, se besan, comparten cosas... entonces tengo miedo de que no vayamos a poder garantizar las medidas de higiene, porque al fin y al cabo son niños” (E.4-Clara). Esta realidad crea en el profesorado sentimiento de miedo e inquietud ante la vuelta del curso escolar (E.1-Alma y E.4-Clara); no obstante, cabe destacar la reflexión compartida por Clara (E.4) ante el interrogante que supone la nueva apertura de los centros:

Lo que menos me preocupa es la parte pedagógica en el sentido de que si aprenden a restar cuatro meses más tarde, para mí va a ser lo de menos. Lo importante es que vuelvan a tener el contacto con otros niños, que vuelvan a jugar que vuelva a divertirse, que vuelvan a socializar, a compartir y a muchas otras cosas más. La información está ahí y creo que es más importante educarles en otras cosas (E.4-Clara).

Tal y como se ha expuesto durante todo el escrito, las aportaciones del profesorado vienen determinadas por el contexto en el que su experiencia ha sido construida. Por ello, docentes como Julio (E.6) y Alma (E.1) no dudan en la posibilidad de mantener la enseñanza a través de dispositivos digitales. “Mi colegio es un colegio con buenos recursos y demás, las familias no tienen muchos problemas, se han adaptado bastante bien y el alumnado igual” (E.6-Julio), o “el proceso ha sido bastante bueno porque los profesores se han adaptado rápido y nos han dado cursos de formación online” (E.1-Alma) son, respectivamente, ejemplos compartidos por ambos docentes a la hora de tratar la viabilidad del sistema digital; mientras que, la docente Clara (E.4) expone que, teniendo en cuenta la realidad de su centro es inviable la utilización única y exclusiva de la educación telemática tanto por las carencias en materiales como por la falta de competencia digital e interés generalizado.

Desde esta perspectiva, se hace especial mención a la necesidad de aumentar en calidad y cantidad la formación de los agentes educativos como elemento esencial para garantizar la viabilidad del sistema digital. Asimismo, el profesorado ha reivindicado que el trabajo y la preparación previa ha sido sustento y aval en el desarrollo de su labor a través de plataformas digitales, sin olvidar la recurrente necesidad de hacer de la profesión docente un camino paralelo a la formación continua.

Actualmente sí. Ahora que hemos tenido la formación online y demás, sí. Ya sí estamos más preparados para seguir. Ahora todo el mundo sabe utilizar las aplicaciones básicas (E.1-Alma).

La segunda mitad del trimestre ha sido más fructífera y eso también hace que hagamos una evaluación un poco más positiva de lo que ha sido la experiencia al final (E.5-Jaime).

La educación telemática como realidad complementaria a la educación presencial

Complementaria pero no sustitutiva. En solo cuatro palabras la totalidad de las personas informantes se han posicionado a favor de la educación a través de plataformas digitales como una herramienta adherida a la presencialidad de la escuela; no obstante, el sustituir la vida del aula por el uso exclusivo de las pantallas se ha presentado como una opción inviable para el profesorado entrevistado.

Personalizando lo expuesto en las aportaciones recabadas, la docente Alma (E.1) declara que “esta situación ha servido para poder utilizar las tecnologías de forma complementaria,

sustitutiva nunca porque no se puede dar lo mismos contenidos, ni los mismos valores, ni la actitud de los alumnos es igual”. Así, la totalidad de las docentes y los docentes coincide en valorar positivamente el contacto directo con el alumnado, realidad que se desvanece al acotar el proceso enseñanza-aprendizaje exclusivamente al uso de material tecnológico:

Sustitutiva no, complementaria sí. Complementaria si lo considero, siempre y cuando la familia tenga recursos pues la verdad que sí puede ser una herramienta muy útil, un recurso más (E.6–Julio).

Complementaria, sustitutiva no. En un centro como en el que yo imparto, las familias no tienen con quien dejar a sus hijos para trabajar... A mí me hace gracia porque yo hablo con los compañeros muchas veces y me dicen es que [las familias] se creen que somos una guardería, pero es que sí que somos guardia custodia. ¡Ojo! Yo no entrego a mi hijo a cualquiera. O sea, es que ellos nos están dejando a sus hijos a nuestra guarda custodia y nosotros se lo devolvemos un poquito mejorados todos los días. Eso no se hace telemáticamente. Los niños tienen que interactuar, aprender de los iguales y eso no se da de forma telemática (E.5–Jaime).

A su vez, el profesorado hace especial mención a las particularidades que presentan algunas materias o edades en las que la presencialidad adquiere aún más pertinencia, pues tal y como reivindica el docente especialista en Educación física, asignaturas como la que él imparte, en las que el contacto directo es fundamental, lo digital hace que el desarrollo del curso escolar pierda naturalidad (E.6–Julio).

Asimismo, gracias a la participación docente, del presente estudio se extrae la valoración realmente positiva que envuelve la presencialidad del aula como una particularidad indivisible de la enseñanza y del aprendizaje desde los primeros años en los que se inicia el camino escolar:

Positivo saco que le he dado importancia al contacto físico con las personas. El tener a mi alumnado cerca, poder abrazarlo, poder entender una mirada o poder entender un gesto. Esas cosas que normalmente pasamos por alto porque nos creemos que siempre las vamos a tener, que nunca nos van a faltar y que, sin embargo, en esta experiencia me han resultado tan esenciales y a la vez no las tenía (E.4–Clara).

La situación actual como punto de partida hacia la mejora del sistema educativo

El estudio de la información facilitada ha posibilitado constatar que la totalidad de las personas entrevistadas consideran que el presente ha de ser el momento idóneo para reflexionar sobre las limitaciones del sistema, plantear alternativas y construir políticas estructurales que puedan revertir las problemáticas vinculadas a la educación en el panorama nacional. De no ser así, según el profesorado entrevistado, “algo muy mal estamos haciendo” (E.6–Julio):

Aquí se hacen leyes nuevas cada vez que entra un partido y al final no van nunca a la base. Las leyes cambian muy poco y no se van a los problemas de base como puede ser la ratio tan amplia que hay con tan pocos profesores (E.3–Mara).

Lo extraordinario de la situación se ha considerado, aun siendo conscientes de la magnitud del problema, una situación proclive a repensar ciertos aspectos que durante décadas se han considerado la mejor manera de hacer funcionar el engranaje educativo.

Según comenta la docente Alma (E.1), esta situación ha propiciado trabajar las TIC desde los primeros años de escolarización y no únicamente en el último curso de la etapa primaria. En este sentido, se hace referencia a la familiaridad que el alumnado siente al trabajar con dispositivos electrónicos desde la primera infancia, lo que a su vez requiere ofrecer desde la escuela una formación adecuada para su uso, siendo usuarios críticos y responsables. Esta necesidad de hacer hincapié en la formación no se limita a la implantación de materias y contenidos orientados únicamente al alumnado, sino plantear un cambio estructural en el modo de concebir la enseñanza, incluyendo a la familia y al profesorado como esferas demandantes de formación actualizada.

Junto a las reclamaciones expuestas, desde las aportaciones de diversos docentes se ha puesto de manifiesto la necesidad de priorizar ciertos contenidos y objetivos inmersos en el currículum de Educación Primaria, adaptándolo a la realidad del alumnado y de la ciudadanía en su conjunto (E.1–Alma).

Una cosa que veo es que nuestro currículum es gigantesco, eso hay que podarlo, hay que fomentar el trabajo por competencia. Desde el sistema hay que empezar a pensar que hay contenidos que hay que cortar para darle una respuesta más personalizada a cada alumno. Al fin y al cabo, estamos para responder a sus necesidades educativas (E.5–Jaime).

En esta misma senda, la docente Nadia (E.2) reivindica la necesidad de contar con más recursos humanos y apoyos en los centros, al mismo tiempo que hace mención a la no necesidad de trabajar obligatoriamente con una editorial y libro de texto concreto, dado que, en ocasiones, se presentan como almacén de contenido descontextualizado de la realidad de las estudiantes y los estudiantes coincidiendo con la idea del alumnado como acopio de saberes.

Además de la necesidad de repensar el alcance y el volumen del currículum de la etapa primaria, todas las personas informantes reivindican la necesidad de disminuir la ratio como una medida forzosa para el aumento de la calidad de la educación. “No puede seguir la misma ratio que hace 50 años. Eso no se puede, además con la situación actual no se pueden mantener las distancias, ni se puede atender al alumnado de forma individualizada”, declara Alma (E.1). Las problemáticas derivadas de la amplia ratio que presentan las aulas de Educación Primaria, tal y como expone Nadia (E.2), no son un obstáculo emergente de la situación anómala presente, sino que desde hace décadas se ubican en el epicentro de los debates educativos. Así, la totalidad de las personas entrevistadas confiaban en encontrar en lo singular del ahora el momento idóneo para rebajar la ratio; sin embargo, actualmente no hay noticia sobre dicha medida:

Yo pensaba que era una buena oportunidad para empezar con una ratio menor. Sí que deberían empezar a valorarlo, sobre todo porque la calidad de la enseñanza sería muy distinta teniendo en cuenta la situación en la que estamos, pero es que además porque la calidad de la enseñanza sería muchísimo mayor, porque cuantos menos alumnos más atención reciben (E.4-Clara).

Tras todo lo expuesto cabe destacar que el profesorado ha sido en sí mismo un sostén del sistema. Paliar con la situación a nivel personal y profesional hace de este periodo un recuerdo vivo desde el que el profesorado reivindica la necesidad de escuchar a aquellas personas que día a día viven la realidad del aula, repensar la manera en la que se concibe la educación y actuar teniendo como objetivo principal la mejora del sistema.

9. Conclusiones

“Es en las cicatrices de las caras rotas donde se pueden leer las guerras” (Didierlaurent, 2014, p. 109). La realidad, plural y diversa en su definición, lleva consigo la existencia de múltiples modos de sentir y de entender el mundo. Con esta premisa como hilván del presente proyecto, las aportaciones del profesorado han avalado la necesidad de reivindicar la importancia de abordar las problemáticas sociales desde la voz y la mirada de quien las sufre.

La revisión de la literatura ha posibilitado el estudio de la vinculación existente entre el contexto social, económico y político con la realidad de las escuelas y las aulas. La manera en el que el entramado social es concebido implica la construcción de un sistema educativo acorde a sus principios, pues la escuela alberga la capacidad de transmitir valores, ideas e ideales a la comunidad que la frecuenta. En este sentido, se ha podido determinar cómo el sistema neoliberal que envuelve y penetra en el día de la ciudadanía es, en sí mismo, cotidianidad del proceso educativo, tintando el sentido y los cometidos de la legislación vigente.

Esta relación bidireccional entre contexto y escuela se expone como un hecho real al que atender con el objetivo de construir una escuela coherente a las demandas de la ciudadanía. En situaciones de inestabilidad, independientemente del hecho que las propicie, la escuela se ve condicionada por los impactos que estas suponen. Recortes, familias en situaciones desfavorecidas, falta de recursos o la incertidumbre son variables que afectan de manera directa e indirecta a la escuela.

Este hecho general se ha personalizado a través de las aportaciones de las docentes y los docentes que han participado en la investigación, concretado el contexto a la situación de crisis sanitaria que invade el presente. Gracias a la información facilitada se ha podido analizar los impactos derivados de las medidas adoptadas tanto a nivel de centro como en cada individuo que lo compone. El alumnado, la familia, y el equipo docente en su conjunto han experimentado en primera persona los resultados de las medidas adoptadas, por lo que partir de las percepciones y

los sentimientos del profesorado como primera fuente de información ha posibilitado alcanzar los objetivos que sustentan la investigación.

En este sentido, tal y como se ha expuesto en el análisis de los datos, se ha podido determinar que el contexto en el que se alza el centro condiciona el modo en el que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo. La presencia o ausencia de recursos, apoyos, implicación familiar o formación son algunos de los elementos descritos como condicionantes a contemplar en el modo en el que el profesorado ha continuado con su labor a través de la enseñanza telemática.

Así desde la construcción del escrito se ha tenido presente la necesidad de reivindicar el papel de los diversos agentes educativos que de manera directa intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, con especial mención a la función desempeñada por el profesorado como nexo de unión entre la escuela presencial y el hogar como aula. Por ello, haciendo mención a las declaraciones compartidas, el cierre de los centros ha propiciado, en cierto modo, la revalorización de estos. Conocer desde casa la labor que día a día se desempeña en las aulas y los beneficios que supone el contacto directo con los iguales y con el profesorado ha posibilitado valorar la vida que genera y se construye en la escuela. A su vez, gracias a las aportaciones compartidas por el profesorado, las cuestiones de investigación formuladas han podido ser resueltas al mismo tiempo que han emergido nuevos interrogantes a resolver.

Las percepciones del profesorado se presentan diversas entre sí y coherentes a la realidad del contexto en el que estas han sido construidas. Como se ha mencionado con anterioridad, la realidad del profesorado se ha visto directamente relacionada con la situación de partida del contexto en el que llevaba a cabo su labor. No obstante, existe unanimidad al considerar insuficiente la respuesta que han facilitado los organismos oficiales ante la crisis sanitaria, siendo los centros escolares de manera independiente los responsables de poder continuar y cerrar el curso escolar.

La actitud y la respuesta del alumnado y la familia han distado de ser una sorpresa para el personal docente, dado que ha seguido la misma senda que en la enseñanza presencial. Sin embargo, cabe destacar que el profesorado es consciente de que la ausencia de contacto directo se expone como un elemento determinante en la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con mayor impacto en aquellas personas que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Con ello se puede concluir que es la realidad desde la que se parte una de las variables que incide con mayor vehemencia en la actitud y la respuesta que ofrece el alumnado; es decir, el contexto socio-cultural y la realidad económica se exponen desde la visión docente como los verdaderos elementos que generan diferencias.

Este hecho se vincula de manera directa con el grado de viabilidad que encuentra el profesorado en la continuidad del sistema a través de plataformas digitales, pues aquellos centros con los apoyos, los recursos y las posibilidades de formación necesarias coinciden en considerar posible el cambio de paradigma, mientras que aquellos centros escolares que carecen de lo mencionado desechan cualquier posibilidad de mantener la enseñanza a través de las plataformas digitales, tal y como se ha realizado los últimos meses del presente curso escolar.

Todo lo expuesto, junto al análisis de los datos, muestra cómo el periodo estudiado ha influido de manera directa en el sentir del profesorado, superando así los límites del ámbito profesional. El desconocimiento ha impulsado los sentimientos de estrés, frustración y miedo entre las personas entrevistadas; no obstante, destacan que de lo vivido se puede y se debe hacer una lectura tanto reivindicativa como positiva desde la que emanen demandas para hacer de la escuela un espacio para la verdadera transformación de la ciudadanía y la sociedad en su conjunto.

La amplitud de la información recabada ha posibilitado a su vez el planteamiento de nuevos interrogantes como senda y camino hacia nuevas investigaciones, como son la atención a la diversidad durante las situaciones de crisis e inestabilidad o el análisis de la implicación familiar desde una perspectiva de género. Ambas temáticas han sido mencionadas por las personas informantes como punto de interés a trabajar en situaciones de crisis.

Junto a lo ya mencionado, la realización de la presente investigación me ha posibilitado afianzar mi idea de la educación como un medio necesario para la transformación social. Gracias a las aportaciones de las personas informantes he podido reafirmar que la escuela es en sí misma una posibilidad, un espacio desde el que ser y hacer más allá de la realidad en la que cada persona nace.

Así, a nivel personal, el estudio me ha posibilitado cerciorarme de aquello que hace cinco años me impulsó a iniciar mi formación, al mismo tiempo que me ha permitido ampliar mis conocimientos sobre la educación como un hecho social. Igualmente, la situación de crisis sanitaria ha propiciado la utilización de nuevos y diversos métodos para conseguir y construir conocimiento como una variable más a añadir en la formación adquirida. No obstante, esta realidad impuesta se expone a su vez como un hecho restrictivo en relación al alcance del proyecto. Lo limitado del tiempo, lo anómalo de la situación, así como la propia realidad del profesorado a lo largo del presente curso escolar son algunas de las variables que han impregnado el antes, durante y el después del proceso investigativo.

Finalmente, haciendo alusión a una de las ideas más recurrentes durante todo el escrito, la escuela debe reivindicarse como una verdadera herramienta de cambio en la que el contexto sea punto de partida que condiciona, pero no limita. Para ello se han de establecer políticas y

medidas estructurales que reviertan las problemáticas enunciadas desde su origen, sin esperar a que lo imprevisible del presente implore la necesidad de cambiar pues:

Hoy es siempre todavía, toda la vida es ahora.

Y ahora, ahora es el momento de cumplir las promesas que nos hicimos.

Porque ayer no lo hicimos, porque mañana es tarde.

Ahora.

Antonio Machado

10. Referencias bibliográficas

- Alberich-Nistal, T. (2008). Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales: desde la investigación a la intervención social. *PORTULARIA*, 8(1), 131-151. <https://cutt.ly/hfcf0t3>
- Alzás, T., y Casa-García, L. M. (2017). La evaluación del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418. <https://cutt.ly/ZfmlfsO>
- Anderson, P. (2005). Neoliberalismo: un balance provisto. En Sander E., y Gentili, P. (ED.), *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*. (pp. 25-37). CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Angulo-Rasco, J. F. (1995). Neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. *Kikiriki*, (35), 25-33.
- Asuar, B. (18 de marzo de 2020). Las desigualdades sociales se acentúan en la cuarentena educativa. *Público*. <https://cutt.ly/VfmlgMp>
- Ayuntamiento de Jerez de la Frontera (2011). *Distribución Territorial del Término Municipal de Jerez de la Frontera*. Jerez de la Frontera, España, 1-8. <https://cutt.ly/Dfmlh9q>
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educaçao- II^a Série*, 3, 23-32. DOI: [10.13140/RG.2.1.1498.6405](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1498.6405)
- Bonal, X., y González, S. (6 de abril de 2020). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico*. <https://cutt.ly/efmlMv>
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., Constans, M., Kliczkowski, F., y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Botella-Calatayud, C., y Rovira-Izquierdo, C. (2019). *Articulando mayorías contra las desigualdades. Principales Logros ante la desigualdad 2018-19*. Informe temático Desigualdad Oxfam Intermón. <https://cutt.ly/xfldNvW>

- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (1 de abril de 2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEU*. <https://cutt.ly/xfmlzJR>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 114-139. <https://cutt.ly/bfmlcut>
- Candelas, M. A. (2011). Sobre las preguntas infantiles y su relevancia para el cambio educativo. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (14), 111-122. <https://cutt.ly/8fmlc7s>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuela por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. <https://cutt.ly/Tfcf9VT>
- Colell, E. (30 de marzo de 2020). Las clases “on line” por el coronavirus lastran a los más pobres. *El Periódico*. <https://cutt.ly/DfmlvJu>
- Comité de los Derechos del Niños de las Naciones Unidas (NNUU). (2020). *El grave efecto físico, emocional y psicológico de la pandemia COVID-19 en los niños*. <https://cutt.ly/Hfmlb8i>
- Consejería de Educación y Deporte (2019). La educación en Andalucía. Datos y cifras curso 2019/2020. Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/qfYySHf>
- Coronado, X. F. (24 de marzo 2013). España en crisis: espejo para neoliberales. *La jornada semanal*, (942). <https://cutt.ly/Bfmlmao>
- Cotán-Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33-48. <https://cutt.ly/KfmlQoo>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://cutt.ly/2fmlWxU>
- Didierlaurent, J. P. (2014). *El lector del tren de las 6.27*. Seix Barral.
- Escalante-Gonzálbo, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Turner Publicaciones. <https://cutt.ly/VfmlYa4>
- Fernández-González, N., y Monarca. H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 279-401. <https://cutt.ly/7fmlUZz>
- Fernández-Maíllo, G. (Coord.). (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Informe FOESSA*. <https://cutt.ly/3fmlIA9>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foro de Sevilla (2014). *Segunda Declaración del Foro de Sevilla. La LOMCE una amenaza para la escuela pública*. <https://cutt.ly/bfml0ka>
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. La Aurora. <https://cutt.ly/0fmlPem>
- García-Calandín, J., y González, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la educación*, 28(1), 83-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Hermida-Revillas, C. (2000). Crisis y reestructuración del capitalismo: 1973-2000. *Historia y Comunicación Social* (5), 255-270. <https://cutt.ly/jfmlPMB>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* (INE Publicación TIC-H-2019). <https://cutt.ly/BfmlAju>
- Jaque-Alvear, M. E., Sandoval-Dominguez, A. X., y Alarcón-Espinoza, M. C. (2018). Familias en situaciones de crisis crónicas: características e intervención. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 165-176. DOI: <https://doi.org/10.5209/CUTS.56461>
- Jorquera-Rojas, G. (2020a). *El futuro donde queremos crecer*. (Informe de investigación). Save the Children. <https://cutt.ly/tfml5CU>
- Jorquera-Rojas, G. (2020b). *Familias en riesgo*. (Informe de investigación). Save the Children. <https://cutt.ly/5fml5aw>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre. <https://cutt.ly/Afml8Qu>
- Llano-Ortiz, J. C. (2019). *9º Informe 2019. El estado de la Pobreza: seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2018*. EAPN-ES. <https://cutt.ly/xfml3Vw>
- Martín-Criado, E. (1 de abril de 2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados Sociales: desigualdades de clase social, género y etnia*. <https://cutt.ly/Ffml9Fk>
- Martínez-Ten, L. (2012). La educación intercultural desde la perspectiva de género. *Interculturalidad y práctica docente España: Red de Escuelas Interculturales*, 23-32. <https://cutt.ly/2fml9iy>

- Masjuan, J. M., Elias M., y Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 355-380. <https://cutt.ly/NfjhRhB>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016). *Recursos económicos. Gasto Público en Educación*. <https://bit.ly/32LfnTm>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español. Versión preliminar*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://cutt.ly/xfblReI>
- Organización Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://cutt.ly/yfbLYKo>
- Ortí, A. (2014). Encuestación cualitativa y praxis socioinstitucional: de la configuración de “subjetividades sociales” a la de “discursos virtuales”. *Arxius de Ciències Socials*, (31), 27-56. <https://cutt.ly/cfmlMca>
- Parcerisa, Ll. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. <https://cutt.ly/8fml1vr>
- Pardo-Pérez, J. C., y García-Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, (20-21), 39-85. <https://cutt.ly/ofml0sX>
- Picornell-Lucas, A., Montes-López, E., y Herrero-Villoria, C. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León. *Revista Prisma Social*, (23), 169-184. <https://cutt.ly/Ifml09b>
- Piketty, T. (15 de mayo de 2020). La desigualdad de la propiedad crea una enorme desigualdad de oportunidades en la vida. *Contexto y acción*. <https://cutt.ly/Vd55jAU>
- Ramón-Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://cutt.ly/AfmlNs7>
- Ramonet, I. (25 de abril de 2020). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*. <https://cutt.ly/DfmlBRi>
- Reguero, P. (29 de marzo de 2020). Los profesores hemos modificado en 24 horas el sistema educativo del país. *El salto*. <https://cutt.ly/NfmlVPI>

- Rodríguez, P., y H. de Frutos, C. (24 de marzo de 2020). Ni internet ni las clases por TV son suficientes: cómo el cierre de colegios agrava las desigualdades educativas. *El diario.es*. <https://cutt.ly/7fmlVeK>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas y neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (81), 15-30. <https://cutt.ly/7fmlCv3>
- Rodríguez-Rodríguez, J., López-Gómez, S., Marín-Suelves, D., y Castro-Rodríguez, M. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Praxis Educativa*, (15), 1-20. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.15.15776.056](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15776.056)
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Samaniego-García, E. (2020). Reflexiones sobre la educación telemática en tiempos de coronavirus. *Revista AOSMA*, (28), 16-19. <https://cutt.ly/ofmlXGq>
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Save the Children (2020a). *A tu lado. Qué nos cuentan las familias*. <https://cutt.ly/XfR1DuR>
- Save the Children (2020b). *Carta abierta a la Ministra de Educación y a los Consejeros y Consejeras de Educación: para que el COVID-19 no marque educativamente a una generación es tiempo de actuar*. <https://cutt.ly/yfmlZCA>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Sage.
- Suárez-Monzón, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. <https://cutt.ly/YfmlL3n>
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57. <https://cutt.ly/VfmlK7a>
- Toro, J. M. (22 de marzo de 2020). *La vacuna de la conciencia*. [Blog]. <https://cutt.ly/8fmlJg>
- Toro-Jaramillo, I. D., y Parra-Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa/cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempo de neoliberalismo*. Morata.
- Torres-Menárguez, A. (27 de marzo de 2020). La epidemia agrava la brecha educativa: las familias con menos recursos gestionan peor el estrés. *El País*. <https://cutt.ly/wfmlJul>

- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Segura-Robles, A., y Jiménez-López, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*. SantillanaLAB. <https://cutt.ly/SfmlHol>
- UNICEF (s.f.). *La educación en situaciones de emergencia*. <https://cutt.ly/KfmlGDy>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis Sociología.
- Vázquez-Recio, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). <https://cutt.ly/xfmlF2u>
- Vázquez-Recio, R., y Angulo-Rasco, J. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Verger, A., Zancajo, A., y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 47-78. DOI: [10.17227/01203916.70rce47.78](https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78)
- Viñao-Frago, A. (2001). El concepto neoliberal de la calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (4), 63-88. <https://cutt.ly/2flSabQ>
- Viñao-Frago, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137-170. <https://cutt.ly/gfmlFtv>
- Vives, J. (21 de mayo de 2020). Las consecuencias del coronavirus en la educación. *La vanguardia*. <https://cutt.ly/nfmlDI3>
- Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata.