

# INFORME DE INVESTIGACIÓN COVID19

Voces de docentes y familias

2020 · Junio



# INFORME DE INVESTIGACIÓN COVID19

Voces de docentes y familias

**Coordinadores:**

Florencio Luengo Horcajo y Jesús Manso Ayuso.

**Autores del Proyecto Atlántida:**

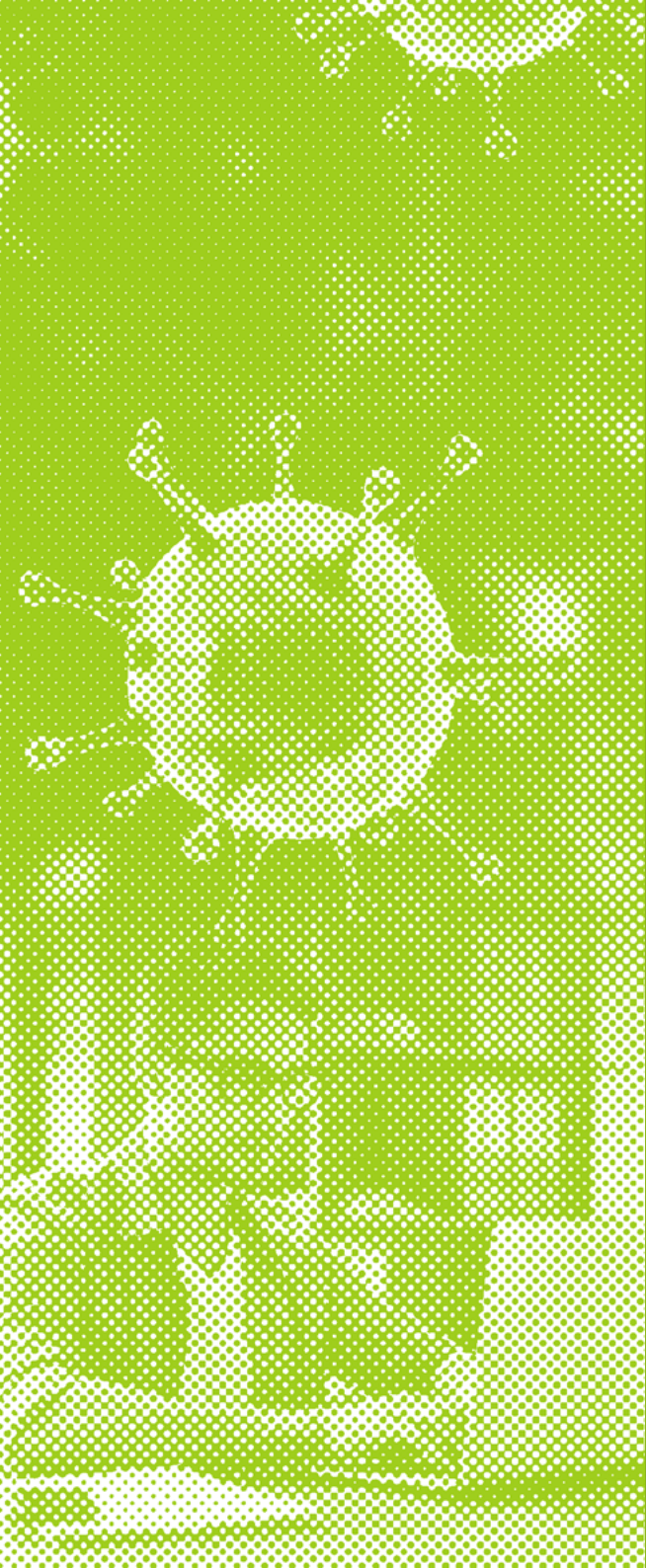
Juan Manuel Moreno Olmedilla, Antonio Bolívar Botía, Manuel Clavijo Ruiz, Javier Cortés de las Heras, José Antonio Gómez Alfonso, José Hernández Ortega y Fernando Fuentes Notario.

**Autores del equipo investigador:**

Javier Fernández Río (Universidad de Oviedo), David Hortigüela Alcalá (Universidad de Burgos), Mercedes López Aguado (Universidad de León) y Angel Pérez Pueyo (Universidad de León).

**ISBN:**

978-84-09-209941



# ÍNDICE

## DEL INFORME

|             |  |           |
|-------------|--|-----------|
| <b>0.</b>   | <b>Resumen y recomendaciones</b>                 | <b>5</b>  |
| <b>1.</b>   | <b>Introducción</b>                              | <b>12</b> |
| <b>2.</b>   | <b>Metodología</b>                               | <b>16</b> |
| <b>2.1.</b> | Enfoque metodológico y procedimiento de trabajo  | <b>16</b> |
| <b>2.2.</b> | Descripción de la muestra y de los participantes | <b>19</b> |
| <b>3.</b>   | <b>Resultados</b>                                | <b>30</b> |
| <b>3.1.</b> | La voz de los docentes                           | <b>30</b> |
| <b>3.2.</b> | La voz de las familias                           | <b>50</b> |
| <b>4.</b>   | <b>Conclusiones</b>                              | <b>57</b> |
| <b>5.</b>   | <b>Referencias bibliográficas</b>                | <b>64</b> |
| <b>6.</b>   | <b>Anexos</b>                                    | <b>66</b> |

# 0. Resumen y recomendaciones

## Justificación y metodología\*

Ante el cierre de centros educativos y la puesta en marcha de alternativas de educación a distancia para intentar garantizar la continuidad en el aprendizaje de los estudiantes, el Proyecto de investigación e innovación Atlántida, junto a un grupo investigadores y el apoyo de otros grupos colaboradores<sup>1</sup>, presenta una investigación que **ofrece un primer esbozo** sobre el modo en que, tanto el profesorado como las familias, están viviendo esta experiencia de aprendizaje remoto durante el confinamiento.

**El sistema educativo no consigue paliar las desigualdades provocadas por la brecha de capital sociocultural en nuestra sociedad y la crisis actual amenaza con extender y agudizar estas diferencias.** La pandemia del Covid19 ha supuesto para la educación un auténtico test de estrés, la prueba de esfuerzo definitiva: cómo continuar la educación sin escuelas y sin comunicación presencial entre profesorado, estudiantes y los demás actores de la comunidad educativa.

La investigación se ha centrado en cuatro grandes cuestiones: a) las repercusiones de la crisis en el

<sup>1</sup> Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), Unión Sindical de Inspectores (USIE), Asociación de Inspectores e Inspectoras por una Nueva Educación (INSNOVAE), Forum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), Asociación de Colegios Privados Independientes (CICAE), Fundación Trilema, Grupo Actitudes, Save the Children, Fundación Empieza por Educar, Asociación Mejora tu Escuela Pública, Proyectos Pedagógicos y Fundación COTEC.

\* La recogida de datos tuvo lugar entre el 15 de abril y el 15 de mayo de 2020.

aprendizaje y en el currículo; b) la brecha digital de acceso y uso en familias y docentes; c) los efectos desiguales de las medidas de educación a distancia; y d) el papel del centro, la comunidad profesional ampliada y las Administraciones educativas durante la crisis.

### **¿Hay algo que podamos hacer en el sector educativo para que la “nueva normalidad” sea mejor que la antigua, además de ser nueva?**

Esta es la pregunta que nos llevó a la puesta en marcha de una investigación que ha recogido la opinión de 3.700 docentes y casi 6000 familias de toda España a través de dos cuestionarios con soporte online. También se han realizado 32 entrevistas a familias de diferentes Comunidades Autónomas caracterizadas por no haber podido seguir la modalidad de educación a distancia por falta de medios tecnológicos. La investigación se ha llevado a cabo mediante un método mixto con un diseño explicativo secuencias Dexplis.

### **Se ha producido una crisis de aprendizaje generalizada, pero que afecta de modo distinto y con un impacto desigual a distintos grupos.**

El aprendizaje de todos los estudiantes se ha visto fuertemente afectado por el cierre de centros y el confinamiento; en una tercera parte de los casos, la pérdida de aprendizaje podría haber sido severa.

- Los docentes consideran que hasta un 30% del alumnado no ha podido seguir el modelo de educación a distancia. lo que permite estimar el volumen de población estudiantil de nuestro país para la que la movilización

urgente de alternativas de educación a distancia no ha sido suficiente.

- Casi un 40% de las familias afirma que su preparación para ayudar en las tareas escolares de la etapa virtual ha sido regular o mala, y más de la mitad reconoce dificultades para compaginar el teletrabajo con el apoyo a las tareas escolares de sus hijos.

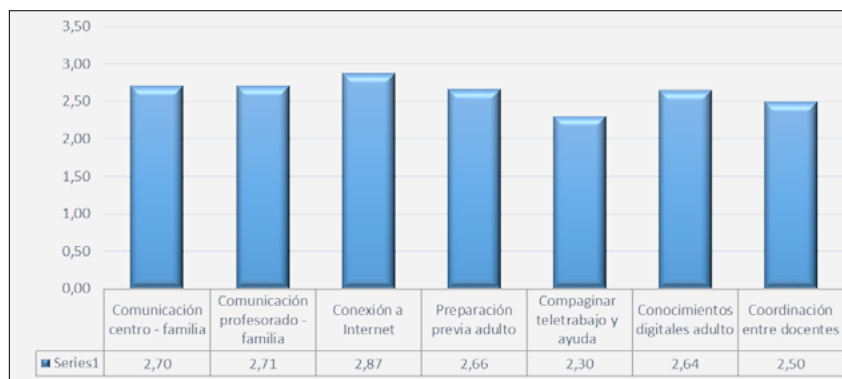
**Docentes y familias valoran muy positivamente el papel que cada uno de ellos ha desempeñado en esta crisis.** A pesar del carácter sin precedentes de la crisis, y de los desafíos que ello ha supuesto, docentes y familias creen que ambos han estado a la altura. **Esto no solo da esperanza de cara al futuro inmediato, sino que supone un excelente punto de partida que habría que capitalizar y reforzar por parte del sistema educativo.**

- La valoración que los docentes y las familias hacen de sus papeles respectivos es muy positiva.
  - o El 76,6% de las familias considera que el tipo de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos es bastante o muy adecuado y el 77,5% de los docentes apunta que el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de su tutoría virtual ha sido bueno o muy bueno.
  - o El 76,6% de las familias considera que el tipo de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos es bastante o muy adecuado y el 77,5% de los docentes apunta que el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de su tutoría virtual ha sido bueno o muy bueno.

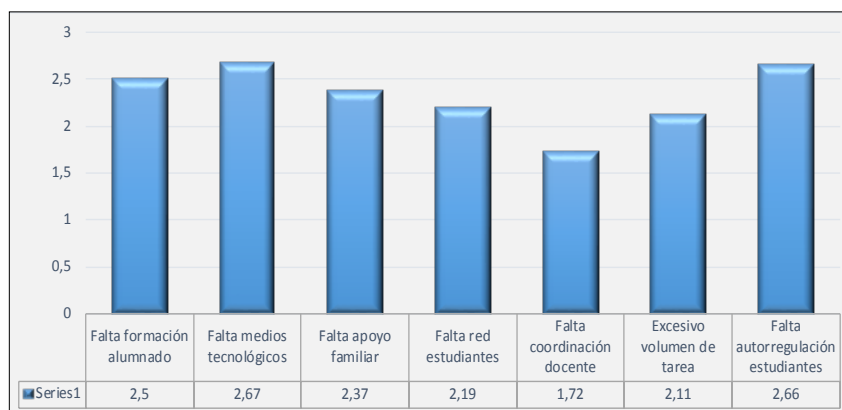
- o Más del 65% de los docentes valora como bueno o muy bueno el apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente y el 85,2% de las familias piensa que la empatía y la motivación de los docentes hacia el alumnado ha sido bastante o mucha.
- **Las valoraciones de familias y docentes sobre el centro educativo no son tan positivas y apuntan a la necesidad de mejorar la coordinación general en las acciones del centro y el apoyo a las familias.**
  - o El 75,4% de los docentes considera que el grado de respuesta a las necesidades educativas por parte de su centro ha sido buena o muy buena.
  - o El 40,4% de los docentes afirma que los medios con los que cuenta su centro para el desarrollo de la actividad docente son regulares o muy malos.
  - o El 54,2% del profesorado considera que la formación en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual, tanto propia como de sus compañeros, es nula o escasa.
  - o Casi un 40% de los docentes valora que el rol de los departamentos o equipos de orientación en el apoyo al alumnado con necesidades ha sido mala o regular.
  - o El 64,8 de las familias consideran que la comunicación entre el centro y la familia sobre el modelo de educación a distancia a seguir durante el confinamiento ha sido buena o muy buena
- **Existen importantes áreas de mejora en el trabajo que desarrollan los docentes:**
  - o Un 41% los docentes valora como regular o muy mala la realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades, y más de un 45% considera que las reuniones de coordinación docente han sido nulas o escasas. .
  - o Un 46,1% de las familias afirma que la coordinación entre los docentes que dan clase a sus hijos es regular o mala.
- Las valoraciones de docentes y familias respecto del papel de las Administraciones educativas durante la crisis no son buenas.
  - o **Más del 80% de los profesores valora como regulares o nulas las directrices elaboradas por las Administraciones educativas** y menos de un 25% considera como suficientes o buenos los materiales puestos a disposición desde las Administraciones.

**Las dificultades a las que se enfrentan las familias en relación con la educación a distancia son múltiples y de gran calado:** un 25% de familias reconocen dificultades de diferentes tipos para que sus hijos puedan seguir aprendiendo satisfactoriamente con la educación a distancia.

Según los docentes las principales dificultades para seguir la modalidad educativa a distancia han sido la “falta de medios tecnológicos en el hogar”, la “falta de autorregulación de los estudiantes” y la “falta de formación específica del alumnado en competencia digital”.



Dificultades en el proceso durante la etapa de confinamiento por parte de las familias (puntuaciones medias sobre un valor máximo de 5)



Dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual según los docentes (puntuaciones medias sobre un valor máximo de 5)

La brecha digital no se produce solo en el acceso a la tecnología sino también en su uso, tanto por los docentes como por las familias; y afecta, al menos, a un 30 por ciento de ellos.

- Un 40% de las familias afirma que la preparación previa virtual ha sido regular o mala y ese mismo porcentaje de familias desconocen las plataformas y herramientas digitales para ayudar al alumnado.
- El 33% docentes considera que no tienen una buena formación digital y el 60% no ha recibido formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales. Más de un 90% de los docentes afirma que se ha formado en competencia digital como docente a través de procedimientos autodidactas.

La crisis de aprendizaje tiene una relación directa con el modelo actual de currículo:

- Los docentes que manifiestan situarse en un modelo curricular basado en competencias valoran más positivamente el trabajo desarrollado por el centro, las familias, el realizado por sí mismo y su propia formación, que aquellos que basan su trabajo especialmente en el contenido.
- La situación de confinamiento y aprendizaje a distancia ha contribuido a avanzar desde el docente aislado al trabajo en equipo por curso o nivel. Como resultado de la crisis, el aula se ha abierto y hecho transparente y a pesar de los miedos o riesgos que pudieran resultar razonables, esto debe ser utilizado como una oportunidad para buscar soluciones de conjunto.

La crisis actual señala la necesidad de redescubrir el importante valor de las escuelas como espacio público donde se integran los valores democráticos de la comunidad. Pero también ha puesto de manifiesto la imposibilidad de



compensar desigualdades a través de alternativas de aprendizaje virtual y a distancia. El modelo de educación a distancia necesita partir de un buen diagnóstico y de propuestas de mejora, dado que es urgente hacer planes de contingencia que contemplen la posibilidad de futuros periodos de cierre de centros y, en todo caso, de un próximo curso en que la asistencia presencial a los centros va a estar severamente restringida.

## Recomendaciones\*

1. El MEFP, Consejerías de Educación y Ayuntamientos deben orientar a los centros y pautar con ejemplificaciones tanto las claves sanitarias de la desescalada como las relativas a estrategias de refuerzo para la recuperación de aprendizajes clave. Se persigue con ello **facilitar la puesta en marcha de planes de apoyo para detener y compensar las brechas digital y sociocultural identificadas en informes individuales**. Se trataría de asegurar la confluencia, en este final de curso, de equipos directivos, docentes, tutores, equipos de orientación, inspección de zona, concejalías y servicios sociales del municipio, APAS y delegados de aula, para planificar talleres de refuerzo. Estos podrían comenzar, si es posible, en lo que queda de curso, y si no, en ofertas para el mes de julio, orientaciones para el resto del verano y nuevos planes para el inicio de curso en septiembre. Se sugiere

**la integración de medios y recursos de las diferentes Administraciones, central, autonómica y municipal**, para lograr completar un itinerario de apoyo a los estudiantes que más lo necesitan, sin olvidar el déficit en competencia digital de familias y docentes.

2. Al **identificar** las consecuencias de las brechas digital y social con **la elaboración de Informes individualizados y planes de recuperación**, será preciso establecer también planes de asesoramiento con los servicios de apoyo en zona para facilitar la tarea docente, de forma que se simplifiquen los modelos y guías. Los habituales Boletines de fin de curso podrían recoger los aspectos generales para el conjunto de alumnado en progreso, y los informes individualizados establecer fórmulas sencillas a través de fichas que definan bien fortalezas y debilidades, especialmente en los conocimientos instrumentales relevantes, destrezas sociales, emocionales, y estrategias digitales a recuperar, con los medios necesarios en cada caso. Estos breves informes del alumnado podrían ser presentados a las familias en el final de curso por medio de entrevistas con cita previa.
3. Para poner en marcha planes urgentes de recuperación de aprendizajes y ampliación de conocimientos, se propone **integrar en la práctica el modelo de tareas sociales sencillas donde coinciden los contenidos clave con los procesos y procedimientos que les dan vida**, con

---

\* A partir de las conclusiones de la investigación descritas en el Informe #investigaEDUCOVID, y de las propuestas de innovación de los Escenarios que completan el trabajo, Atlántida realiza estas recomendaciones. Consultar, Informe y Escenarios completos en: [www.proyectoatlantida.eu](http://www.proyectoatlantida.eu)

la finalidad de asegurar la motivación y el compromiso del alumnado. Es el momento para recuperar los “aprendizajes profundos” (*deep learning*), que se mantienen a lo largo de la vida. Este compromiso con aprendizajes relevantes presentes en las tareas sociales cotidianas, ha de realizarse desde el principio de sostenibilidad, en el marco de los 17 objetivos de desarrollo sostenible 2030 de Naciones Unidas.

4. La recomendación de las Administraciones para **flexibilizar el currículo** actual debe acompañarse con materiales de urgencia, que ejemplifiquen la tarea a desarrollar desde el inicio de curso, para lo que proponemos establecer grupos de especialistas que ayuden a los servicios de apoyo del sistema a compartir las orientaciones y experiencias relevantes para las diferentes etapas educativas, así como a asegurar el intercambio de buenas prácticas a través de los medios digitales (*webinars, blogs*). **La flexibilización curricular deberá dar prioridad al modelo competencial.**
5. **Reorganizar los centros para la nueva etapa. La apuesta debería girar** alrededor de las tres modalidades que van a formar parte de la fórmula mixta que es ineludible: presencial, a distancia y presencial-virtual. Esta fórmula requerirá adaptaciones en cada caso, que incluyen reordenación de los espacios, apoyo de otras infraestructuras e instituciones del contexto del centro, integración de recursos de la Administraciones concurrentes y, en su caso, refuerzo de la relación de puestos de trabajo de los docentes y de otros profesionales del sistema educativo. **Urge establecer desde las Administraciones y los grupos de innovación intercambios de experiencias y voces de la innovadoras**

**que inventan fórmulas para avanzar, y ya representan los mejores casos para descifrar las claves de la vuelta a los centros y el diseño del próximo curso.**

6. Es obligado **reforzar el desarrollo profesional docente en las necesidades identificadas**: uso y gestión de plataformas de aprendizaje, integración de materiales de enseñanza y aprendizaje a distancia, seguimiento y evaluación de aprendizajes online. Los Centros de Profesorado y otras agencias formativas deben tomar la iniciativa en este sentido, contextualizando sus propuestas de asesoramiento y formación, según las claves de cada territorio y localidad
7. Es urgente **poner en marcha el esperado Centro de Desarrollo Curricular**, que vincule iniciativas de vertebración de la política curricular del sistema educativo con las propuestas de las CCAA, de cara a una renovación profunda del currículo, las metodologías de enseñanza y las prácticas de evaluación formativa y sumativa del desempeño de los estudiantes. A esta iniciativa podría **sumarse la creación de una Agencia o Instituto de Formación de Familias**, para apoyar su papel en la nueva normalidad del sistema educativo y asegurar su participación en los escenarios escolares mixtos donde van a aprender sus hijos.
8. Es indispensable evitar que la crisis cause un incremento de las tasas de abandono, fracaso y repetición en nuestro sistema escolar. Se trata de una responsabilidad de cada centro y su comunidad educativa, de cada administración municipal y autonómica, y del gobierno central. En este periodo de crisis sanitaria (y de la crisis económica que la acompaña), que podría ser relativamente largo,

es preciso **poner en marcha campañas de información y sensibilización sobre el valor de la educación** y, con ello, de los nuevos espacios públicos de enseñanza y aprendizaje que deban estar al servicio de toda la población estudiantil y de sus familias.

9. Hay que **construir acuerdos mayoritarios para las nuevas políticas educativas** que son necesarias en este nuevo escenario. Proponemos una movilización ciudadana para exigir a todas las Administraciones que se coordinen y conjuguen planes y recursos en favor de la educación de los niños y jóvenes, ligando estos planes educativos a los proyectos de recuperación económica.



# 1. Introducción



El pasado 11 de marzo el sistema educativo español cerró las puertas de sus centros. También cerraron los parques, los bares, las iglesias, las calles y otros espacios públicos, los que son de todos. A nivel mundial han sido 1.800 millones de estudiantes y jóvenes los que se han visto afectados por el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID19. Esta situación ha tenido unas implicaciones directas sobre el ejercicio efectivo del **derecho a la educación**. Surge así la necesidad de determinar **en qué grado se ha visto afectado este derecho fundamental**, identificar las consecuencias asociadas y pensar estratégicamente en su reconstrucción dentro de lo que ya se conoce como nueva normalidad.

Ante el cierre de los centros educativos se pusieron en marcha medidas para que la suspensión de las clases presenciales tuviese las menores consecuencias negativas posibles sobre el aprendizaje de los estudiantes: han sido acciones provenientes de las Administraciones educativas, de los centros y sus docentes, pero también de la sociedad civil, de las familias y de las empresas. Con estas acciones se ha puesto de manifiesto el interés de unos y otros por proteger el aprendizaje de los escolares. En principio, esta inversión en aprendizaje remoto ha sido el principal modo de mitigar los efectos de la interrupción causada por la crisis del COVID19 y la consiguiente decisión de cerrar los centros educativos. Sin embargo, los datos ya disponibles parecen apuntar que **estas medidas e inversiones no serán suficientes para garantizar la continuidad en el aprendizaje de todos los estudiantes**. Poner en marcha alternativas para desarrollar sistemas de enseñanza a distancia que funcionen en la educación

básica no es algo que se pueda improvisar de la noche a la mañana; y conseguir que todo el alumnado pueda acceder a ellas está demostrando ser más difícil todavía.

Por ello, ante la actual situación de confinamiento y la propuesta de educación a distancia realizada por las Administraciones educativas, el “Proyecto de Innovación Atlántida”, junto a un grupo investigadores y el apoyo de otros grupos colaboradores (ver apartado de agradecimientos), ha llevado a cabo la presente **investigación**, que ofrece un primer esbozo sobre el modo en que tanto el **profesorado** como las **familias** están viviendo esta experiencia de aprendizaje remoto durante el cierre de centros.

En este trabajo de investigación partimos del siguiente principio: **existe una brecha de capital sociocultural en nuestra sociedad que se transfiere a la esfera de lo escolar**. Nuestro sistema educativo, como los demás en el mundo en mayor o menor medida, no consigue paliar las desigualdades socioculturales de partida. De hecho, tiende a reproducirlas y en ocasiones hasta a exacerbarlas a través de prácticas de segregación escolar. Incluso con la puesta en marcha de las mencionadas medidas de mitigación, **la crisis actual amenaza con ampliar de forma muy significativa esta brecha**.

Al surgir la pandemia del COVID19, **se cierra la vida pública -en términos de presencia y comunicación cara a cara- y la mayor parte de los ciudadanos quedan confinados en el espacio privado**. El cierre de las instituciones y espacios públicos, y muy especialmente de la escuela y su función educadora, tiene efectos inmediatos sobre la desigualdad y la exclusión de sectores muy importantes de la población. En este escenario, se ubica este trabajo de investigación que pretende profundizar en las siguientes claves:

- El sistema educativo no consigue cerrar la **brecha de capital cultural** que se refleja en el acceso y la adquisición desigual de las competencias que aseguran la inclusión social y laboral de los estudiantes. Esto implica y es a la vez parte de toda una **crisis de aprendizaje, que está directamente relacionada con el modelo actual de currículo**. Esta crisis hace aún más urgente una reforma profunda hacia un modelo competencial e integrador.

En las últimas décadas, la discusión sobre el currículo escolar ha girado en torno a la tensión entre el aprendizaje de contenidos con ejercicios tradicionales y la adquisición de competencias con tareas y proyectos. La situación actual obliga a replantearse de nuevo cuáles son los aprendizajes esenciales y cómo se asegura que todos lleguen a ellos. **Se trata de un debate de modelo, en buena medida polarizado entre contenidos y competencias, si bien en la práctica ambos polos no son precisamente incompatibles**. Las competencias requieren de forma innegable de los contenidos y conocimientos, pero estos deben estar integrados en la acción y orientados a su aplicación. Los aprendizajes competenciales son más significativos y duraderos en el tiempo y, como se apuntaba más arriba, marcan la diferencia en términos de inclusión sociolaboral. En cualquier caso, la tensión entre un modelo y otro resulta ineludible porque lo que subyace es una diferencia esencial de visión. La crisis que estamos viviendo con el cierre de centros lo evidencia más todavía, y exige de una respuesta efectiva para que los aprendizajes de todo el alumnado continúen y, además, que lo hagan sin aumentar las desigualdades.

- La bien conocida **brecha digital** no lo es solamente de acceso a las tecnologías digitales por parte de los es-

tudiantes. También en el caso de nuestro país, es una brecha de uso de las tecnologías (entre quienes saben y pueden usarlas para aprender y adquirir competencias) y una brecha de instituciones “mediadoras” entre las tecnologías y los estudiantes, es decir, las familias, los docentes y las escuelas como instituciones con capacidad de adaptar y personalizar la experiencia de educación a distancia para cada estudiante. Es por tanto crucial identificar estas brechas no tan conocidas ni visibles:

- a) por un lado, la **brecha en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las familias y el alumnado**, así como las diferencias de capital cultural que condicionan el apoyo que las familias pueden dar a sus hijos a la hora de aprender en casa.
  - b) por otra parte, la **brecha profesional e institucional** entre aquellas escuelas y docentes con la capacidad y la iniciativa para hacer frente a esta crisis y aquellos sin la formación ni los recursos profesionales suficientes para garantizar la comunicación y la continuidad del aprendizaje con sus estudiantes, tanto en la fase de confinamiento como en el futuro próximo que ya se anuncia híbrido entre la presencialidad y la virtualidad. El camino de futuro podría estar en un modelo dual (presencial y digital) con un currículo que gire en torno a las competencias esenciales y a la clave de la sostenibilidad.
- Debido a la brecha digital, **las medidas mitigadoras frente al cierre de centros educativos tienen, paradójicamente, el potencial de aumentar las desigualdades**. Se ha activado a nivel mundial una ingente batería de medidas de mitigación que incluyen sistemas de gestión de

aprendizaje digital, plataformas masivas de cursos en línea abiertos (MOOCs), sistemas diseñados para su uso en teléfonos móviles, contenido de aprendizaje autodirigido, sistemas con una fuerte funcionalidad fuera de línea, recursos para brindar apoyo psicosocial a distancia, plataformas de colaboración que admiten la comunicación de video en vivo, herramientas para que los docentes creen contenido de aprendizaje digital, repositorios externos de soluciones de aprendizaje a distancia, etc.

Estas aplicaciones educativas, plataformas y recursos tienen como objetivo ayudar a los familias, docentes, escuelas y administraciones a garantizar el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar atención social e interacción durante los períodos de cierre de la escuela. Son medidas necesarias e incluso imprescindibles, aparte de tener un gran potencial innovador y de contribuir al desarrollo de las competencias digitales tanto del alumnado como del profesorado. Sin embargo, la brecha digital implica, inexorablemente, que las familias y estudiantes más vulnerables van a beneficiarse menos -en algunos casos incluso nada- de toda esta oferta. O, dicho de otra manera, estas actuaciones de mitigación no garantizan plenamente el derecho a la educación porque dejan fuera a parte del alumnado y no tienen la versatilidad suficiente para compensar las diferencias de capital cultural de las familias ni las de capital profesional de sus profesores y escuelas. Podrá decirse, y con razón, que esta situación ya se vivía antes de la pandemia y el cierre de centros. La cuestión es que **esas condiciones de desigualdad se exacerban ahora con esta crisis y requerirían medidas todavía más valientes para hacerles frente**. Así, las medidas de mitigación tienen que venir acompañadas de cambios culturales que se reflejen, a su vez, en cambios curriculares.

- Resulta determinante la organización de **proyectos culturales de desarrollo humano sostenible de (y desde) los centros** que enfatice que la unidad de aprendizaje debe ser la escuela y no solo, ni principalmente, el aula.

La autonomía de centro ha sido también un elemento muy discutido en las últimas décadas y la situación actual parece estar poniendo de manifiesto la relevancia que puede llegar a tener. Así, los equipos docentes, los orientadores, la inspección, la acción tutorial deben tener ahora una importancia mayor que nunca. Y debe integrarse en el trabajo con las familias, con la comunidad, el municipio. Todos ellos conforman un colectivo que denominamos **comunidad educativa ampliada**, cuya relevancia es mayor en las circunstancias actuales. Este colectivo que se organiza en torno al centro debe generar discursos creativos y ser capaces de llevarlos a cabo contando con los medios necesarios provenientes de las Administraciones educativas.

Cuando el confinamiento y el cierre de centros acaben, ¿volveremos a la “antigua normalidad”? Y si la respuesta es negativa, **¿hay algo que podamos hacer en el sector educativo para que la “nueva normalidad” sea mejor que la antigua, además de ser nueva?** Con la pretensión de aportar algunas claves para responder a esta pregunta, se ha realizado la investigación que presentamos en este informe.

El informe está organizado al modo habitual, comenzando por la metodología de investigación, lo que supone detallar los cuestionarios (con especial énfasis en el procedimiento de elaboración que asegura una validez de contenido) y el guion para las entrevistas, el procedimiento metodológico, la muestra, el muestreo (señalando las limitaciones propias

de un estudio de encuestas realizado en un tiempo limitado y en situación de confinamiento), los participantes en las entrevistas realizadas y el procedimiento de análisis de los datos. Se exponen luego los resultados de la investigación de forma descriptiva y separando las voces de docentes y de familias. El informe finaliza con unas conclusiones en las que se ofrece la discusión de los resultados combinando las aportaciones de los dos colectivos analizados; de ella **se deriva una serie de recomendaciones que pretenden ser una aportación para el proceso de toma de decisiones** en el que actualmente se encuentra el conjunto del sistema educativo.

Este trabajo ha contado con la inestimable colaboración de un amplio y diverso número de organizaciones y personas a quienes es obligado reconocer. Damos las gracias a la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), a la Unión Sindical de Inspectores (USIE), a la Asociación de Inspectores e Inspectoras por una Nueva Educación (INSNOVAE), al Forum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), a la Asociación de Colegios Privados Independientes (CICAE), a la Fundación Trilema, al Grupo Actitudes, a Save the Children, a la Fundación Empieza por Educar, a la Asociación Mejora tu Escuela Pública, a Proyectos Pedagógicos y a la Fundación COTEC, además de los apoyos de un grupo importante de colaboraciones personales.

# 2. Metodología

## 2.1. Enfoque metodológico y procedimiento de trabajo

La investigación se ha llevado a cabo mediante un **método mixto**. Estos métodos presentan dos características particularmente relevantes: el eclecticismo metodológico y el pluralismo paradigmático (Teddlie & Tashakkori, 2012):

- El eclecticismo metodológico implica que los investigadores seleccionan, usan e integran los métodos más apropiados de una amplia variedad de enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).
- El pluralismo paradigmático se refiere a que varios paradigmas podrían utilizarse como base de estos métodos (constructivismo, pospositivismo, sociocrítico o transformativo), aunque la mayoría de los investigadores suelen posicionarse desde un posicionamiento pragmático (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2012).

Este pragmatismo implica una orientación metodológica adaptada a las necesidades concretas y a las circunstancias de cada proceso de investigación, de forma que son las características del problema lo que determina la concreción de los métodos, los diseños, los procedimientos y las técnicas empleadas en una aproximación iterativa y cíclica, en un proceso emergente o, como denominaron Taylor y Bogdan (1984) de descubrimiento en progreso. Así, las decisiones de investigación se toman en función de las necesidades



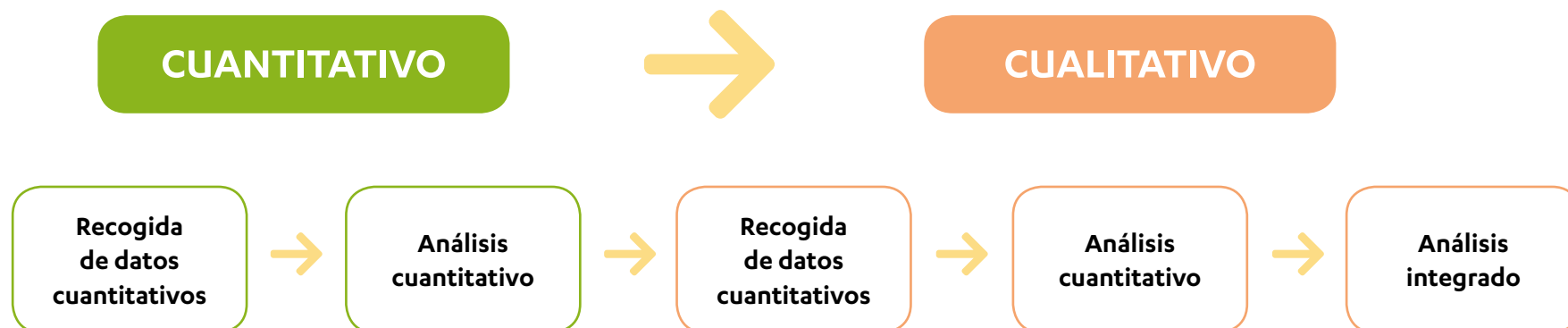
que emergen de la situación concreta. Este planteamiento propicia una forma más dinámica de llevar a cabo los procesos de investigación y una mayor creatividad a través de procedimientos críticos de valoración (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

Aunque hay diferentes formas de concretar estos métodos, en este trabajo se ha utilizado un **diseño explicativo secuencial** (DEXPLIS); consta de una primera fase cuantitativa, seguida de una segunda fase cualitativa, que parte de los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos. La segunda fase se construye pues a partir del análisis de los datos de la primera y los resultados de ambas etapas deben integrarse en la interpretación final (Creswell, 2014). Este proceso se describe en la Gráfico 1.

Aunque hay diferentes motivos para utilizar este diseño (explicación de resultados inesperados, profundizar en algún aspecto cuantitativo concreto...), la razón por la que se ha seleccionado aquí es que, durante el proceso de investigación ha surgido la necesidad de conocer las opiniones de las familias que más dificultades habían tenido en esta situación de formación online obligada, y que, como es obvio, son precisamente las que no han contestado al cuestionario cuyo soporte es, precisamente, online.

El desarrollo de la investigación ha supuesto **la elaboración de tres instrumentos distintos**. Los dos primeros son el cuestionario para los docentes (Anexo I) y el destinado a las familias (Anexo II). El tercero es un guion de entrevista a familias (Anexo III) para complementar las opiniones de este

**Gráfico 1. Diseño explicativo secuencial DEXPLIS**



colectivo con ejemplos de familias que sabíamos no habrían podido contestar el cuestionario por falta de acceso online. La versión final del cuestionario ha contado con un total de 48 ítems y el de familias un total de 26.

La elaboración de los cuestionarios ha llevado asociado un proceso de **validación de contenido** (Anexo IV) que ha consistido en el establecimiento de una estructura base desde la que invitar a participantes colaboradores en todo el proceso, y en la definición de evidencias que permitieran establecer hasta qué punto los ítems del cuestionario eran representativos de las conductas que a la vez se pretendían observar a partir del constructo teórico.

El **trabajo de campo** comenzó con la apertura virtual de los cuestionarios en su formato definitivo digital. Los cuestionarios estuvieron disponibles para ser respondidos por docentes y familias desde el día 14 de abril hasta el 5 de mayo. El mismo día de la apertura hubo una gran difusión a través de redes sociales; sobre todo, en Twitter (con el *hashtag* #investigaEDUCACOBID), Facebook y por grupos de WhatsApp.

Hemos realizado un **muestreo** utilizando un procedimiento no aleatorio, intencional, utilizando como criterios de inclusión tener hijos en edad escolar (para el cuestionario a las familias) y ser docente (en el caso del cuestionario a los profesores). El acceso a la muestra se ha llevado a cabo mediante la técnica “bola de nieve” (*snowball*) que consiste en solicitar la participación a determinado número de personas accesibles que, a su vez, se lo hace llegar a otras y así sucesivamente hasta tener la muestra final (Ruiz, 2008). Aunque se valoraron otras maneras de proceder, la premura del tiempo y la situación de confinamiento marcaron esta forma de actuar como la única viable.

Tras el proceso de recogida y análisis de los datos, se ha obtenido la respuesta de un total de **3.700 docentes y 5.867 familias**. Se trata una muestra muy amplia que, sin tener la pretensión de ser representativa, permite un conocimiento profundo de la situación actual de educación a distancia (tanto por parte del profesorado como de las familias), así como informar con evidencia sólida de las decisiones que habrá que tomar cuando culmine el proceso de desescalada y se reabran progresivamente los centros educativos en el marco de la nueva normalidad.

Se trata, sin lugar a duda, de una muestra con unos **sesgos** que necesariamente deben reconocerse: en ambos colectivos habrá sujetos que no podían contestar por razones de carácter personal en el marco una crisis de carácter sanitario global. En el mes en el que se abrió la encuesta, nuestro país atravesaba el momento más duro, con el “pico” de personas infectadas e ingresadas; además, el soporte digital de los cuestionarios dejaba fuera ya de entrada a muchas personas que, de otro modo, hubieran podido contestar. En el caso de los docentes, el cuestionario ha llegado al profesorado con una mayor actividad en redes sociales y que además tiene la motivación para dedicar un tiempo a contestar las preguntas, si bien la posibilidad de compartirlo por grupos de WhatsApp ha sido clave para llegar a otro gran número de docentes. Por su parte, en el colectivo de las familias sabemos que no todas podían responder: según datos de PISA 2018 más del 30% de las familias cuentan solo con un ordenador o menos en casa. Datos como estos aseguran que un porcentaje relevante de la población de familias quedaba de entrada fuera de la muestra y que el perfil de los participantes sería de nivel socioeconómico medio y alto. Por último, es evidente que nuestro trabajo estaría sometido al sesgo de la deseabilidad social, es decir, que al opinar sobre

si mismos y sobre sus instituciones, los sujetos tienden a elegir las respuestas más aceptadas socialmente o que mejor imagen dejan de sí mismos (Crowne & Marlowe, 1964).

Vistas las limitaciones derivadas del procedimiento para la recogida de datos, y una vez realizados una serie de análisis descriptivos básicos, confirmamos que existía una falta de presencia de familias con especiales dificultades socioeconómicas y culturales, y que era imprescindible incluirlas en esta investigación, aunque fuera de un modo estadísticamente no significativo. Por ello, a partir de los ítems del cuestionario y del análisis preliminar de los resultados, se elaboró un guion de entrevista telefónica para realizar a una selección de familias con esas características. Se realizaron 33 entrevistas, siendo una de ellas desestimada porque no se realizó directamente a la familia sino por medio de un traductor dado que la familia no hablaba castellano y había serias dudas de que se estuviera transmitiendo la opinión real de dicha familia. Por tanto, al final se cuenta con **32 entrevistas a familias con importantes dificultades para seguir la educación a distancia**. Se trata de entrevistas de una media de 10 minutos. En todos los casos, se pidió permiso para la grabación y se aseguró el anonimato en la respuesta.

Con todo este trabajo de campo elaborado, se procedió a la realización de los **análisis de los datos** correspondientes. La estadística descriptiva básica de todos los ítems tuvo lugar de forma paralela a la realización de las entrevistas. Se procedió a realizar análisis estadísticos inferenciales en función de necesidades que se identificaron a la luz de los primeros cálculos y las propias entrevistas. Como las entrevistas no eran extensas y las preguntas eran muy concretas y relacionadas con otras del cuestionario, conseguimos realizar una comprensión en profundidad (*grounded theory*)

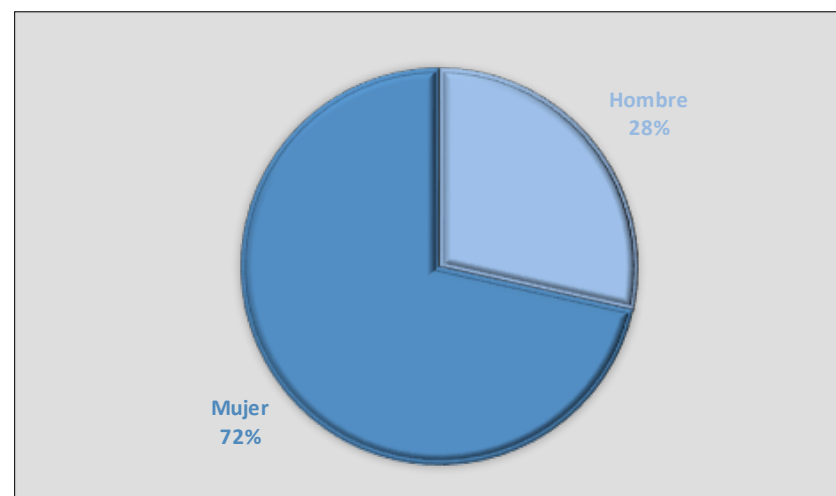
de las respuestas, sin necesidad de apoyarnos en programas de análisis cualitativo por ordenador (Glaser, 1998).

## 2.2. Descripción de la muestra y de los participantes

### 2.2.1. Docentes

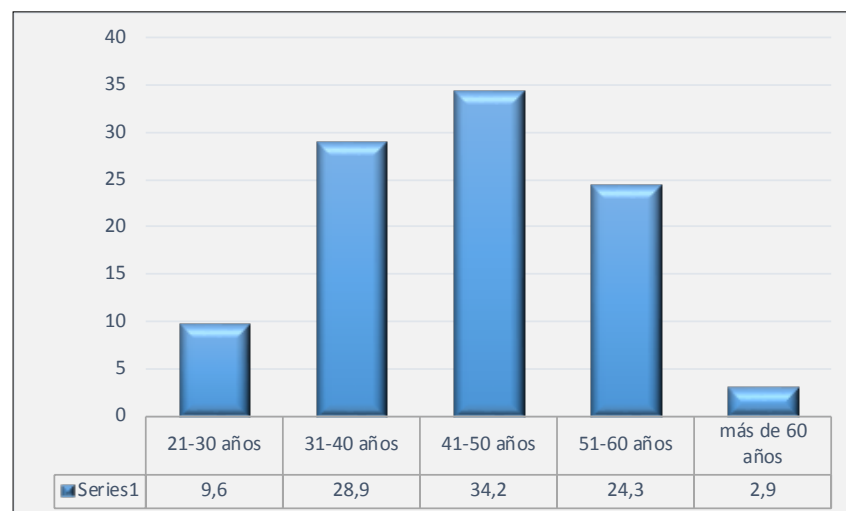
Casi tres cuartas partes de los **3.700 docentes** participantes son mujeres (ver Gráfico 2). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el informe *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020* (MEFP, 2019a), en el curso 2017-2018, el 72,1% del profesorado son mujeres, dato que corresponde casi exactamente con la muestra de la población participante.

**Gráfico 2. Porcentaje de la muestra de docentes según el sexo**



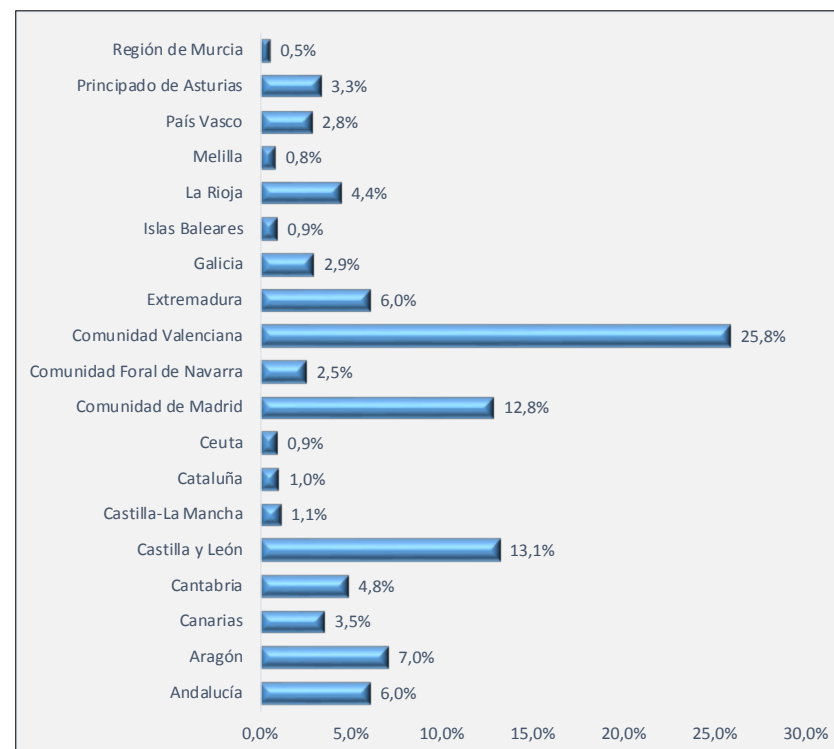
En relación con la **edad**, el mayor porcentaje se encuentra en la franja de los 41-50 años, con un 34,2%. Solamente un 9,6% tiene entre 21 y 30 años (ver Gráfico 3). Es destacable que apenas un 3% de los docentes participantes tengan más de 60 años. Como se puede observar, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a), también la distribución de participación por edades corresponde con los porcentajes a nivel nacional.

**Gráfico 3. Porcentaje de la muestra de docentes según la edad**

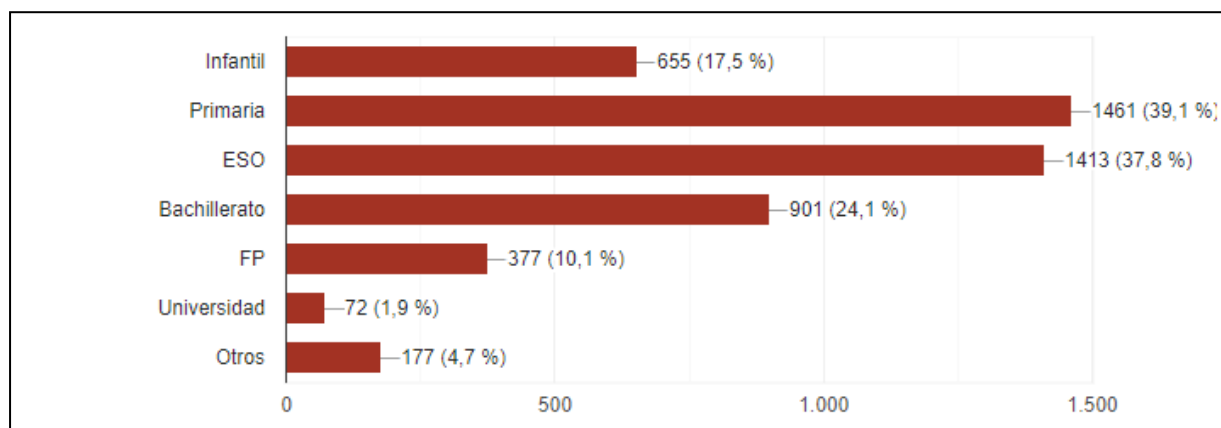


En la Gráfico 4 se observa la distribución de la muestra por **Comunidades Autónomas donde ejerce como docente** siendo la Comunidad Valenciana la que más muestra a conseguido con un 25,8% seguido de Castilla yLeón y Madrid con alrededor del 13%.

**Gráfico 4. Porcentaje de la muestra de docentes según la Comunidad Autónoma**

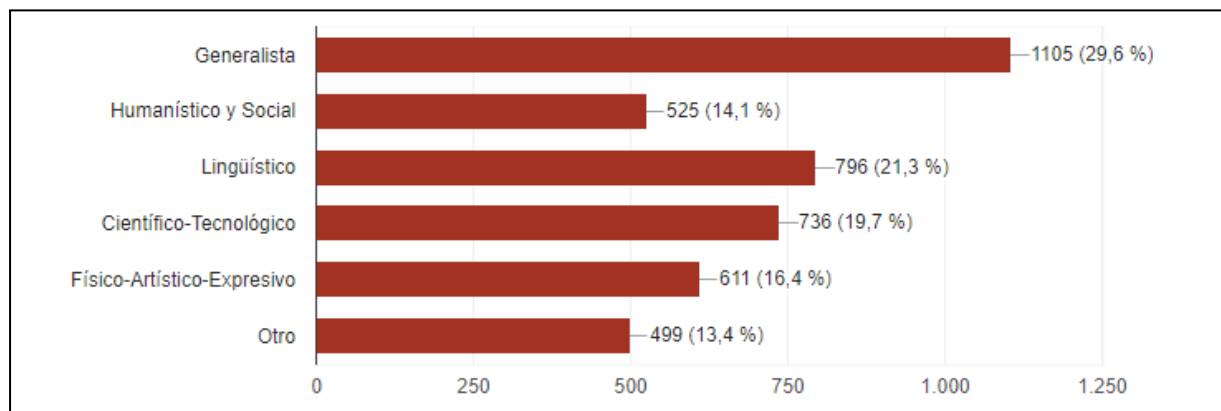


En relación con la **Etapa en la que imparte docencia**, observamos una mayoría clara de docentes que lo hacen en Educación Primaria y en la ESO (ver Gráfico 5) suponiendo casi un 40% de la muestra. E n Bachillerato lo hace casi un 25% de la muestra, en Educación Infantil un 17 y en Formación Profesional un 10%.

**Gráfico 5. Número y porcentaje de la muestra de docentes según la etapa en la que imparte docencia**

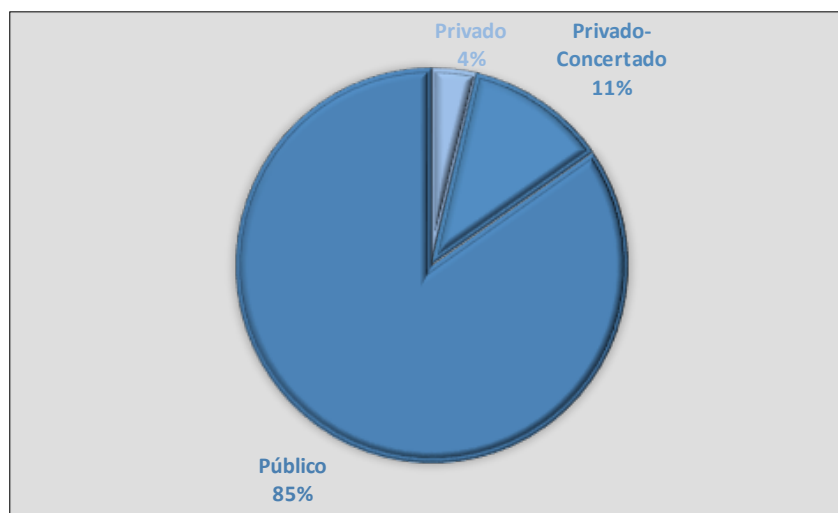
Respecto al **Ámbito al que pertenecen las materias que imparte**, hay una mayoría de profesorado (30%) que dice tener un carácter generalista (ver Gráfico 6). Se considera que este dato corresponde principalmente a los docentes-tutores de la especialidad de Educación Infantil

y de Educación Primaria, siendo el resto de especialistas también del cuerpo de maestros y, sobre todo, del cuerpo de profesores de Enseñanzas Secundarias, donde encontramos una distribución de la media con porcentajes muy similares, situados ente el 13% y el 22%.

**Gráfico 6. Número y porcentaje de la muestra de docentes según el ámbito al que pertenecen las materias que imparte**

Los docentes que forman la muestra de este estudio trabajan mayoritariamente en centros de **titularidad** pública (85%) (ver Gráfico 7). Tan solo un 15% de los docentes pertenecen a centros de carácter privado o concertado. Según el MEFP (2019a), durante el curso 2018-2019, el profesorado que impartió docencia en centros de enseñanzas de Régimen General no universitarias asciende a 712.181; de ellos 504.569 lo hacen en centros públicos y 207.612 en centros privados.

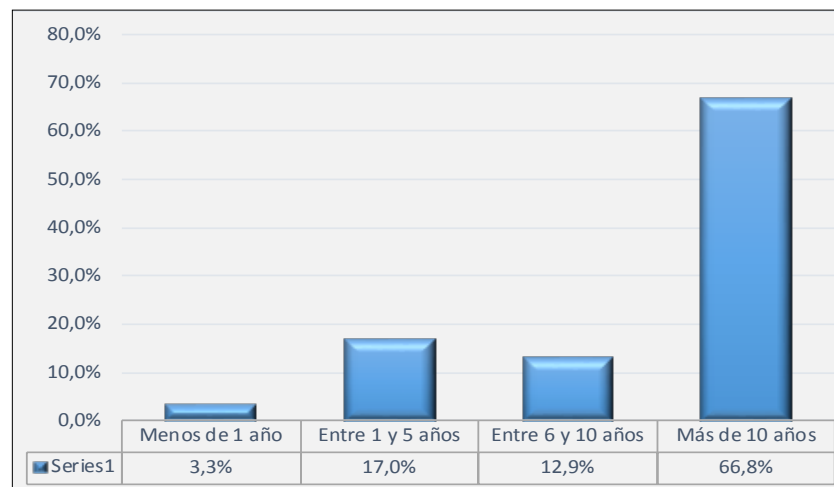
**Gráfico 7. Porcentaje de la muestra de docentes según la titularidad de su centro**



En relación con los **años de experiencia docente**, más de dos terceras partes de los docentes participantes tiene más de 10 años de experiencia, mientras que algo más de una quinta parte tiene menos de 5 años (ver Gráfico 8). En España, en Primaria la mitad del profesorado tiene 15

o menos años de experiencia y en secundaria presentan una experiencia media de 17 años. En este caso, la media coincide con la mediana, de modo que la distribución es simétrica y, aproximadamente, el 50% del profesorado tiene una experiencia de 17 años o más, y el otro 50 %, 17 o menos. Estos datos son coincidentes con nuestra muestra.

**Gráfico 8. Porcentaje de la muestra de docentes según los años de experiencia**

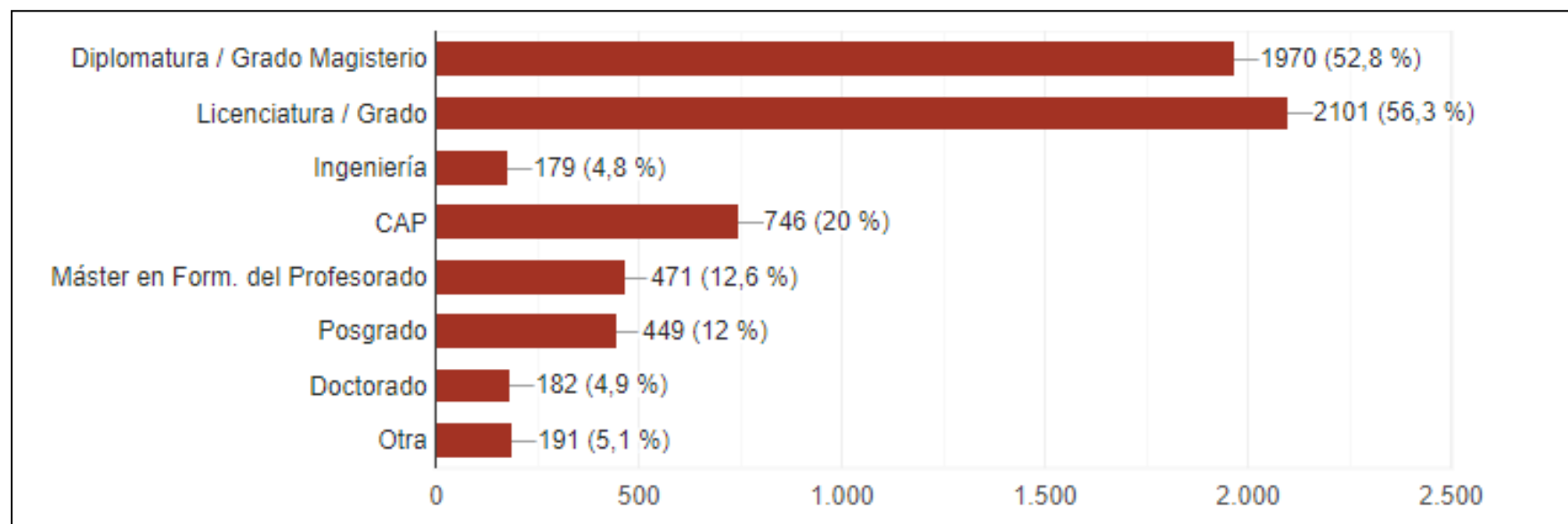


Por último, en relación con la(s) **Titulación(es) que acredita**, en la Gráfico 9 se observa una amplia mayoría de docentes que indican tener, por un lado, la diplomatura o grado de magisterio, lo que supondría aquellos que ejercen en las etapas de Educación Infantil y Primaria y, por otra parte, la Licenciatura o Grado propio de las Enseñanzas Secundarias. Como esta pregunta podía tener respuestas múltiples, observamos que muchas de

las respuestas representan un número muy elevado de la muestra y, por tanto, porcentajes muy altos también: esto simplemente supone afirmar que los docentes que han

contestado tienen varias titulaciones universitarias y no solo las mínimas exigidas para poder ejercer en una y otra etapa educativa.

**Gráfico 9. Número y porcentaje de la muestra de docentes según la(s) titulación(es) que acredita**

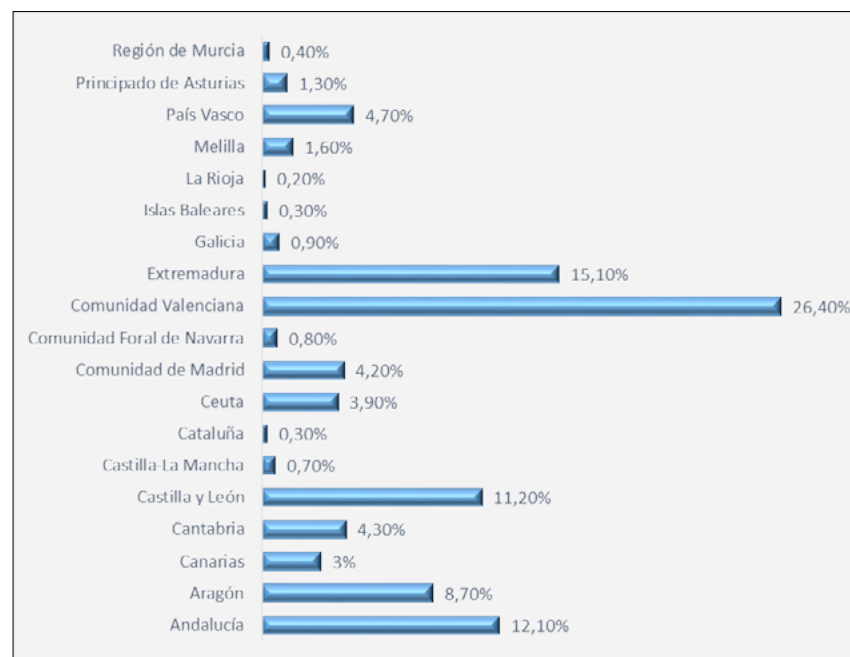


### 2.2.2. Familias (cuestionarios)

Un total 5.867 familias componen la muestra alcanzada en este estudio. En la Gráfico 10 se muestra cómo hay participación de la totalidad de las **Comunidad**

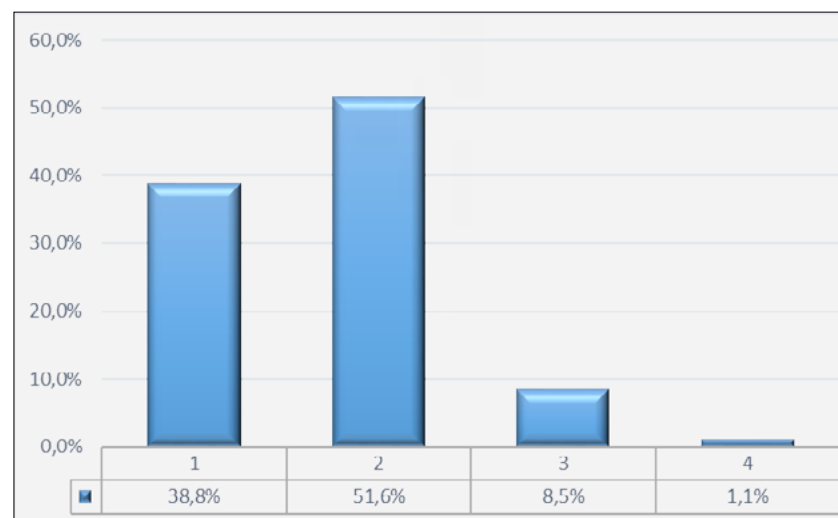
**Autónomas**, e incluso de las dos Ciudades Autónomas de España. La Comunidad Valenciana es la que más aporta, con más de una cuarta parte de la muestra, y Rioja la que menos, con únicamente 13 respuestas, que representan un 0,2%.

**Gráfico 10. Porcentaje de la muestra de familias según la Comunidad Autónoma**



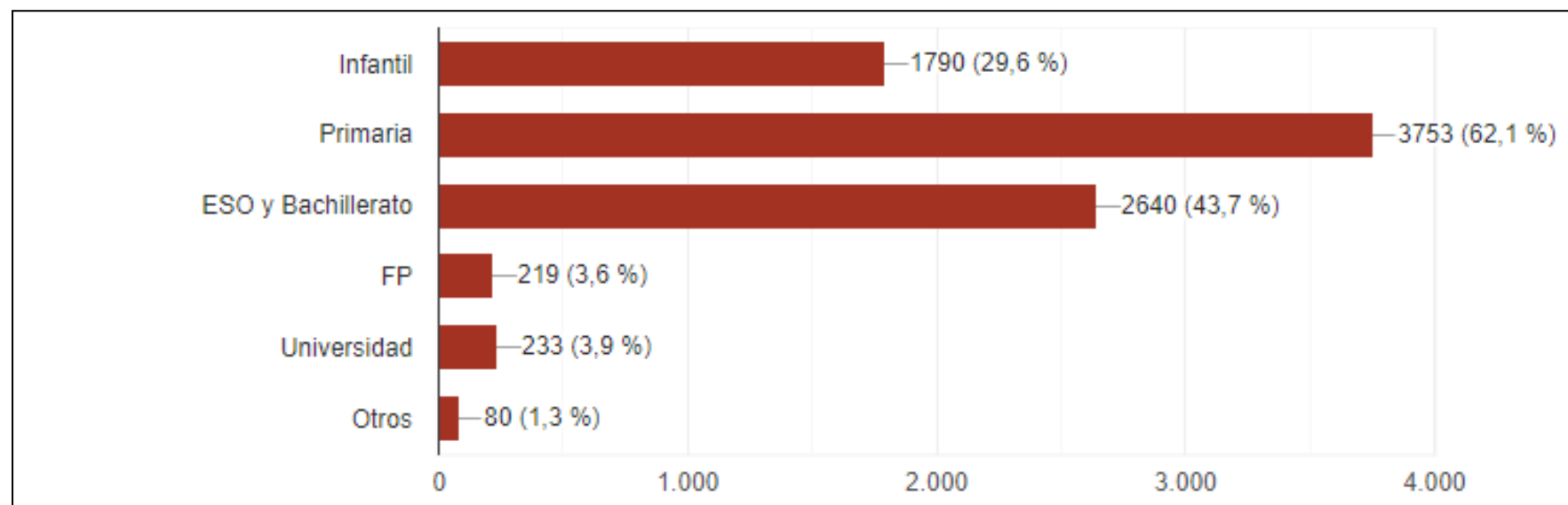
En relación con el **Número de hijos/as en edad escolar**, más de la mitad de las familias participantes tienen 2 hijos/as. Solamente un 1,1% tiene 4 hijos, y tan solo un 10% son consideradas como familia numerosa (ver Gráfico 11). España se mantiene a la cola de la Unión Europea en cuanto al número de hijos por mujer (1,31 de media frente al 1,59 en Europa), lo que se observa también en nuestra muestra. En España, más del 50% de los hogares tiene 3 o 4 miembros.

**Gráfico 11. Porcentaje de la muestra de familias según el número de hijo(s) en edad escolar**

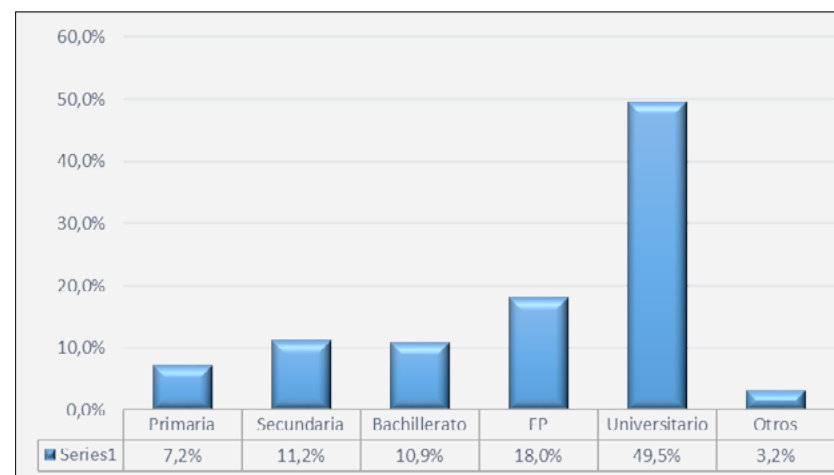


Respecto a la **Etapas) educativa en la que estudian los hijos**, en el Gráfico 12 se observa como la mayor parte de la muestra tiene a sus hijos estudiando en Educación Primaria, seguido de la ESO, el Bachillerato y la Educación Infantil. Los porcentajes expresados no suman el 100% debido a que esta pregunta era de respuesta múltiple y, por tanto, hay muchas familias con hijos escolarizados en diferentes etapas educativas. Sin embargo, lo importante es poder observar la mayor o menor representación de las etapas educativas en la muestra.



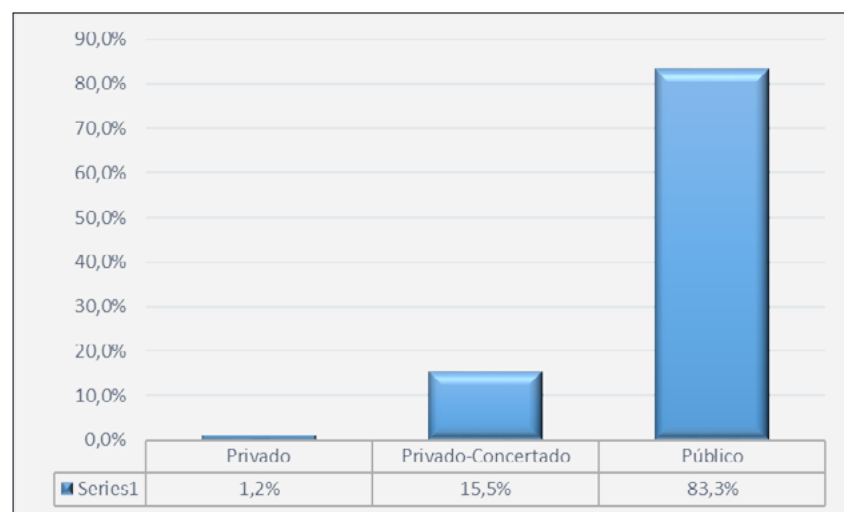
**Gráfico 12. Número y porcentaje de la muestra de familias según la etapa(s) en la que estudian los hijos**

En el Gráfico 13, observamos que el **Nivel de estudios familiar** de casi la mitad de la muestra es universitario, mientras que únicamente el 7,2% tiene solo estudios primarios. La OCDE destaca en su informe Panorama de la Educación 2019 para España (MEFP, 2019b) que el porcentaje de adultos que posee estudios postobligatorios es del 60,2%. A pesar de ello, la cifra de adultos españoles con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria es del 39,9%. En nuestro caso, el 92,8% tiene estudios de secundaria o superiores y el 81,6% superiores a la ESO. Este hecho destaca la medida en que este tipo de encuestas implica una fuerte autoselección de los participantes en función de su nivel de estudios, motivación para que su opinión cuente, y niveles de acceso y uso de redes sociales y profesionales.

**Gráfico 13. Porcentaje de la muestra de familias según el nivel de estudios familiares**

En relación con la **Titularidad del centro**, más del 80% de los centros a los que pertenecen los hijos de las familias son de carácter público, mientras que el porcentaje perteneciente a los privados es prácticamente residual (ver Gráfico 14). En España, el 67,1% son centros públicos, el 25,5 en concertada y el 7,4 en privada (MEFP, 2019a). En nuestro caso, la participación ha sido de 83,3% de familias en centros públicos.

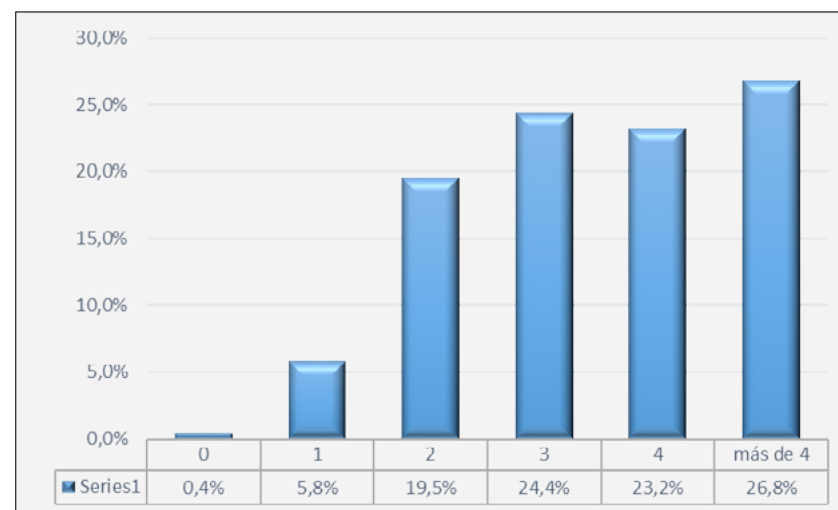
**Gráfico 14. Porcentaje de la muestra de familias según la titularidad del centro**



El porcentaje del **Número de dispositivos con acceso a internet** está muy distribuido, teniendo la mayoría de la muestra, 3 o más. Tan solo un 6,2% de los participantes tiene uno o ningún dispositivo. Sólo en 0,4% de los hogares no tienen conexión a internet (ver Gráfico 15). Según el Instituto

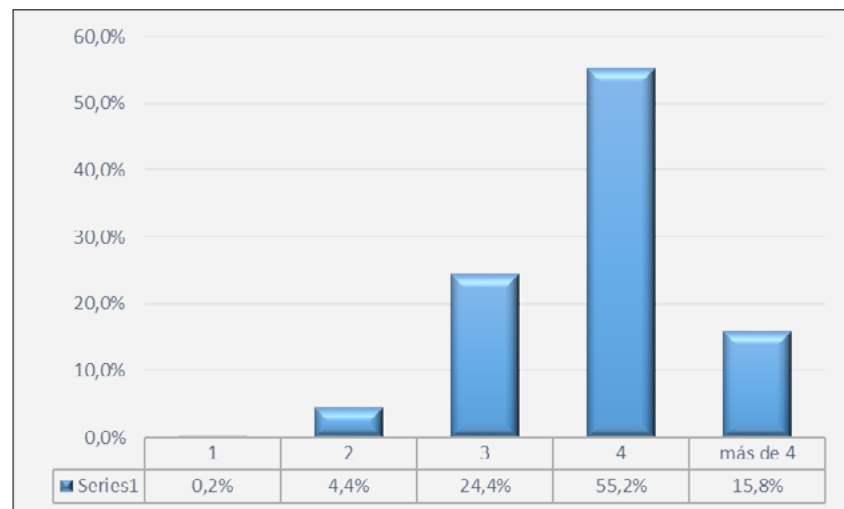
Nacional de Estadística, en 2017, el 83,3% de los hogares tiene al menos un dispositivo con acceso a internet y el 82,7 con banda ancha. En 2019, los usuarios de Internet han alcanzado el 93% de la población, lo que significa que casi 43 millones de españoles acceder a la Red.

**Gráfico 15. Porcentaje de la muestra de familias según el número de dispositivos con acceso a internet**



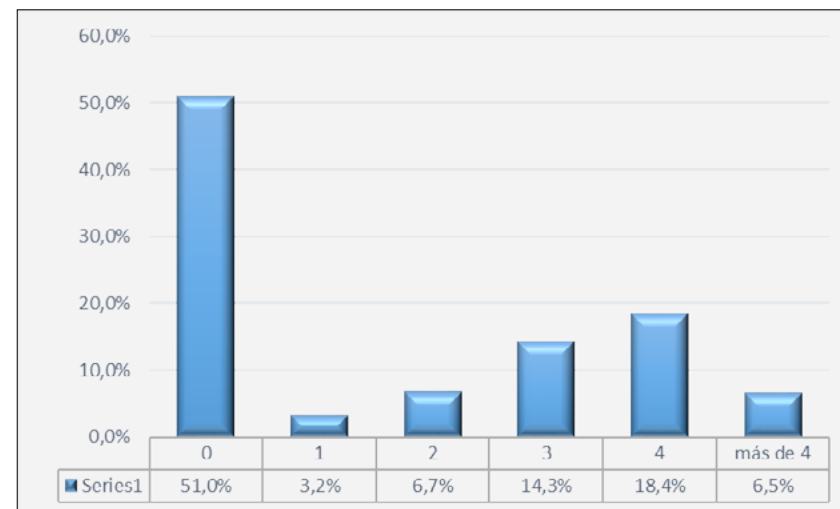
Respecto al **Número de personas que conviven en el núcleo familiar** observamos que el modelo familiar predominante es el de 4 personas, con más de la mitad de la muestra total (ver Gráfico 16). Según el INE, en España, en 2017 más del 50% de los hogares tienen 3 o 4 miembros.

**Gráfico 16. Porcentaje de la muestra de familias según el número de personas que conviven en el núcleo familiar**



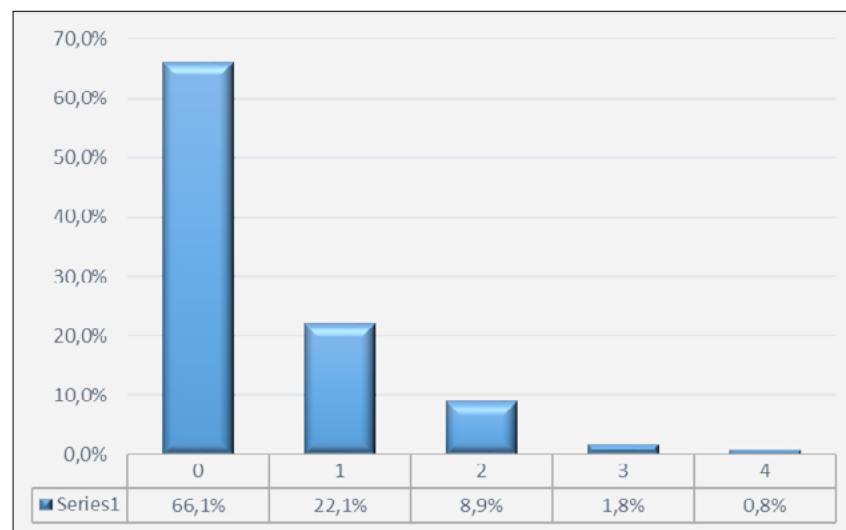
El Gráfico 17 representa el **Número de personas que han debido guardar cuarentena aislados en el domicilio**. Más de la mitad de la muestra no ha tenido ningún miembro de la unidad familiar en cuarentena. El resto de los porcentajes está proporcionado, destacándose el del 18,4% que ha tenido 4 personas en la familia aisladas en cuarentena.

**Gráfico 17. Porcentaje de la muestra de familias según el número de personas que han debido guardar cuarentena**



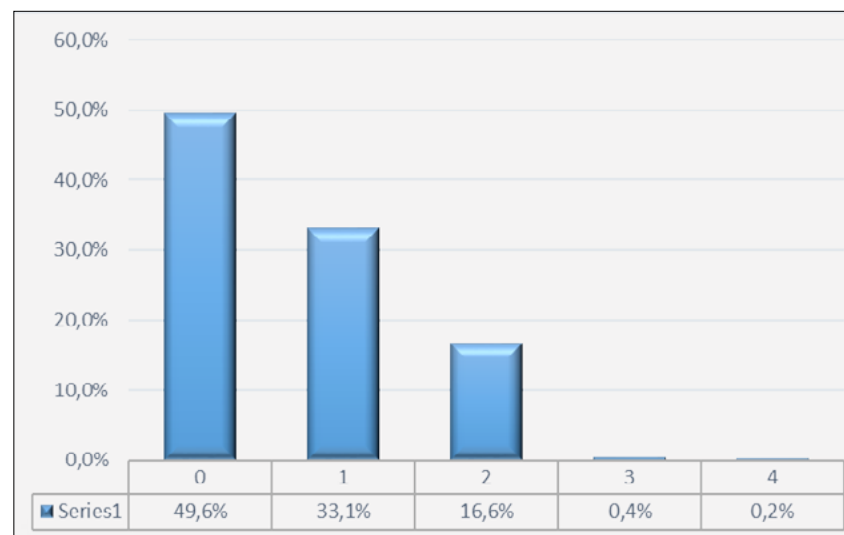
También hemos consultado el **Número de personas en casa que pertenecen a grupo de riesgo por contagio del COVID19**. En este caso, la tercera parte de las familias no tiene ningún miembro que pertenezca a un grupo de riesgo por contagio. Sin embargo, algo más de una quinta parte de los participantes tiene una persona de riesgo en casa (ver Gráfico 18).

**Gráfico 18. Porcentaje de la muestra de familias según el número de personas en casa que pertenecen a grupo de riesgo**



Por último, en relación con el **Número de personas que teletrabajan durante el confinamiento**, es muy destacable que prácticamente la mitad de las familias no tengan a nadie trabajando telemáticamente (ver Gráfico 19). Solo una tercera parte afirma que una persona tiene que teletrabajar. Si sumamos los hogares con 1 o 2 personas teletrabajando en casa, el porcentaje sube al 49,7%. Al cruzar este dato con el nivel de estudios que poseen los participantes, comprobamos que la mayoría de las personas con estudios superiores tiene que teletrabajar.

**Gráfico 19. Porcentaje de la muestra de familias según el número de personas que teletrabajan en casa**



### 2.2.3. Familias (entrevistas)

Conviene recordar que las familias que han participado en las entrevistas han sido seleccionadas en función de relaciones personales (por cercanía a docentes o directivos vinculados al Proyecto Atlántida). Todas ellas comparten una situación socioeconómica que no les ha permitido acompañar a sus hijos en las actividades de educación a distancia que se articularon con motivo del cierre de centros escolares.

Se han realizado un total de 32 entrevistas a familias (padres, madres o tutores legales) distribuidas por distintas **Comunidades y Ciudades Autónomas** del territorio nacional. En concreto, 13 han sido de Madrid, 9 de Andalucía, 7 de

Extremadura, 2 de Ceuta y 1 de Galicia. Tienen una media superior a 2,5 **hijos por familia**, lo que supone un número mucho mayor que el de la media de las familias españolas (1,3). En relación con la **Etapa/s en la/s que estudia/n su/s hijo/s** encontramos una diversidad muy amplia que tiene que ver también con el número de hijos que tienen. La inmensa mayoría de los hijos de las familias entrevistadas están escolarizados en Educación Primaria y en la ESO. Y con respecto a la **titulación del centro** donde están escolarizados, 31 están en centros públicos y solo 1 en centro privado-concertado.

Una de las variables de identificación más importante es la de los **niveles de estudios del familiar que ha apoyado el trabajo en casa de los hijos/as**. Es relevante porque, aunque hay una amplia mayoría de los participantes que no tienen titulación (16 - 50%) o solo la titulación de la ESO (7 - 22%), también contamos con algunos participantes con titulación universitaria o FP de grado superior (4 familias). El resto de la muestra tiene titulación de FP de grado medio (4) o de Bachillerato (1). Recordamos que los participantes se seleccionaron por saber que habían tenido dificultades muy importantes para poder seguir la educación a distancia y no siempre esto ha tenido que ver (aunque sí en la mayor parte de los casos) con el nivel sociocultural de las familias. Como veremos más adelante, el nivel sociocultural representado por el nivel de estudios familiares tiene repercusiones en las valoraciones cualitativas de estas familias.

Para finalizar la descripción de los participantes, en la Tabla 1 se ofrecen otros datos de identificación.

Tabla 1. Número de entrevistados relativos a datos de identificación del 5 al 10

|   | 0  | 1 | 2  | 3 | 4  | + de 4 |
|---|----|---|----|---|----|--------|
| Número de teléfonos móviles/ tablets/ ordenadores con conexión a internet/wifi en el domicilio. | 2  | 9 | 15 | 4 | 1  | 1      |
| Número de personas que conviven en el núcleo familiar.  | 0  | 0 | 0  | 5 | 12 | 15     |
| Número de personas que han debido guardar cuarentena, aislados en el domicilio.                 | 21 | 1 | 1  | 2 | 4  | 3      |
| Número de personas en casa que pertenecen a grupo de riesgo por contagio del COVID19.           | 22 | 7 | 1  | 1 | 0  | 1      |
| Número de personas que teletrabajan durante el confinamiento sin contar estudiantes.            | 26 | 6 | 0  | 0 | 0  | 0      |

En ellos podemos observar cómo en su mayoría cuentan con un número muy inferior de dispositivos electrónicos con conexión si los comparamos con la muestra que ha respondido el cuestionario: mientras que entre estos participantes más del 80% indica tener 2 o menos dispositivos, en la muestra cuantitativa este porcentaje era tan solo de un 27% (ver Gráfico 15).

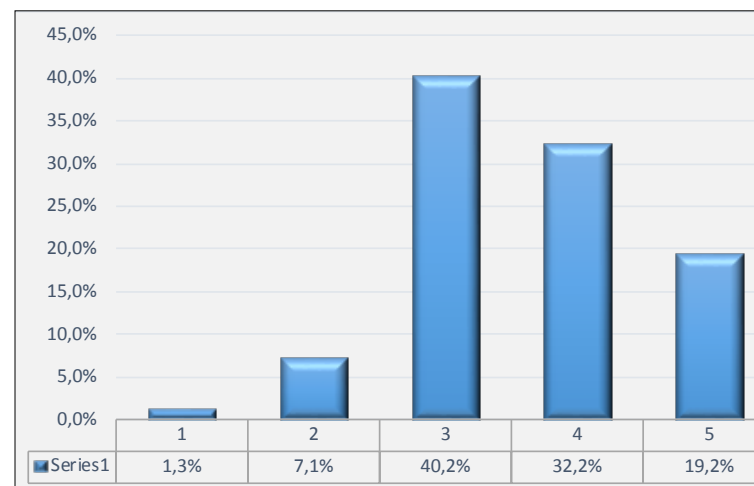
A este dato debemos sumar además que hay un número mucho mayor de personas conviviendo en el núcleo familiar: mientras que casi el 50% de estos participantes convive con más de 4 personas en casa, en la muestra del cuestionario ese porcentaje desciende hasta el 16% (ver Gráfico 16).

# 3. Resultados

## 3.1. La voz de los docentes

El cuestionario de docentes comenzaba requiriendo al docente indicar, en una escala de 1 a 5, su **modelo de enseñanza**, siendo 1 **Totalmente basado en el libro de texto** (contenidos y ejercicios) y 5 **Totalmente basado en la elaboración propia del material de trabajo competencial** (proyectos, investigación, simulaciones, propuestas cooperativas). En la Gráfico 20 observamos que el 1,3% de los docentes afirma que su modelo de enseñanza está totalmente basado en el libro de texto (sus contenidos y ejercicios). En el extremo opuesto, sólo el 19,2% afirma tener un modelo totalmente basado en la elaboración propia del material de trabajo competencial. El 40,2% de los profesores se coloca en posiciones intermedias y eclécticas.

**Gráfico 20. Porcentaje de la muestra de docentes según el modelo de enseñanza**

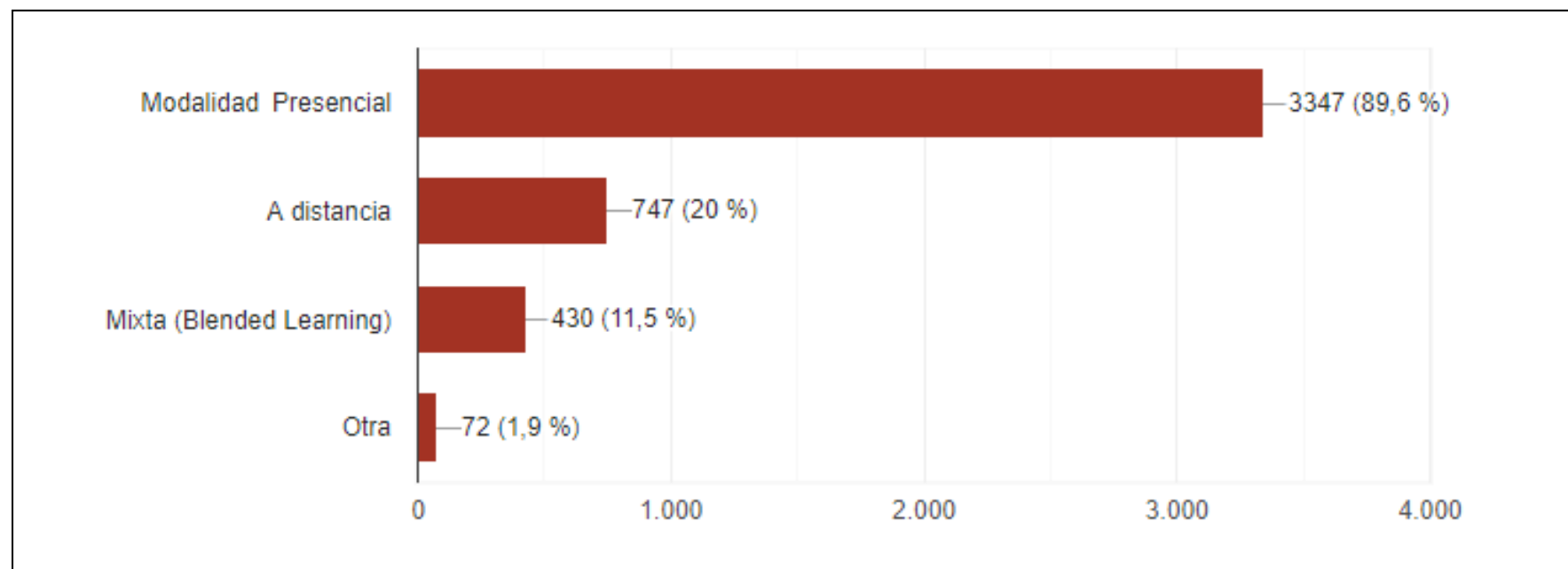


Cuando se les consulta sobre las **modalidades en las que han desarrollado su actividad profesional previamente a la situación de confinamiento por el COVID19**, tan solo un 20% de los docentes reconoce haber tenido experiencia de educación a distancia (ver Gráfico 21). A este porcentaje podríamos sumar el de modalidad mixta, pudiendo entenderse que el 30% de la muestra ha tenido algún tipo de experiencia distinta a la modalidad presencial antes de esta crisis.

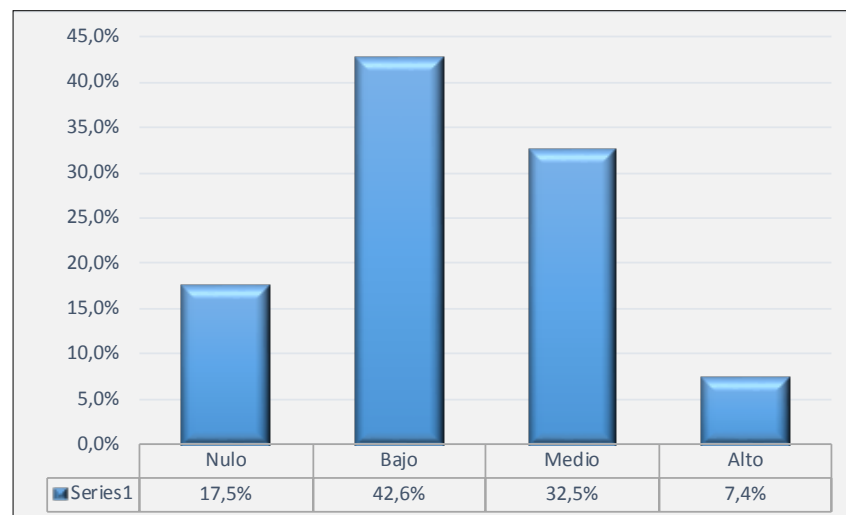
Este dato se puede relacionar con el siguiente ítem, que hace referencia al **Nivel de experiencia en formación a distancia**.

Más de un 60% de los docentes considera que tiene un nivel de formación a distancia nulo o bajo. Tras muchos años de formación permanente en los centros de profesores sobre la digitalización de la enseñanza y la competencia digital de los docentes, parecería que apenas ha tenido repercusión. Cabero y Martínez (2019) resaltan la contradicción entre las opiniones y las realidades de los docentes al preguntarles sobre las actitudes y motivación que tienen para incorporar tecnologías digitales. Mientras que estas suelen ser muy altas, reconocen al mismo tiempo que su formación es baja para su utilización en las aulas.

**Gráfico 21. Número y porcentaje de la muestra de docentes según las modalidades en las que han desarrollado su actividad profesional previamente al confinamiento**



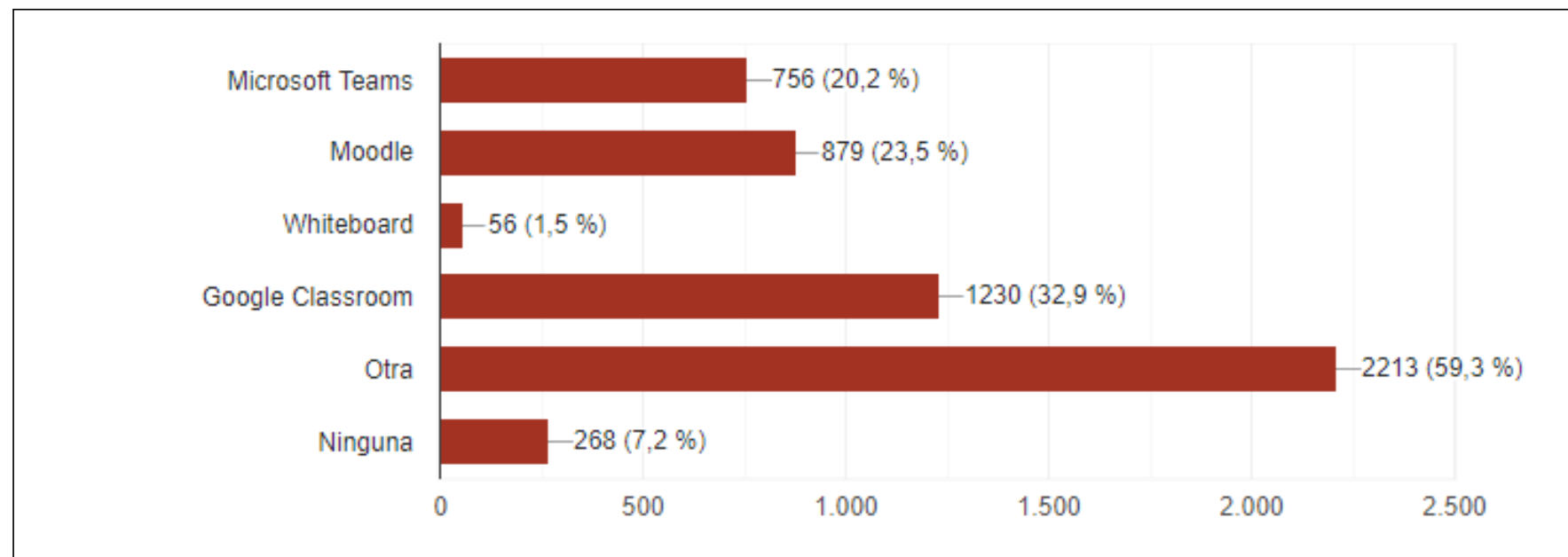
**Gráfico 22. Porcentaje de la muestra de docentes según el nivel de experiencia en formación a distancia**



Atendiendo a las plataformas que emplea para la comunicación digital y/o académica con su alumnado en la actual situación, se observa que han sido “otras” las más utilizadas (ver Gráfico 23), lo que nos lleva directamente a los resultados del siguiente ítem (“Al respecto de las plataformas utilizadas, ¿se trata de una plataforma facilitada por su Administración educativa o centro educativo?”) en el que observamos cómo casi dos terceras partes de los docentes utiliza plataformas facilitadas por las Administraciones educativas o centros educativos (ver Gráfico 24). Sin embargo, es también destacable el dato de que más del 20% de los profesores indican que hacen uso de plataformas privadas como las de Microsoft, Moodle y, sobre todo, Google donde el porcentaje es superior al 30%.



**Gráfico 23. Número y porcentaje de la muestra de docentes según las plataformas que emplea para la comunicación digital y/o académica con su alumnado en la actual situación**

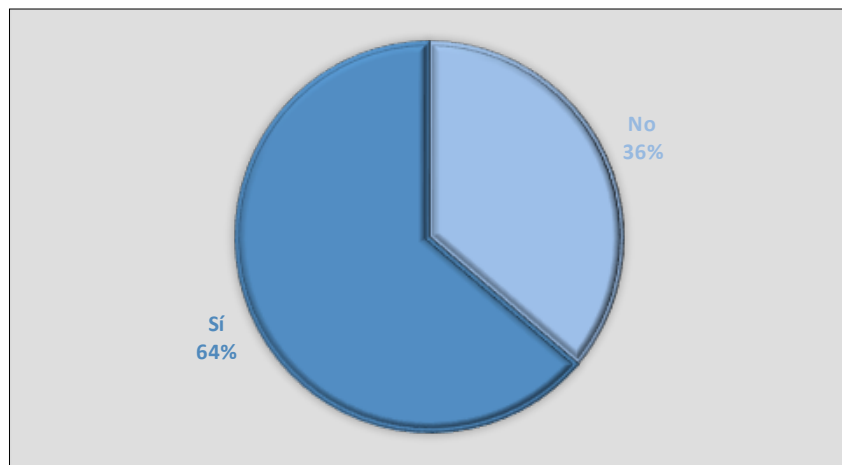


Si el 85% de los participantes trabaja en centros públicos, es llamativo que un 36% trabaje con plataformas que no han sido facilitadas por las Administraciones educativas. No se debe olvidar que la protección de datos de los menores es una de las máximas preocupaciones de la administración en relación con la digitalización de la enseñanza. La Agencia Española de Protección de Datos (2018) establece que los centros o las Administraciones educativas, que son los que suscriben el contrato de prestación de servicios con las empresas titulares de las plataformas educativas, actúan como encargadas del tratamiento y protección de datos.

En los centros públicos, por tanto, no se podrán suscribir a nivel particular ni utilizar plataforma alguna que las Administraciones educativas no hayan contratado.

Además de las plataformas, en la Gráfico 25 observamos que el correo electrónico es utilizado por un 93% como **otro medio para la comunicación con su alumnado**. También casi el 50% de la muestra indica que utiliza otras aplicaciones de mensajería, blogs, páginas web y videoconferencias.

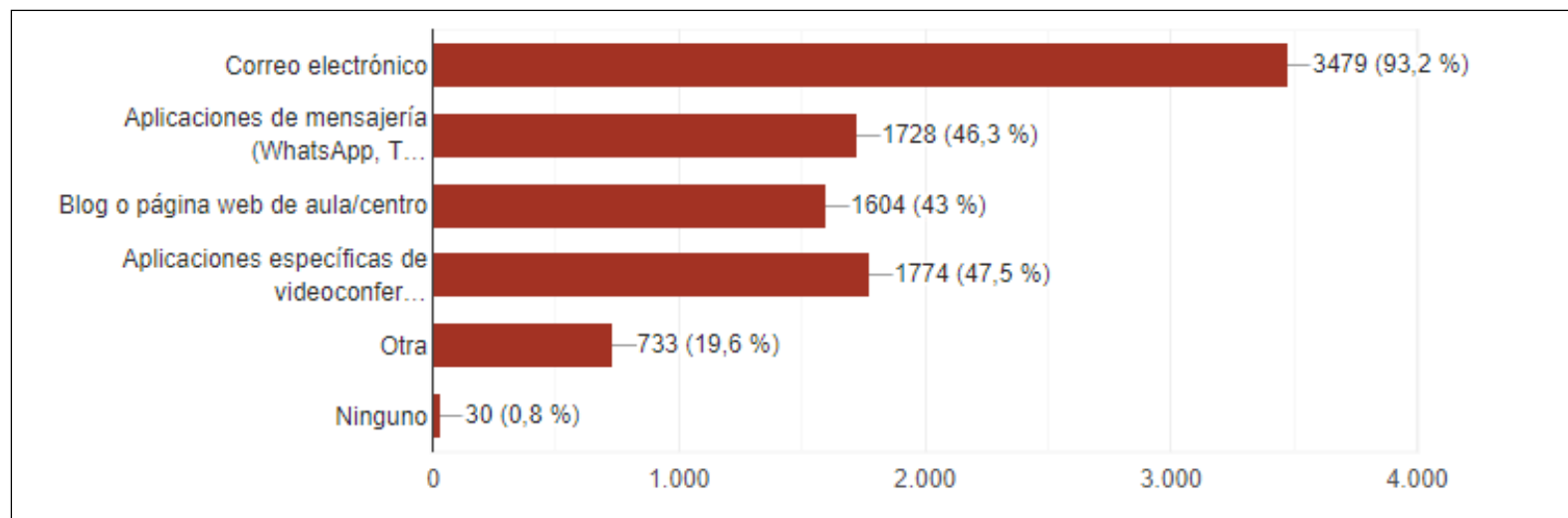
**Gráfico 24. Porcentaje de la muestra de docentes que trabajan con plataformas facilitadas por su Administración educativa o centro educativo**



Llegados a este punto, se les consultó sobre el papel de la Administración Educativa. En concreto, se solicitó que indicaran **en qué grado valoran los siguientes aspectos de la actuación de la Administración educativa ante la situación de emergencia sanitaria por COVID19:**

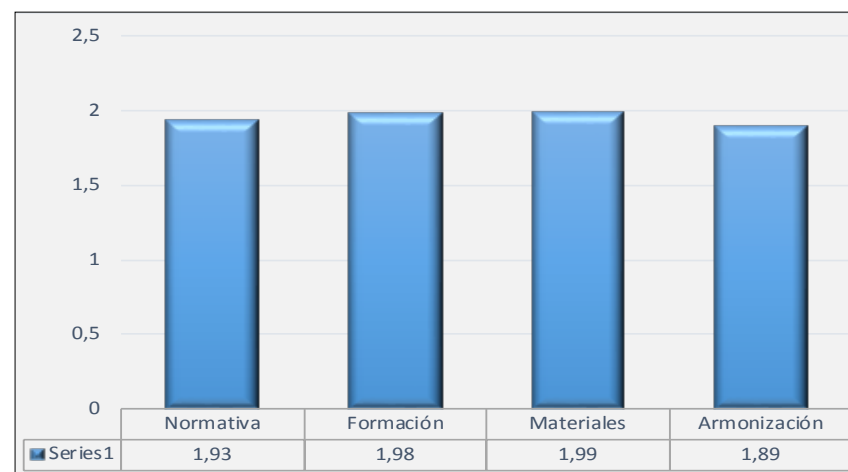
- Las directrices o normativas elaboradas por la Administración para clarificar la respuesta del propio centro y docentes.
- La respuesta de la Administración en materia de formación digital para el profesorado.
- Los materiales disponibles desde la Administración para la comunidad educativa en esta fase virtual.
- La armonización de las medidas adoptadas por parte del Ministerio de Educación con las CC.AA.

**Gráfico 25. Número y porcentaje de la muestra de docentes sobre otros medios de comunicación académica con su alumnado**



Y los resultados, expresados por las medias de las puntuaciones para cada uno de estos ítems, pueden observarse en la Gráfico 26. Los valores iban de 1 a 4, siendo 1 “muy mal” y 4 “muy bien”. En ninguna de las afirmaciones se llega al nivel 2; todas ellas ponen de manifiesto unas valoraciones similares y muy negativas.

**Gráfico 26. Media de la valoración de los docentes sobre el papel de las Administraciones educativas**



En la Tabla 2 se observa que más del 80% de los profesores participantes considera como regular o nulas las directrices elaboradas por la Administración.

**Tabla 2. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre el papel de las Administraciones educativas**

|                    | Normativa | Formación | Materiales | Armonización |
|--------------------|-----------|-----------|------------|--------------|
| Muy mal/ Nulo.     | 29,7      | 28,9      | 29,1       | 33,5         |
| Regular/ Escasos   | 49,5      | 46,8      | 46,0       | 46,2         |
| Bien/ Suficientes  | 18,9      | 21,2      | 21,8       | 18,6         |
| Muy bien / Óptimos | 1,8       | 3,0       | 3,1        | 1,7          |

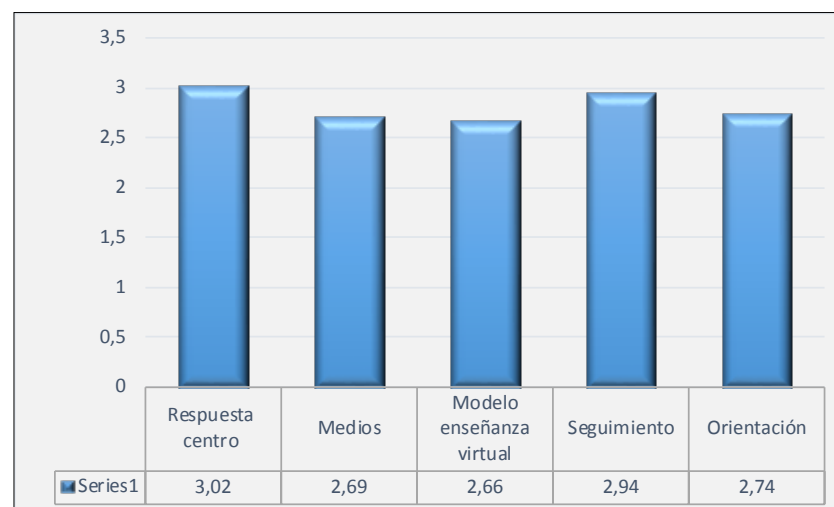
Parece evidente que la situación sobrevenida por el COVID19 y la aplicación del estado de alarma han dado lugar a una mala opinión por parte de los docentes sobre la actuación en general de la Administración. Son innumerables las quejas en redes sociales por tener que responder de un día para otro a un cambio radical del proceso de enseñanza y aprendizaje seguido. Además, más del 75% de los profesores participantes considera como regular o mala la respuesta de la Administración en materia de formación digital. En este sentido, la Administración apenas ha ofrecido aquella formación o video-tutoriales que estaban subidos en sus plataformas. Menos de un 25% de los docentes considera como suficientes o buenos los materiales disponibles desde la Administración. Finalmente, solo un poco más del 20% de los docentes considera como suficientes o buenas las medidas adoptadas por parte del Ministerio de Educación con las Comunidades Autónomas.

Al igual que con la Administración educativa, también se consultó **en qué grado valora los siguientes aspectos del Centro educativo ante la situación de emergencia sanitaria por COVID19**. Y más en concreto sobre los siguientes aspectos:

- El grado de respuesta a las necesidades educativas por parte de mi centro.
- Los medios con los que cuenta mi centro para el desarrollo de la actividad docente.
- El modelo de enseñanza virtual coordinado en claustro, ETCP, equipos docentes...
- El seguimiento realizado desde el centro sobre lo planteado por el profesorado en esta fase.
- Los gabinetes/departamentos/equipos de orientación en su labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades.

Al igual que en el caso anterior, los valores iban de 1 a 4, siendo 1 “muy mal” y 4 “muy bien” y los resultados, expresados en las medias de las puntuaciones para cada uno de estos ítems, puede observarse en el Gráfico 27. Solo la variable de la “respuesta del centro” supera el valor de 3, siendo el modelo de enseñanza virtual el que se valora más bajo, con 2,66.

**Gráfico 27. Media de la valoración de los docentes sobre el papel de su centro educativo**



En la Tabla 3 se observa que más del 75,4% de los docentes considera como buenas o muy buenas las respuestas a las necesidades educativas establecidas por sus centros.

**Tabla 3. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre el papel de su centro educativo**

|                    | Respuesta centro | Medios | Modelo enseñanza virtual | Seguimiento | Orientación |
|--------------------|------------------|--------|--------------------------|-------------|-------------|
| Muy mal/ Nulo.     | 6,1              | 8,9    | 12,5                     | 8,1         | 13,0        |
| Regular/ Escasos   | 18,5             | 31,5   | 29,0                     | 19,4        | 24,4        |
| Bien/ Suficientes  | 42,4             | 41,0   | 38,4                     | 42,4        | 38,6        |
| Muy bien / Óptimos | 33,0             | 18,6   | 20,2                     | 30,1        | 24,0        |

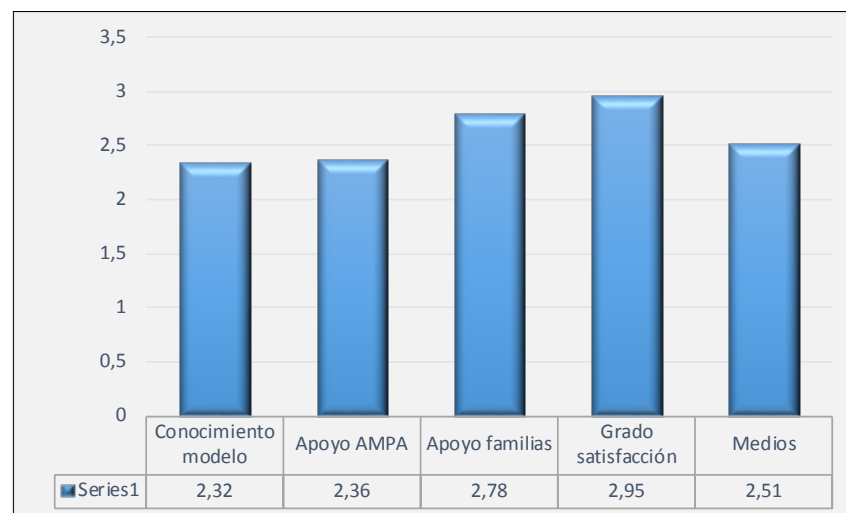
Solamente un 18,6% valora como óptimos los medios de los que dispone el centro para desarrollar la actividad docente. El 40,4% de los docentes considera que los medios con los que cuenta su centro para el desarrollo de la actividad docente son regulares o muy malos. Sin embargo, no cabe duda de que las Administraciones educativas ponen a disposición de los centros los medios y recursos digitales necesarios (plataformas, procesadores, programas, etc.). Más de un 41,5% de los docentes considera como regular/escaso o muy malo la coordinación del claustro, ETCP, equipos docentes... con relación al modelo de enseñanza virtual al que se han visto abocados por la situación de emergencia sanitaria. Más de un 72,5% de los docentes considera como bueno o muy bueno el seguimiento realizado desde el centro sobre lo planteado por el profesorado. Es interesante que, cuando se preguntó anteriormente por la coordinación del claustro, ETCP y equipos docentes para articular el modelo de enseñanza virtual establecido, el 58,5% manifestaba que era bueno o muy bueno, pero cuando se interroga por el seguimiento que hace el centro educativo de los profesores, la valoración positiva sube al 72,5%. Solamente un 24% de los docentes considera como muy bueno el rol de los gabinetes/departamentos/equipos de orientación en su labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades. Y sólo el 62,8% de los docentes considera buena o muy buena la labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades; en sentido inverso, el 37,2% considera que su labor es muy mala o regular. Teniendo en cuenta que son los que determinan las condiciones y directrices de las adaptaciones que los docentes deben realizar, el dato no es positivo.

Se consultó también a los docentes sobre el papel de las familias. En concreto, se solicitó que indicaran **en qué grado valora los siguientes aspectos de las Familias ante la situación de emergencia sanitaria por COVID19:**

- El conocimiento que tienen las familias (a través de la aprobación del Consejo Escolar o directamente por comunicados) de las claves del modelo de enseñanza virtual del centro.
- El apoyo de las familias (a través del AMPA y/o el Consejo de Delegados) al modelo de enseñanza virtual del centro.
- El apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente.
- El grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de mi tutoría virtual.
- Los medios con los que cuenta mi alumnado para desarrollar su actividad (wifi, ordenador, tablet, etc.).

Y los resultados, expresados por las medias de las puntuaciones para cada uno de estos ítems, puede observarse en el Gráfico 28. Los valores iban de 1 a 4, siendo 1 “muy mal” y 4 “muy bien”. Todas las variables sobrepasan el valor de 2, siendo el grado de satisfacción con las familias el más elevado, con un 2,95.

### Gráfico 28. Media de la valoración de los docentes sobre el papel de las familias



En la Tabla 4 se observa que solamente un 6,9% de los docentes considera como muy bueno el conocimiento que tienen las familias de las claves del modelo de enseñanza virtual del centro. El 70,2% considera muy mal o regular el conocimiento que tienen las familias (a través de la aprobación del Consejo Escolar o directamente por comunicados) de las claves del modelo de enseñanza virtual del centro. Este aspecto es, sin duda, una de las carencias importantes detectadas. Solo un 8,3% de los docentes considera como muy bueno el apoyo de las familias al modelo de enseñanza virtual del centro.

Tabla 4. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre el papel de las familias

|                    | Conocimiento modelo | Apoyo AMPA | Apoyo familias | Grado de satisfacción | Medios |
|--------------------|---------------------|------------|----------------|-----------------------|--------|
| Muy mal/ Nulo.     | 14,8                | 16,3       | 6,3            | 2,9                   | 7,8    |
| Regular/ Escasos   | 45,4                | 39,7       | 28,1           | 19,6                  | 41,4   |
| Bien/ Suficientes  | 32,9                | 35,8       | 47,0           | 57,1                  | 42,6   |
| Muy bien / Óptimos | 6,9                 | 8,3        | 18,7           | 20,4                  | 8,2    |

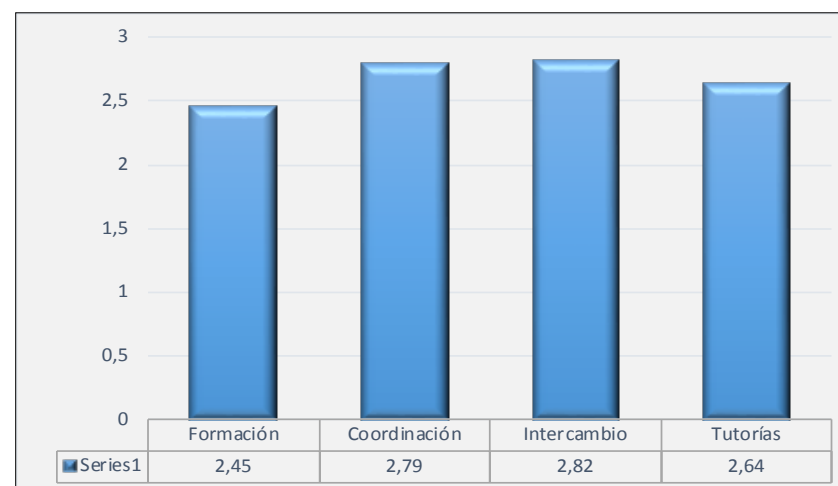
Es evidente que los docentes no se sienten apoyados por las AMPAS en relación con el modelo de enseñanza virtual. Pero esto parece evidente por la dependencia que los niños tienen de los padres para el proceso aprendizaje en general y del modelo virtual en particular. De hecho, el 35% de los docentes considera como regular o malo el apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente. El informe PISA 2018 establecía que, en España, la participación y contacto entre padres y docentes es notable, tanto por iniciativa de los padres (50%) como por iniciativa de los docentes (68%). Un dato muy positivo es que más del 77% de los docentes considera como bueno o muy bueno el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de la tutoría virtual. Sin embargo, casi un cuarto (23,5%) de los docentes opina que el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de su tutoría virtual es muy mala o regular. La mitad de los docentes (49,2%) reconocen que la mitad del alumnado tiene muy malos o escasos medios (wifi, ordenador, tablet) para desarrollar la educación a distancia.

Por último, con respecto a colectivos e instituciones implicadas, faltaba consultar a los docentes sobre sí mismos y se hizo solicitando que indicaran **en qué grado valora los siguientes aspectos del Profesorado**. En concreto, en los siguientes cuatro aspectos:

- La formación del profesorado de mi centro en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual.
- Las reuniones de coordinación con mi equipo docente/ciclo/departamento, para abordar el plan digital.
- El intercambio de experiencias docentes y materiales con otros colegas a través de redes sociales/plataformas.
- La realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades.

En la Gráfico 29 se muestran las medias para cada uno de los cuatro ítems anteriores y tal y como se puede observar todas las valoraciones se concentran en menos de medio punto, siendo el valor más alto el del intercambio con otros colegas, con un 2,82.

**Gráfico 29. Media de la valoración de los docentes sobre el papel del profesorado**



En la Tabla 5 se observa que los resultados son otra vez muy proporcionados, y apenas un 8% de los docentes considera muy mala o muy buena la formación del profesorado en su centro en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual. Sin embargo, el 54,2% considera que esta formación en su centro, tanto propia como de sus compañeros, es muy mala o regular/escasa. Este dato implica que la capacidad para generar aprendizaje en educación a distancia se ve sensiblemente mermada.

**Tabla 5. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre el papel del profesorado**

|                    | Formación | Coordinación | Intercambio | Tutorías |
|--------------------|-----------|--------------|-------------|----------|
| Muy mal/ Nulo.     | 8,9       | 10,5         | 9,6         | 12,3     |
| Regular/ Escasos   | 45,3      | 23,8         | 24,0        | 29,3     |
| Bien/ Suficientes  | 38,1      | 41,8         | 41,0        | 40,0     |
| Muy bien / Óptimos | 7,7       | 23,9         | 25,4        | 18,4     |

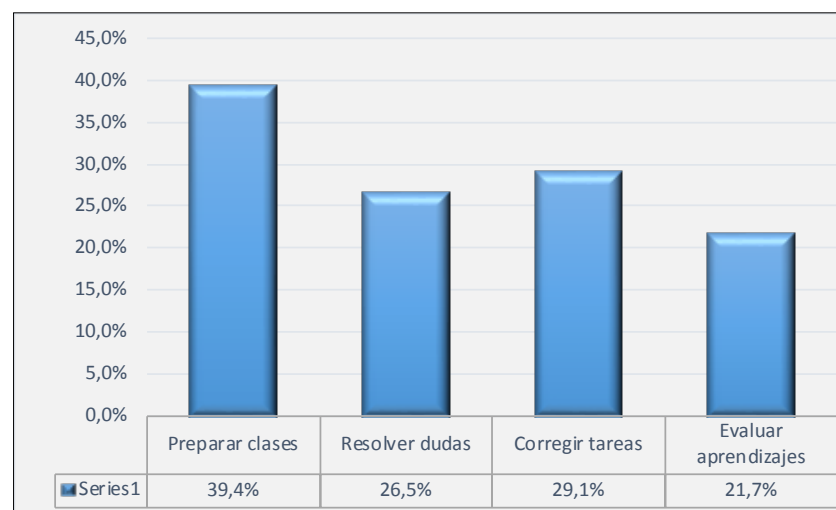
Casi dos terceras partes de los docentes participantes consideran buenas o muy buenas las reuniones de coordinación con su equipo docente/ciclo/departamento, para abordar el plan digital. En este sentido, es curioso que la formación se valore mal, pero que la coordinación para abordar la competencia en el plan digital se considere buena. Más de dos terceras partes de los docentes participantes (66,4%) consideran buenos o muy buenos los intercambios de experiencias y materiales con otros colegas a través de redes sociales/plataformas. En este sentido, la pregunta parece haberse interpretado como la valoración de que otros compañeros compartan en redes sociales sus experiencias para que ellos las conozcan. Sin embargo, la pregunta iba en la dirección inversa, es decir, se aludía al intercambio de sus propias experiencias y materiales con otros colegas a través de redes sociales/plataformas. Es difícil entender que, si el 54,2% considera que la formación en su centro, tanto propia como de sus compañeros, para abordar la enseñanza virtual es muy mala o regular/escasa, el 66,4% considere que ha compartido su experiencia en redes con otros compañeros. Por último, más de un 41% considera regulares o muy malas la realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades.

A continuación, se les consulta a los docentes **qué porcentaje aproximado de tiempo dedican con el alumnado** a las siguientes tareas:

- Preparar clases.
- Resolver dudas.
- Corregir tareas.
- Evaluar aprendizajes.

En la Gráfico 30 se muestran las medias para cada uno de los cuatro ítems anteriores. Los porcentajes aparecen muy distribuidos entre estas cuatro acciones docentes siendo la más común “preparar clases” y la menos habitual “evaluar aprendizajes”.

**Gráfico 30. Porcentaje de tiempo dedicado a tareas docentes**



En la Tabla 6 se desagregan las respuestas dadas para estos cuatro ítems. Cabe mencionar que se requería a los docentes para que la suma de los porcentajes dedicados a los cuatro tipos de tareas sumara un 100%.



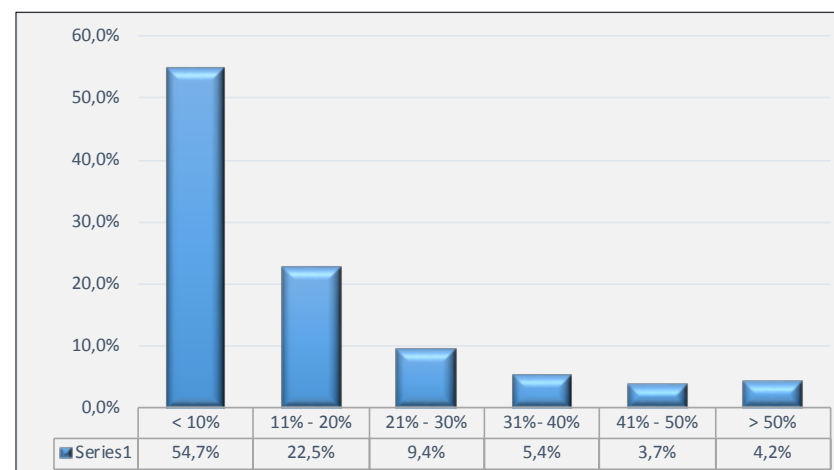
Tabla 6. Frecuencias porcentuales de tiempo dedicado a tareas docentes

|      | Preparar clases | Resolver dudas | Corregir tareas | Evaluar aprendizajes |
|------|-----------------|----------------|-----------------|----------------------|
| 0%   | 0,9             | 2,6            | 5,9             | 8,4                  |
| 10%  | 6,2             | 25,2           | 16,1            | 33,8                 |
| 20%  | 19,5            | 31,3           | 28,2            | 35,5                 |
| 30%  | 24,2            | 21,8           | 24,1            | 10,6                 |
| 40%  | 17,0            | 7,8            | 10,6            | 1,9                  |
| 50%  | 11,9            | 3,0            | 5,3             | 1,9                  |
| 60%  | 7,4             | 2,1            | 2,8             | 1,5                  |
| 70%  | 5,2             | 1,6            | 1,6             | 1,5                  |
| 80%  | 3,4             | 1,6            | 1,8             | 1,4                  |
| 90%  | 1,8             | ,9             | 1,1             | 1,2                  |
| 100% | 2,4             | 2,0            | 2,5             | 2,1                  |

De los cuatro tipos de tareas, preparar clases es a la que dedican más tiempo, con un porcentaje del 39,4%. Si recordamos que el 40,2% de la muestra considera que se encuentra en una situación intermedia entre el modelo de enseñanza totalmente basado en el libro de texto y el basado en la elaboración propia del material de trabajo competencial, parece que este tiempo dedicado a la preparación de clases (que asumimos implica preparar materiales) es consistente y adecuado. Sin embargo, la razón podría ser que tienen que preparar el material para que sea enviado por vía digital y eso lleva a un esfuerzo especial en producir video-tutoriales que antes no eran necesarias en la enseñanza presencial en el aula.

La siguiente cuestión, absolutamente clave, se refería a la identificación de la denominada brecha digital, solicitando que indicasen **qué porcentaje aproximado de alumnado de su aula NO ha podido seguir el modelo a distancia durante el confinamiento**. Los resultados se muestran en la Gráfico 31. Casi la mitad de los docentes creen que más 10% de sus alumnos no están siguiendo la modalidad de educación a distancia. E incluso hay un 22% de docentes que reconocen que tienen más de un 20% de su alumnado sin seguir el modelo virtual en la etapa de confinamiento.

**Gráfico 31. Porcentaje de alumnado, según los docentes, que NO ha podido seguir el modelo a distancia durante el confinamiento**

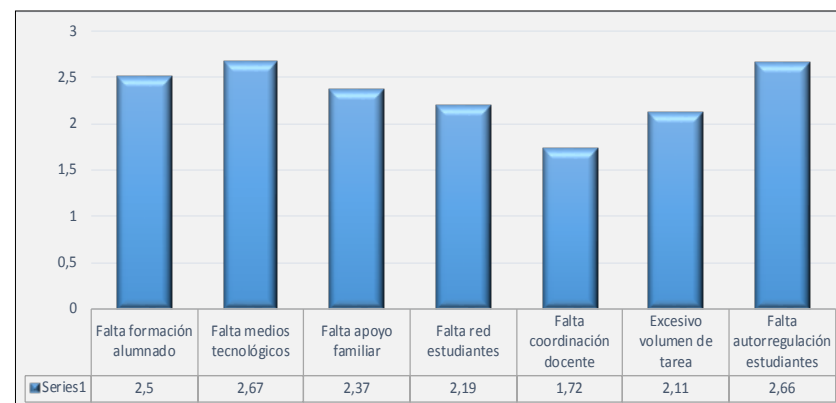


A continuación, se les consultó a los docentes sobre **las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el aprendizaje virtual**. Más en concreto se les solicitó su valoración sobre las siguientes razones posibles:

- Falta de formación específica previa del alumnado en competencia digital.
- Falta de medios tecnológicos (recursos y conectividad) en su hogar.
- Falta de apoyo por parte de la familia.
- Falta de red e intercambio entre alumnado.
- Falta de coordinación desde el equipo docente del nivel.
- Excesiva tarea recibida de diversos docentes.
- Falta de capacidad de autorregulación de los propios estudiantes.

Y los resultados, expresados en las medias de las puntuaciones para cada uno de estos ítems, puede observarse en el Gráfico 32. Los valores iban de 1 a 4, siendo 1 “nada” y 4 “mucho”. El valor más bajo con relación a las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje a distancia es el de la falta de coordinación docente, con un 1,72 de media. Por el contrario, el más alto es el relativo a la falta de medios tecnológicos, con una valoración de 2,67.

**Gráfico 32. Media de la valoración de los docentes sobre las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual**



En la Tabla 7 se observa que solamente un 48,4% de los docentes considera mucho o bastante que la falta de formación específica previa del alumnado en competencia digital es la principal razón por la que han tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual.

**Tabla 7. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual**

|          | Falta formación alumnado | Falta medios tecnológicos | Falta de apoyo familiar | Falta red alumnado | Falta coord. docente | Excesivo volumen de tareas | Falta autorregulación alumnado |
|----------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Nada     | 14,3                     | 9,6                       | 14,2                    | 21,4               | 47,6                 | 26,8                       | 12,3                           |
| Poco     | 37,3                     | 36,7                      | 45,9                    | 46,5               | 36,9                 | 42,9                       | 28,5                           |
| Bastante | 33,1                     | 31,2                      | 28,8                    | 24,1               | 11,8                 | 23,4                       | 39,6                           |
| Mucho    | 15,3                     | 22,5                      | 11,1                    | 8,0                | 3,7                  | 7,0                        | 19,5                           |

Más de la mitad de los docentes considera como mucho o bastante que la falta de medios tecnológicos es la razón principal por la que el alumnado ha tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual. Más de un 60% de los docentes considera como poco o nada que la falta de apoyo por parte de la familia es la razón por la que el alumnado ha tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual. El 39,9% de los docentes considera que la falta de apoyo por parte de la familia ha influido bastante o mucho en que el alumnado haya tenido esas dificultades. Esta valoración coincide con que el 38% de las familias considera que su preparación para ayudar a sus hijos ha sido regular o mala, razón que ha contribuido a que hayan tenido dificultades en el aprendizaje. Respecto a los intercambios entre los estudiantes, más de dos terceras partes de los docentes (67,9%) consideran que la falta de red e intercambio entre el alumnado ha influido poco o incluso nada en las dificultades ante el aprendizaje virtual. Esto implica que son otras las razones fundamentales de las dificultades de sus hijos.

Además, más del 84% de los docentes considera como nada o poco que la falta de coordinación del equipo docente del nivel es la razón principal que explica las dificultades. Sin embargo, el 46,1% de las familias afirma que la coordinación entre los docentes que dan clase a sus hijos es regular o mala. Por último, casi el 70% de los docentes entiende que la excesiva tarea recibida por parte de diversos docentes ha influido poco o incluso no es en absoluto la razón por la que el alumnado ha tenido dificultades; y casi el 60% de los docentes considera que la falta de capacidad de autorregulación de los propios estudiantes explica bastante o mucho que el alumnado haya tenido dificultades. Este último aspecto es constatado por las familias, en tanto más de la mitad de ellas valoran como regular o mala la capacidad para compaginar

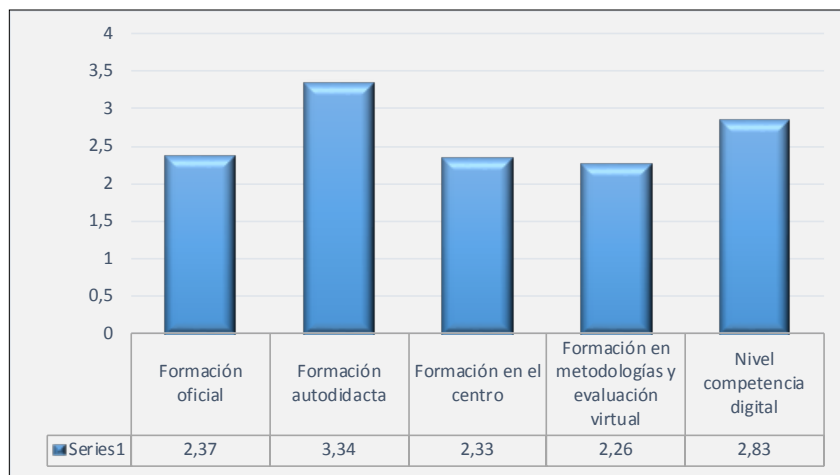
el teletrabajo con el apoyo a las tareas escolares de sus hijos, aspecto que podría estar relacionado con la falta de capacidad de autorregulación del alumnado.

Por último, el cuestionario a docentes finalizaba solicitando su grado de acuerdo o desacuerdo con **las siguientes afirmaciones al respecto de su formación y competencia digital docente:**

- Me he formado en competencia digital docente a través de medios oficiales de la Administración.
- Me he formado en competencia digital docente a través de procedimientos autodidactas.
- He recibido formación en competencia digital docente en mi centro para el desarrollo del currículum.
- He recibido formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales.
- En general, tengo una buena competencia digital para afrontar la formación a distancia.

En la Gráfico 33 se muestran las medias para cada uno de los cuatro ítems anteriores. Recordamos que los valores de respuesta variaban desde 1 hasta el 4; siendo 1 “nada de acuerdo” y el 4 “totalmente de acuerdo”. La variable que tiene una media más elevada es la de formación autodidáctica, con un valor de 3,34. Por el contrario, la que menos acuerdo suscita es la formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales, con tan solo un 2,26.

### Gráfico 33. Media de la valoración de los docentes sobre su formación y competencia digital



En la Tabla 8 se observa una tendencia de formación docente en competencia digital de carácter autodidacta (90% de acuerdo o totalmente de acuerdo) y, por el contrario, muy pocos de ellos lo han hecho a través de medios oficiales de la Administración o en su propio centro (46,5% y 45,4% de acuerdo o totalmente de acuerdo, respectivamente).

Tabla 8. Frecuencias porcentuales de la valoración de los docentes sobre su formación y competencia digital

|                       | Formación oficial | Formación autodidacta | Formación en el centro | Formación metodologías y evaluación virtual | Nivel competencia digital |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|---|---------------------------|
| Nada de acuerdo       | 23,7              | 2,3                   | 24,8                   | 26,4  | 5,8                       |
| En desacuerdo         | 29,9              | 7,2                   | 29,8                   | 33,7  | 27,3                      |
| De acuerdo            | 32,7              | 45,2                  | 32,6                   | 27,9  | 45,3                      |
| Totalmente de acuerdo | 13,8              | 45,4                  | 12,8                   | 12,1  | 21,6                      |

Los docentes que afirman estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber recibido formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales es de un 40%. Para terminar, el 66,9% de los docentes considera que tiene una buena competencia digital para afrontar la formación a distancia y solo un 5,8% de los docentes afirma no estar nada de acuerdo con poseer una buena competencia digital para afrontar la formación a distancia.

A continuación, dada la relevancia para este estudio del ítem 9 del cuestionario (“Indique en la siguiente escala, en qué modelo de enseñanza se sitúa desde el 1 -totalmente en un trabajo basado en contenidos y ejercicios- hasta un 5 -totalmente basado en elaboración propia de trabajos competenciales-”), se ha procedido a hacer **análisis secundarios a partir del modelo de enseñanza**. Más en

concreto, se ha procedido a estudiar las diferencias de medias significativas (ANOVA) en función del modelo de enseñanza con:

- Los 4 ítems relativos a la valoración de la Administración educativa.
- Los 5 ítems relativos a la valoración del centro educativo.
- Los 5 ítems relativos a la valoración de las familias.
- Los 4 ítems relativos a la valoración de los propios profesores.
- Los 4 ítems relativos al tiempo dedicado en diferentes tareas docentes.
- Los 7 ítems relativos a causas de las dificultades de aprendizaje.
- Los 5 ítems relativos a su formación.
- Con 3 variables de identificación: nivel educativo, edad y años de experiencia.

Para ello se han agrupado las respuestas en 3 perfiles: “basado en contenido”, constituido por los niveles 1-2 y que representan el 8,4%; “basado en competencias”, constituido por los niveles 4-5 y que representa el 51,4%; y “mixto” constituido por el nivel 3 que supone el 20,2% de la muestra (ver Tabla 9).

Tabla 9. Definición de perfiles docentes según su modelo de enseñanza.

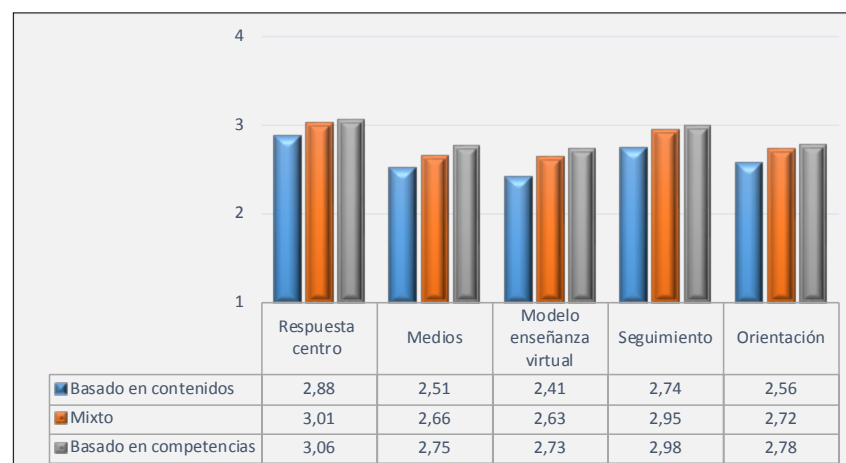
|                        | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|------------|------------|
| Basado en contenidos   | 311        | 8,4        |
| Mixto                  | 1488       | 40,2       |
| Basado en competencias | 1901       | 51,4       |
| Total                  | 3700       | 100,0      |

Se ha realizado un análisis de diferencia de medias entre el modelo de enseñanza (ítem 9) y la práctica totalidad del cuestionario, encontrando diferencias significativas en la mayoría de ellos. Sin embargo, en los cuatro ítems relativos a valorar aspectos del papel de las Administraciones educativas no se han encontrado diferencias entre los tres perfiles creados de modelos de enseñanza. Todos ellos hacen una valoración muy baja del papel jugado por las **Administraciones**.

Cuando pasamos a realizar el análisis de diferencia de medias del modelo de enseñanza [con la valoración que cada uno de los tres perfiles creados (contenidos - mixto - competencias)] con los cinco ítems relativos al Centro educativo, sí que se encuentran diferencias significativas ( $p < .01$ ) en todos ellos (ver Gráfico 34). El gráfico muestra que cuanto mayor es la identificación del profesor con el perfil competencial mejor es su percepción sobre el grado de respuesta a las necesidades educativas por parte del centro, los medios con los que cuenta mi centro para el desarrollo de la actividad docente, el modelo de enseñanza virtual coordinado en

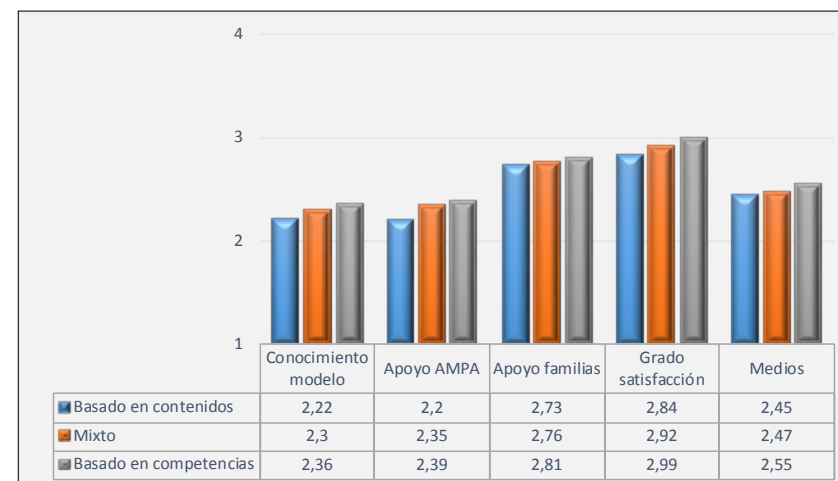
claustro y equipos docentes, el seguimiento realizado desde el centro sobre lo planteado por el profesorado en esta fase y la labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades.

**Gráfico 34. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y sus valoraciones sobre el papel del centro educativo**



Ocurre lo mismo con cuatro de los cinco ítems ( $p < .01$ ) relativos a la valoración de aspectos de las **familias** en función del modelo educativo (ver Gráfico 35). El único ítem en el que no se observan diferencias significativas es el relativo a “El apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente.” ( $p = .101$ ). Como en el caso anterior todas las valoraciones son más positivas por parte de los docentes con un enfoque basado en competencias.

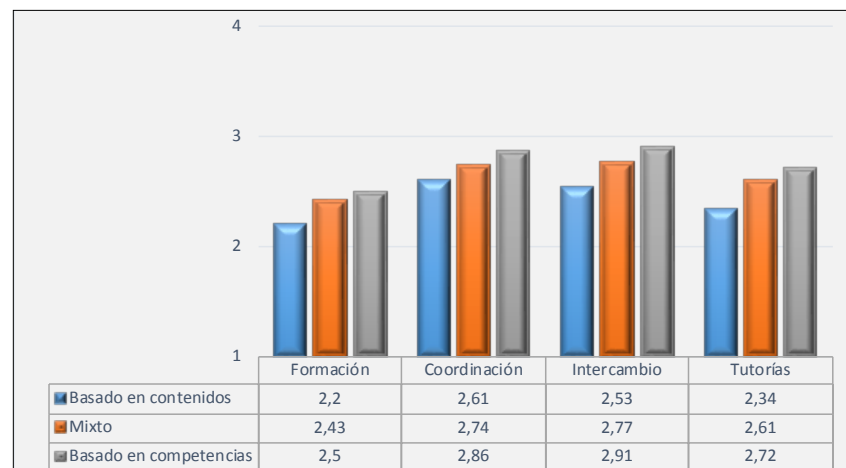
**Gráfico 35. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y sus valoraciones sobre el papel de las familias**



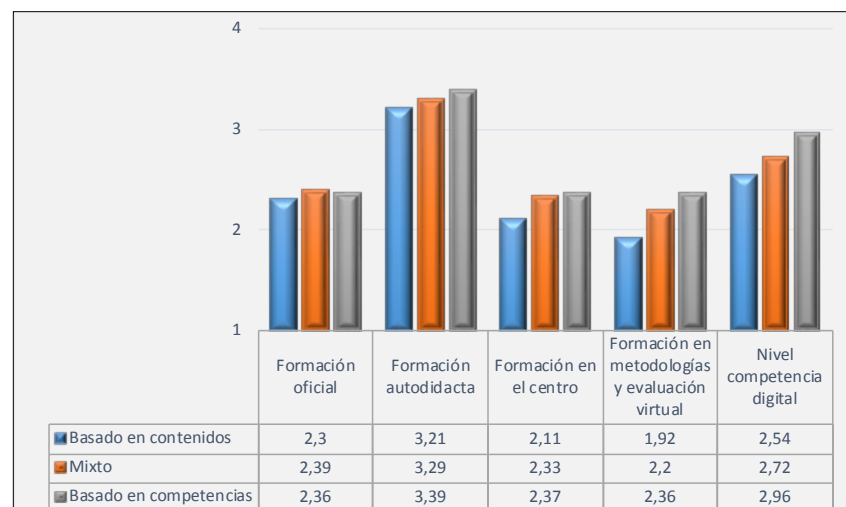
Lo mismo ocurre también con los cuatro ítems relativos a la valoración de aspectos sobre ellos mismos, sobre el papel del **Profesorado**. En función del modelo de enseñanza en la Gráfico 36, se observan las diferencias significativas ( $p < .01$ ) entre los tres perfiles a la hora de valorar su propia formación, coordinación, intercambio y realización de tutorías personalizadas.

Y cuando a los docentes se les ha pedido que valoren aspectos sobre su **Formación** se reitera el patrón dado que hay diferencias significativas ( $p < .01$ ) en función del modelo de enseñanza, a excepción del ítem relativos a la formación oficial recibida ( $p = .260$ ) lo que también es un resultado de interés porque supone reconocer que su valoración no es buena por parte de ninguno de los perfiles de profesor.

**Gráfico36. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y sus valoraciones sobre el papel del profesorado**



**Gráfico 37. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y sus valoraciones sobre su formación**



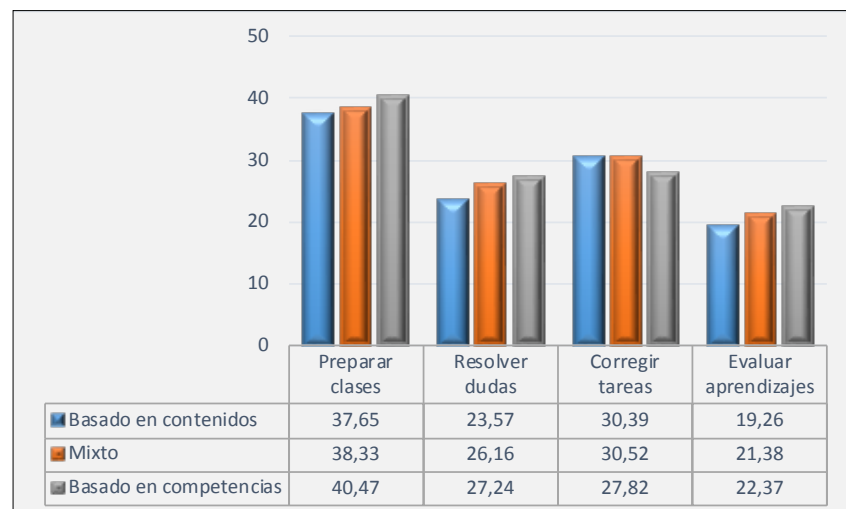
El Gráfico 37 muestra con claridad que cuanto mayor es la identificación del profesor con el perfil competencial mayor es la formación recibida, mayor la obtenida de modo autodidacta, y mayor la percepción de ser competente digitalmente.

Al respecto de este último bloque de formación docente, también se procedió a hacer análisis de correlaciones entre este cuatro ítems y el ítem de modelo de enseñanza, pero los resultados no mostraron ningún tipo de correlación dado que todos los valores se situaban por debajo del 0,113.

Todo lo descrito hasta el momento, más allá de significatividades estadísticas, describe una tendencia en la que aquellos docentes con un perfil de enseñanza más orientado a la adquisición de competencias tienen una percepción más efectiva de su propio trabajo y de su formación, del de su centro, del de las familias (la excepción es la relativa a las Administraciones educativas).

En cuanto a la diferencia de medias entre esos perfiles de profesorado a la hora de señalar el **tiempo dedicado a diferentes tareas**, el Gráfico 38 muestra diferencias significativas ( $p < .05$ ) en las cuatro tareas sobre las que se les ha consultado. Sin embargo, existe un dato que parece romper el patrón de respuesta de los docentes con enfoque basado en competencias y es que, en el tiempo dedicado a la corrección de tareas, se invierte el orden de las respuestas de los perfiles de profesorado.

**Gráfico 38. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y sus valoraciones sobre el tiempo que han dedicado en diferentes tareas**



Si observamos los resultados relacionados con las dificultades que los docentes atribuyen a la situación actual, hay ítems respecto de los que hay diferencias significativas y en otros en que no. Como se puede observar en la Tabla 10, existen diferencias significativas en el caso de “Falta de formación específica previa en competencia digital”, “Falta de medios tecnológicos (recursos y conectividad) en su hogar” y “(38) Falta de red e intercambio entre alumnado”. Y, por el contrario, no encontramos diferencias significativas en “Falta de apoyo por parte de la familia”, “Falta de coordinación desde el equipo educativo del nivel”, “Excesiva tarea recibida de diversos docentes” y “Falta de capacidad de autorregulación de los propios estudiantes”.

Tabla 10. Comparación de medias entre el modelo de enseñanza docente y las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual

|                                   | Basado en contenidos | Mixto                  | Basado en competencias | Sig    |
|-----------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|--------|
| Falta formación alumnado          | 2,50                 | 2,57                   | 2,43                   | ,000*  |
| Falta medios tecnológicos         | 2,67                 | 2,72                   | 2,63                   | ,015** |
| Falta apoyo familiar              | 2,39                 | 2,40                   | 2,34                   | ,198   |
| Falta red estudiantes             | 2,14                 | 2,24                   | 2,16                   | ,015** |
| Falta coordinación docente        | 1,76                 | 1,72                   | 1,71                   | ,599   |
| Excesivo volumen de tarea         | 2,14                 | 2,07                   | 2,12                   | ,182   |
| Falta autorregulación estudiantes | 2,74                 | 2,67                   | 2,64                   | ,194   |
| * Significativa p<.01             |                      | ** Significativa p<.05 |                        |        |

A continuación, ofrecemos otro tipo de análisis secundarios también relativos al modelo de enseñanza o perfil de profesorado, pero considerándolo como variable dependiente y comparando medias con variables de identificación; en concreto, con el nivel educativo, la edad y los años de experiencia. En relación con los dos últimos, los resultados del análisis son muy similares y se observa una tendencia a tener modelos de enseñanza más competenciales cuanto menos edad y cuantos menos años de experiencia como docentes. Con respecto a la comparación de medios entre



modelos de enseñanza y la etapa (ver Tabla 11), los docentes con un perfil de enseñanza basado en contenidos están más presentes en Educación Primaria, en segundo lugar, en la ESO y posteriormente en las dos etapas no obligatorias del sistema educativo (Educación Infantil y Universidad).

| Tabla 11. Puntuación media en el modelo de enseñanza por etapa educativa |       |      |            |
|--|-------|------|------------|
| Etapa educativa  | Media | N    | Desviación |
| Infantil   | 4,05  | 353  | ,859       |
| Infantil y Primaria  | 3,64  | 259  | ,893       |
| Primaria   | 3,40  | 1104 | ,855       |
| ESO  | 3,54  | 524  | ,942       |
| ESO y Bachillerato   | 3,56  | 698  | ,923       |
| Bachillerato   | 3,67  | 98   | ,939       |
| FP   | 3,82  | 264  | ,921       |
| Universidad  | 4,15  | 34   | ,857       |
| Total  | 3,59  | 3334 | ,918       |

Para finalizar, se hizo un último análisis secundario relativo a la **brecha digital-social** determinando las diferencias de medias (ANOVA) de la valoración de las razones que, según los profesores, explican las dificultades de aprendizaje que han sufrido los alumnos que no ha seguido el modelo virtual (ver Tabla 12).

| Tabla 12. Comparación de medias entre el porcentaje de alumnado con dificultades para seguir la modalidad de educación a distancia y las razones que han contribuido a que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual |      |        |        |        |        |      |      |
|---|------|--------|--------|--------|--------|------|------|
|   | <10% | 11-20% | 21-30% | 31-40% | 41-50% | >50% | Sig  |
| Falta formación alumnado  | 2,26 | 2,72   | 2,78   | 2,75   | 2,88   | 3,00 | ,000 |
| Falta medios tecnológicos   | 2,35 | 2,95   | 3,05   | 3,19   | 3,18   | 3,24 | ,000 |
| Falta apoyo familiar  | 2,20 | 2,47   | 2,60   | 2,69   | 2,64   | 2,83 | ,000 |
| Falta red estudiantes   | 1,97 | 2,34   | 2,40   | 2,59   | 2,66   | 2,80 | ,000 |
| Falta coordinación docente  | 1,64 | 1,81   | 1,81   | 1,81   | 1,80   | 1,87 | ,000 |
| Excesivo volumen de tarea   | 2,03 | 2,22   | 2,24   | 2,15   | 2,13   | 2,12 | ,000 |
| Falta autorregulación estudiantes   | 2,62 | 2,68   | 2,78   | 2,75   | 2,63   | 2,77 | ,000 |

Observamos diferencias significativas en todos los ítems, lo que supone reconocer que todas estas razones explican en mayor o menor medida que ese porcentaje de alumnado no haya podido seguir la educación a distancia.

## 3.2. La voz de las familias

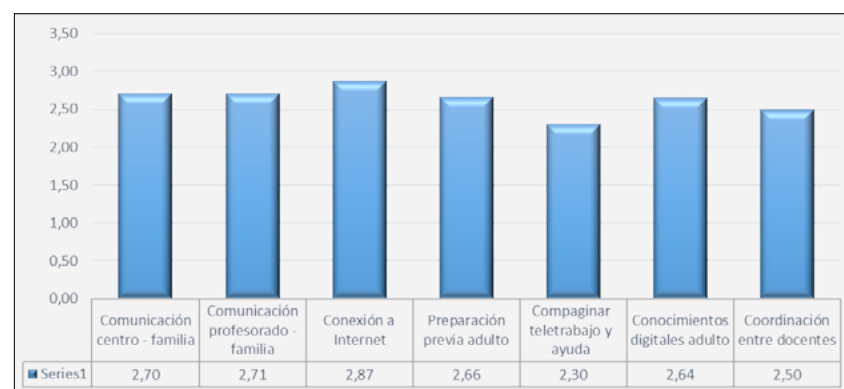
El cuestionario a las familias comenzaba solicitando su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes ítems relacionadas con las posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de los alumnos durante la etapa de confinamiento:

- La comunicación entre el centro y la familia sobre el modelo a distancia a seguir durante el confinamiento.
- La comunicación entre el profesorado y la familia para apoyar las tareas virtuales del alumnado.
- La conexión a Internet en el hogar familiar.
- La preparación previa del padre/madre (tutor/a en su caso) para ayudar en las tareas escolares de la etapa virtual.
- Capacidad para compaginar el teletrabajo del adulto con su empresa, y la ayuda a las tareas escolares.
- Los conocimientos de plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumnado.
- La coordinación entre los distintos docentes de las actividades propuestas.

En el Gráfico 39 se muestran las medias para cada uno de los siete ítems anteriores. Recordamos que los valores de respuesta variaban desde 1 hasta el 4; siendo el 1 “mal” y el 4

“muy bien”. Observamos que la variable que tiene una media más elevada es la Conexión a internet en casa, con un valor de 2,87, y situándose muy cerca encontramos las valoraciones con un 2,7 de la Comunicación centro-familias y profesor-familia. Por el contrario, el que menos valoración obtiene es el relativo a la posibilidad de compaginar el teletrabajo con la ayuda a los hijos, con tan solo un 2,3.

**Gráfico 39. Media de la valoración de las familias sobre posibles dificultades en el proceso durante la etapa de confinamiento**



En la Tabla 13 destaca un dato de gran relevancia y es que casi dos terceras partes de las familias (64,8%) piensan que la comunicación con el centro ha sido buena o muy buena. Resultado que se confirma en la valoración positiva que también hacen de la relación con los docentes (63,3%).

Tabla 13. Frecuencias porcentuales de la valoración de las familias sobre posibles dificultades en el proceso durante la etapa de confinamiento

|          | Comunica. centro-escuela | Comunica. profesorado-familias | Conexión a internet | Preparación previa adulto | Compaginar teletrabajo y ayuda | Conocimientos digitales adulto | Coord. docente |
|----------|--------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| Mal      | 9,0                      | 10,2                           | 6,4                 | 11,4                      | 21,8                           | 10,4                           | 14,6           |
| Regular  | 26,2                     | 26,6                           | 22,0                | 27,3                      | 34,7                           | 30,2                           | 31,5           |
| Bien     | 50,6                     | 45,8                           | 50,1                | 45,6                      | 35,4                           | 43,8                           | 43,5           |
| Muy bien | 14,2                     | 17,5                           | 21,6                | 15,7                      | 8,1                            | 15,6                           | 10,4           |

Con respecto a la conexión a internet, más del 70% de las familias indica que ha funcionado bien o muy bien, mientras que solamente el 6,4% afirma que muy mal. El hecho de que más de un cuarto de las familias afirmen que su conexión a internet ha sido regular o mala nos indica que aún queda mucho por mejorar en la red de internet si se pretende que una parte de la formación se realice a distancia, pues sin, al menos, una buena funcionalidad de la red la brecha se puede hacer insostenible. También se hace notar que casi dos terceras partes de las familias afirman que la preparación previa para el aprendizaje virtual era buena o muy buena, mientras que más de un 38% entiende que ha sido regular o mala. En relación con la capacidad para compaginar el teletrabajo con las tareas escolares, más de la mitad de las familias reconoce que ha sido regular o mala. Además, más de un 40% de las familias señalan como malo o regular sus conocimientos de las plataformas y herramientas digitales para ayudar al alumnado y este dato es muy similar en lo relativo con los conocimientos de plataformas y herramientas

digitales en el que. Por último, más de la mitad de las familias (53,9%) consideran que la coordinación entre los distintos docentes de las actividades propuestas ha sido buena o muy buena.

En las entrevistas realizadas una de las preguntas tenía una relación directa con estos ítems. Se les consultaba sobre la **coordinación familia-escuela** y, en su caso, cómo se podrían mejorar. La mayoría de las familias consideran que la coordinación ha sido buena. Algunos afirman:

*Si, nos hemos comunicado con los docentes mediante correo electrónico para recibir y enviar deberes de los niños, además de las dudas que se puedan generar. (E3)*

*Si porque la salud era para todos y nos teníamos que coordinar todos por la salud de todo. Y los maestros han trabajado estupendamente. (E29)*

Lo que sí indican unas cuantas familias es que las primeras semanas no fue así. Comentan que las dos o tres primeras semanas fueron más complicadas.

*Sí, pero 2 o 3 semanas después de empezar la cuarentena. (E4)*

Algunas familias recuerdan que la relación familias-escuela ha pasado fundamentalmente por el trabajo de los docentes y que, por tanto, han sido estos los que han hecho que haya sido mejor o peor y que no en todos los casos haya sido igual de buena.

*Si con algunos de sus hijos, pero con otros no. Algunos profesores se han interesado por la evolución de los alumnos, pero otros no. (E11)*

Junto con las valoraciones positivas, cuando se les ha consultado si se podría mejorar algo, todas ellas han indicado que sí. Las respuestas se han focalizado en dos aspectos fundamentalmente:

- a) Mayor contacto entre el profesor y los alumnos por medio de llamadas o videoconferencias

*Realizando de manera más personal el control de las actividades propuestas para cada área de estudios. (E3)*

*Llamar regularmente a los alumnos ya que, debido a las dificultades de conexión y recursos telemáticos, las dudas o explicaciones se quedan sin atender. Expresa su satisfacción por parte de voluntarios de Cruz Roja, que saben que tiene problemas de conexión y los llaman asiduamente. (E11)*

- b) Tener los recursos tecnológicos para poder mejorar el contacto con los docentes

*Tener Tablet porque tenemos dos móviles y se tenían que rotar los muchachos y en el móvil no se ven bien las cosas. Aparte tenía que tener algún profesor de inglés porque no han hecho nada... porque no sabemos. La muchacha no ha podido hacer lo de inglés... nada nada, lo ha tenido que dejar. (E25)*

*En mi caso no tengo internet en casa. Solo con un móvil y nos hemos apañado como hemos podido, pero bastante mal sin internet en casa. El pequeño lleva gafas y el móvil no lo ve bien. (E28)*

También en las entrevistas, en la cuarta y última pregunta, se solicitaba que indicaran si, además de la oferta online, han tenido acceso a algunas de las **otros canales de aprendizaje a distancia no virtual**. En la mayoría de los casos la respuesta ha sido que no. No se ha accedido ni a la televisión/radio educativa, ni ha habido apoyo por parte de otros familiares. De forma minoritaria (5 familias) indican que sí han accedido a los programas educativos de la televisión y en una proporción similar han sido hermanos mayores los que han ayudado a los pequeños:

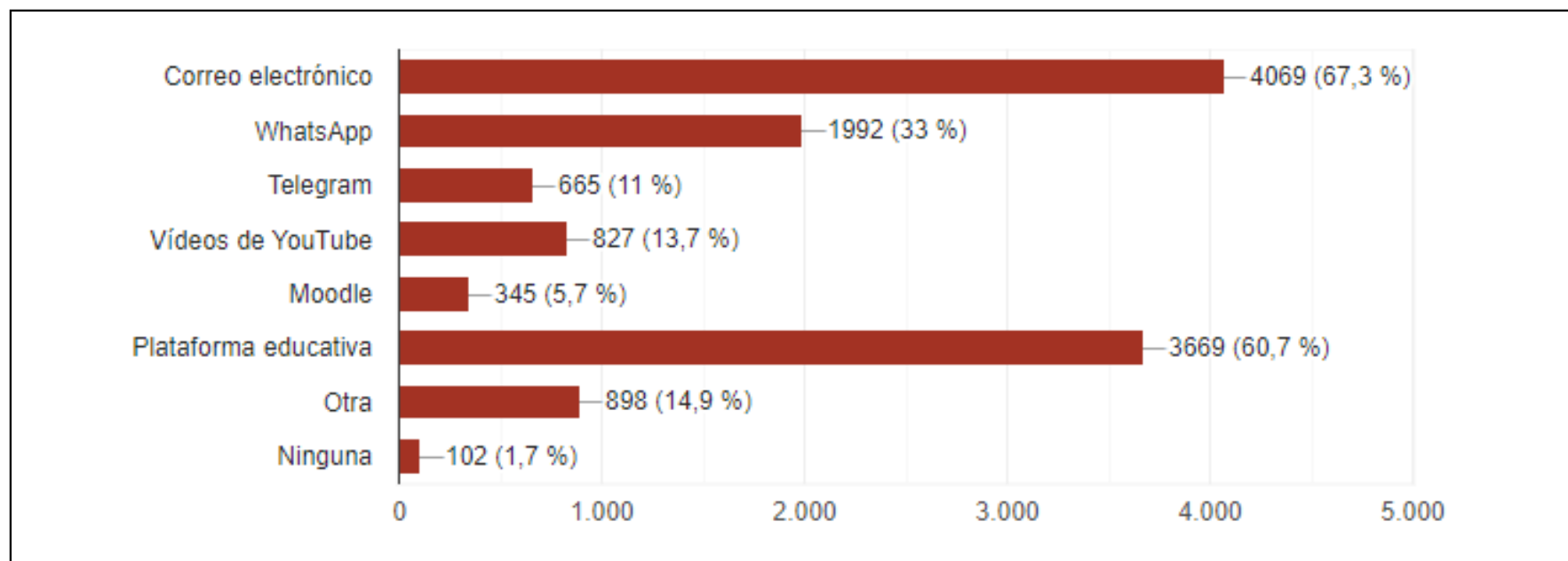
*No, la única ayuda es la que le he podido brindar yo como he podido y siguiendo las instrucciones del profesor cuando lo he necesitado. (E16)*

*No, aunque los dos mayores ayudaban al pequeño. (E27)*

En el cuestionario se les consultó a las familias también sobre **los canales de comunicaciones utilizados para comunicarse con los docentes**. Como puede observarse en la Figura 40,

los dos más comunes han sido el correo electrónico y la plataforma educativa.

**Gráfico 40. Número y porcentaje de la muestra de familias según los canales de comunicación utilizados para comunicarse con los docentes**



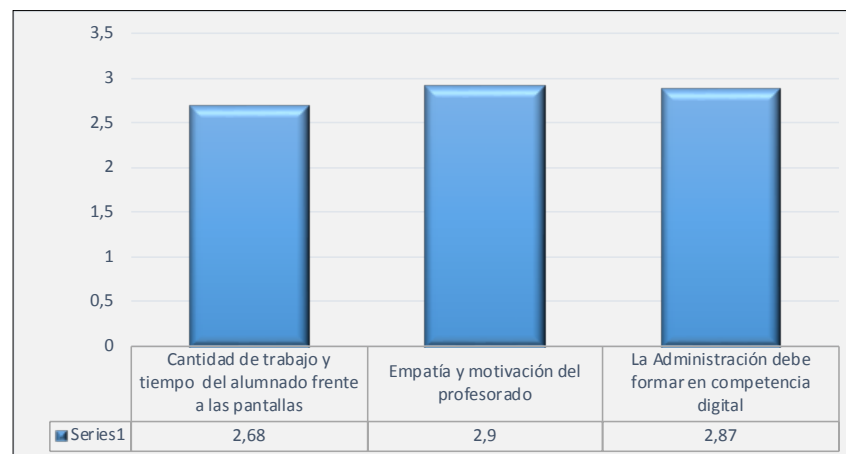
El cuestionario incluía otras seis cuestiones destinadas a **valorar los elementos definitorios del proceso**. Los tres primeros abordaban:

- La cantidad de trabajo y tiempo del alumnado frente a las pantallas en esta etapa virtual ha sido adecuada.

- La empatía y motivación que ha mostrado el profesorado por el bienestar de su alumnado ha sido positiva.
- La Administración debe formar en competencia digital educativa a las familias.

Y los resultados, expresados por las medias de las puntuaciones para cada ítem, pueden observarse en el Figura 41. Los valores iban de 1 a 4, siendo 1 “nada” y 4 “mucho”. El valor más alto se alcanza en la empatía y motivación del profesorado, mientras que el más bajo en la cantidad de trabajo que al alumnado ha pasado frente a las pantallas. Los tres obtienen una media muy similar.

**Gráfico 41. Media de la valoración de las familias sobre elementos definitorios del proceso (1/2)**



**Tabla 14. Frecuencias porcentuales de la valoración de las familias sobre elementos definitorios del proceso (1/2)**

|          | Cantidad de trabajo y tiempo del alumnado frente a las pantallas | Empatía y motivación del profesorado | La administración debe formar en competencia digital |
|----------|--|--------------------------------------|--|
| Nada     | 7,8  | 6,0                                  | 7,0  |
| Poco     | 26,0   | 18,8                                 | 19,5   |
| Bastante | 57,2   | 54,3                                 | 53,5   |
| Mucho    | 9,1  | 20,9                                 | 20,0   |

Casi el 60% de las familias manifiestan que la cantidad de trabajo respecto a las pantallas ha sido bastante. Por otro lado, en relación con la empatía y la motivación de los docentes hacia el alumnado, el 85,2% de las familias considera que ha sido bastante o mucha. Por último, casi tres cuartas partes de las familias (73,5%) consideran que la Administración debe formar en competencia digital educativa a las familias. Solamente un 7% considera que no debe hacerlo en absoluto. Se comprueba con esto que las familias tienen asumido que su papel de apoyo al aprendizaje de sus hijos es crucial e imprescindible durante la pandemia, y que reclaman de la Administración que se les forme en ese papel.

En las entrevistas se ha consultado también a las familias para conocer su valoración sobre la **cantidad de trabajo solicitado a sus hijos**. En este caso, la respuesta casi se ha dividido a la mitad entre el sí y el no y ha habido atribuciones muy distintas para explicarlo. Quienes han indicado que les parece adecuado señalan posteriormente la necesidad de conseguir los medios para poder hacer ese trabajo. Por el contrario, quienes valoran negativamente la cantidad del trabajo solicitado, lo hacen porque no les parecía posible llevarlo a cabo y eso suponía agobios para todos:

*Teniendo yo todos los medios necesarios. Al no tener los medios suficientes pues los niños no han trabajado todos los temas. Pero los maestros han hecho un trabajo excelente porque hay comunicación por todas las vías. (E29)*

La falta de medios materiales y de conexión a internet es la principal dificultad que se identifica en este sentido. Sin embargo, resulta llamativo que en algún caso aislado indican que la cantidad de trabajo no ha sido adecuada,

pero por escasa. Estos casos se corresponden con las cuatro familias con un perfil sociocultural medio-alto a las que se entrevistaron y se refieren a sus hijos más mayores:

*No, considero que se han quedado cortos de cantidad ya que envían aproximadamente 3 o 4 páginas al día, con lo cual lo terminan en menos de 1 hora y nosotros realizábamos refuerzo colocando más actividades. (E3)*

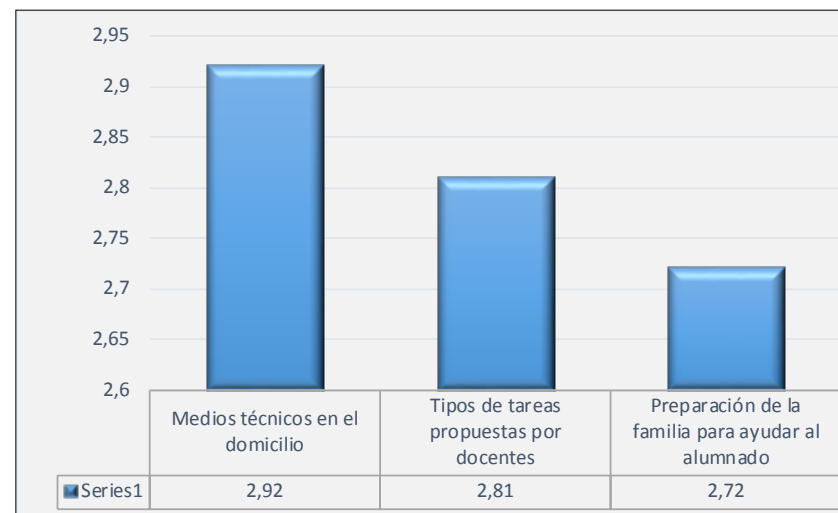
*Los peques han recibido muchas fichas, video y una app para aprender, pero en los mayores lo he visto un poco escaso. Creo que para los mayores ha faltado un poco de contacto y trabajo. (E5)*

Finalizamos este apartado comentando los tres últimos ítems relativos también a los elementos definitorios del proceso. En concreto:

- Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en el domicilio para el seguimiento y cumplimiento de tareas.
- Los tipos de tareas que los docentes han propuesto al alumnado en esta etapa de confinamiento.
- La preparación previa que posee esta familia para ayudar al alumnado en casa, al resolver tareas virtuales.

En estos ítems la respuesta podía tomar valores que iban de 1 a 4, siendo 1 “nada” y 4 “mucho” y los resultados, representado en las medias de las puntuaciones para cada uno de estos ítems, puede observarse en el Figura 42. En ella los tres ítems alcanzan valores medios similares, siendo el de los medios técnicos disponibles en el domicilio el que más alto valor alcanza. No obstante, en ningún caso se alcanza el valor medio de 3.

**Gráfico 42. Media de la valoración de las familias sobre elementos definitorios del proceso (2/2)**



En la Tabla 15 se observa que más de tres cuartas partes de las familias consideran bastante o muy importante los medios técnicos existentes en casa para el seguimiento y cumplimiento de las tareas. Que se valore la importancia de los medios técnicos (ordenador, wifi...) en el domicilio para el seguimiento y cumplimiento de tareas parece lógico en una formación a distancia. Sin embargo, casi un cuarto de la población (24,5%) lo considera poco o nada importante, lo que no deja de resultar sorprendente.

Tabla 15. Frecuencias porcentuales de la valoración de las familias sobre elementos definitorios del proceso (2/2)

|          | Medios técnicos en el domicilio | Tipos de tareas propuestas por docentes | Preparación de la familia para ayudar al alumnado |
|----------|---------------------------------|---|---|
| Nada     | 3,2                             | 4,0                                     | 8,6   |
| Poco     | 21,3                            | 21,4                                    | 27,4  |
| Bastante | 56,0                            | 63,8                                    | 47,8  |
| Mucho    | 19,4                            | 10,8                                    | 16,2  |

Además, tres cuartas partes de las familias (76,6%) consideran bastante o muy adecuadas el tipo de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos. Solo un 4% las valora como nada adecuadas. Por último, casi la mitad de las familias considera bastante relevante su preparación previa para ayudar a resolver las tareas (con un 16,2% que la considera muy relevante). El 36% de las familias, por el contrario, considera que su preparación es poco o nada adecuada.

En las entrevistas se les consultó si había existido una **normalidad en el seguimiento del curso**, y la práctica totalidad indicaron que no había sido posible. Algunas de las familias nos explican con detalle porqué no era posible:

*Es un poco complicado porque los niños en el cole se ven más obligados a trabajar, pero en casa es más complicado para nosotros. En la escuela van más centrado a que tienen que hacerlo, pero aquí en casa uno hace lo que puede. (E29)*

*No, es imposible hacerlo cuando están entre cuatro paredes y sin espacio. (E18)*

Cuando posteriormente se les consultó en las entrevistas sobre qué habrían necesitado para seguir con normalidad en curso, las familias indican las siguientes razones por orden de frecuencia:

- Medios tecnológicos suficientes y con buena conexión.
- Ayuda desde el centro (de docentes u de otro tipo) para resolver las dudas que ellos no pueden.
- Más conocimientos propios de tipo tecnológicos y también de conocimientos generales para ayudar a sus hijos

*Ayuda desde el centro porque únicamente han enviado trabajo a los niños que no sabían hacerlo y nadie les explicaba. (E9)*

*Al menos un dispositivo, porque yo teletrabajo y es un lío para los tres no coincidir. [...] Más ayuda y coordinación por parte del colegio. (E13)*

*Un ordenador o una Tablet cada uno porque con el móvil muy mal. Se iban turnando con los móviles las distintas tareas. (E25)*

*Desde el primer momento habíamos necesitado un ordenador para cada niño y alguien que les explique cómo se haga. (E26)*

*Que yo hubiera tenido más conocimientos. (E27)*  
*Para inglés era más complicado porque yo no tengo conocimiento de inglés. (E28)*



# 4. Conclusiones



El cierre de los centros escolares y la inmediata puesta en marcha de las alternativas de educación a distancia han supuesto **un cambio de una enorme envergadura y sin precedentes**. El sistema educativo y todos sus elementos han sido puestos a prueba y llevados a un extremo de máxima tensión. Además, se ha producido en un marco de crisis sanitaria global con decenas de miles de fallecidos y cientos de miles de infectados. Entre muchas otras consecuencias personales, sociales y laborales, un 40% de la población activa se ha visto afectada por un ERTE y el desempleo subió en un 8% tan solo durante las primeras semanas del confinamiento. Pues bien, en ese escenario, los centros educativos cerraron sus puertas físicas y se abrieron virtualmente en cada uno de los hogares.

Con la puesta en marcha del aprendizaje remoto, han sido las familias las que han tenido que asumir un mayor protagonismo. Se trata de una situación de enorme dificultad tanto para familias como para docentes, que se agudiza debido a los recursos y la preparación desiguales a la hora de responder a los enormes retos a los que ambos se han visto sometidos. Ante tal excepcionalidad social y educativa, las desigualdades preexistentes se han visto incrementadas y llevadas a nuevos límites; por un lado, en los grados de implicación y capacidad de las familias para desempeñar su nuevo papel de apoyo a lo escolar; y, por otra parte, en las consecuencias para el aprendizaje de los modelos de enseñanza, las capacidades profesionales de los docentes y de los centros escolares.

Los resultados de esta investigación consolidan la idea de que se ha producido una **crisis de aprendizaje**

**generalizada, pero afecta de modo distinto y con un impacto desigual a distintos grupos.** Los docentes que han participado en esta investigación consideran que hasta un 30% de los alumnos no ha podido seguir el modelo de educación a distancia, lo que permite estimar el volumen de población estudiantil de nuestro país para la que la movilización urgente de alternativas de educación a distancia no ha sido suficiente. Por otro lado, en torno al 65% del profesorado considera como bueno o muy bueno el apoyo recibido por parte de las familias, un dato que sugiere que una mayoría de las familias se han tomado muy en serio su nuevo papel. Además, su grado de satisfacción respecto a la respuesta de su tutoría virtual ha sido bueno o muy bueno para un 75% de los docentes. Estos datos coinciden con que casi dos terceras partes de las familias afirman que su preparación para ayudar en las tareas escolares de la etapa virtual ha sido buena o muy buena mientras que algo más del 38% considera que era regular o mala. Se confirma, por tanto, que **las dificultades de todo tipo que pueden haber obstaculizado el aprendizaje han afectado a entre el 25% y el 35% del alumnado.** Además, más de la mitad de las familias reconoce como regular o mala su capacidad para compaginar el teletrabajo con las tareas escolares de sus hijos. En definitiva, el aprendizaje de todos los estudiantes se ha visto fuertemente afectado por el cierre de centros y el confinamiento; en una tercera parte de los casos, la pérdida de aprendizaje podría haber sido severa.

Esta situación de confinamiento y de máximo estrés ha puesto a prueba a todo el sistema educativo: a las Administraciones educativas, a los centros y al profesorado, a las familias, al alumnado, a las metodologías a distancia y las tecnologías en que se apoyan. Si atendemos precisamente a estos colectivos, los resultados nos muestran algunas valoraciones de especial interés.

Casi tres cuartas partes de las familias (73,5%) consideran que las **Administraciones educativas** deben ser quienes les ofrezcan formación en competencia digital educativa. Más del 80% de los docentes participantes considera como regulares o nulas las directrices elaboradas por la Administración y menos de un 25% de los docentes considera como suficientes, buenos o muy buenos los materiales disponibles desde las Administraciones. Además, un 36% de los docentes afirma que en sus centros trabajan con plataformas que no han sido facilitadas por las Administraciones educativas y solo un 13,8% de los docentes afirma haber realizado formación en competencia digital docente a través de medios oficiales de las Administraciones. En cualquier caso, no hay duda de que **las valoraciones de docentes y familias respecto del papel de las Administraciones educativas no son buenas.** Atribuir toda la responsabilidad a las Administraciones es habitual en las opiniones de cualquier colectivo y esta tendencia se puede haber visto agudizada durante el confinamiento. Son opiniones, por tanto, que también deben ponerse en cuarentena. Lo que es importante destacar en todo caso es la necesidad de **fortalecer el papel de las Administraciones educativas para poder mejorar la situación.**

**Las valoraciones de familias y docentes sobre el centro educativo son algo más positivas que las realizadas sobre las Administraciones educativas, pero también muestran limitaciones evidentes.** Los docentes consideran que el grado de respuesta a las necesidades educativas por parte de su centro ha sido buena o muy buena (75%). Sin embargo, los resultados no son tan positivos cuando valoran los medios con los que cuenta su centro para el desarrollo de la actividad docente, ya que el 40% de los docentes considera que son regulares o muy malos. Lo mismo ocurre con la formación recibida por los centros, ya que el 54,2% del profesorado

considera que la formación en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual, tanto propia como de sus compañeros, es nula o escasa. A ello debe unirse también que solo un 12,8% de los docentes afirma estar totalmente de acuerdo con haber recibido formación en competencia digital docente en su centro para el desarrollo del currículo. También se repite el patrón de respuesta en relación con el rol de los gabinetes/departamentos/equipos de orientación en su labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades, considerando un 37,2% de los docentes consultados que su labor es muy mala o regular. Las familias, por su parte, consideran en un 35,2% de los casos que la comunicación entre el centro y la familia sobre el modelo de educación a distancia ha sido regular o malo. A este porcentaje hay que sumar el de numerosas familias que no han podido tener ningún tipo de comunicación por imposibilidad del acceso a la tecnología, lo que ampliaría el porcentaje de familias sin comunicación con el centro o con una comunicación muy limitada. Este dato podría quedar consolidado con la opinión de un 70,2% de los docentes, que considera muy malo o regular el conocimiento que las familias han tenido (a través de la aprobación del Consejo Escolar o directamente por comunicados) de las claves del modelo de enseñanza virtual del centro. Las valoraciones de familias y docentes sobre el centro educativo apuntan a la necesidad de **mejorar la coordinación general en las acciones del conjunto del centro y el apoyo a las familias y a las tareas de sus claustros.**

En cuanto al **profesorado**, no sorprende que **la valoración general que los docentes hacen de las cuestiones que dependen de ellos son más positivas que sus valoraciones sobre las Administraciones educativas y sobre su centro.** Por un lado, más de dos terceras partes de los docentes consideran buenos o muy buenos los intercambios de experiencias do-

centes y materiales con otros colegas a través de redes sociales/plataformas y, por otra parte, un 60% considera buena o muy buena la realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades. Hay un dato más que nos permite justificar la conclusión anterior y es el relativo a “la coordinación con mi equipo docente/ciclo/departamento” para abordar el plan digital” que es también muy bien valorado por dos tercios de los docentes; este dato, además, se vería corroborado en alguna medida por la opinión de las familias ya que más de la mitad de ellas afirma que la coordinación entre los docentes que dan clase a sus hijos es buena o muy buena. En general observamos **un reconocimiento mutuo del trabajo realizado por los docentes y las familias.**

De hecho, también nos preguntábamos respecto a la **relación entre docente y familia.** En este caso, los resultados relativos a **las valoraciones generales del trabajo de los docentes por parte de las familias son positivas** dado que tres cuartas partes de ellas (76,6%) consideran bastante o muy adecuado el tipo de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos (aunque no es desdeñable el 23,4% que opina que nada o poco). **Algo similar ocurre en la valoración de los docentes hacia las familias** ya que un 77,5% de los docentes considera que el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de su tutoría virtual ha sido bueno o muy bueno. Este buen dato también supone confirmar por parte de los propios docentes que hay una cuarta parte de familias (23,5%) que están poco o nada satisfechas y que sin duda podrían ser las familias de los estudiantes (cuasi-) desaparecidos. En cualquier caso, hay otros dos datos que parecen confirmar una adecuada sintonía entre docentes y familias. Primero, más del 65% de los docentes considera como bueno o muy bueno el apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente y, en segundo lugar, el 85,2% de las familias con-

sidera que la empatía y la motivación de los docentes hacia el alumnado ha sido bastante o mucha.

En cuanto a las **familias**, parece ser especialmente relevante la lectura de dos ítems en los que se observa, por un lado, que la mayoría reconoce dificultades para compaginar el teletrabajo con las tareas escolares y, por otro, que más de la mitad de ellas no tienen suficiente preparación previa para ayudar a resolver las tareas de sus hijos. **Las dificultades a las que se enfrentan las familias en relación con la educación a distancia de sus hijos son múltiples y de gran calado;** y esto a pesar de que casi la mitad de la muestra tiene estudios universitarios, por lo que cabe estimar -o al menos especular- con los resultados que obtendríamos con una muestra representativa de toda la población española. De hecho, en las entrevistas a las familias vulnerables que aceptaron formar parte de este estudio, todas remarcan la completa imposibilidad de atender las necesidades de sus hijos, y la atribuyen a su falta de preparación y de conocimiento. A esto deberíamos sumar las dificultades de acceso a la tecnología, que sabemos afectan de forma muy considerable al menos a un 30% de los hogares. Por último, el hecho de que el 76,5% de los docentes considere que el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de su tutoría virtual ha sido bueno o muy bueno, sitúa en torno a un 25% de familias fuera de estas modalidades virtuales, un problema especialmente visible en los contextos desfavorecidos.

Según los docentes, las **principales dificultades para seguir la modalidad educativa a distancia** han sido la “falta de medios tecnológicos en el hogar”, la “falta de autorregulación de los estudiantes” y la “falta de formación específica del alumnado en competencia digital”. A la luz de estos datos podemos decir que, si esta situación se va a alargar en el tiempo, y todo

apunta a ello, **hay que invertir mucho más tiempo, esfuerzo y recursos en estar bien preparados.** Y, por tanto, todo lo que redunde en estudiantes cada vez más autónomos es una vía necesaria y que merece la pena. A pesar de todo lo anterior, los datos sugieren que las familias perciben que recae sobre ellas una mayor responsabilidad a la hora de asegurar el aprendizaje de sus hijos. A lo que se suma el teletrabajo o situaciones de desempleo, falta de conocimiento o tiempo, además de limitaciones de recursos tecnológicos. Las propias familias, también reconocen que necesitan formación por parte de la Administración e información por parte de los centros.

Los **medios tecnológicos** han resultado vitales a la hora de definir la educación a distancia. La práctica totalidad de las medidas de mitigación que se han llevado a cabo requerían el acceso -y un cierto dominio- a la tecnología. Los resultados de esta investigación confirman que **las medidas e inversiones no han sido suficientes para garantizar la continuidad en el aprendizaje remoto de todo el alumnado.** La brecha digital que existía antes de la pandemia se ha mostrado en toda su crudeza durante el confinamiento, y sus consecuencias han sido mayores entre los alumnos de familias desfavorecidas y vulnerables. Más de tres cuartas partes de las familias son conscientes de la importancia de contar con medios técnicos existentes en casa para el seguimiento y cumplimiento de las tareas y, sin embargo, el 36% de las familias considera que su preparación previa para ayudar a resolver las tareas del alumnado es poca o nada adecuada. Además, el 25% de las familias no tiene buen acceso a internet y el 50% no puede compaginar el teletrabajo y la ayuda a sus hijos hace que la brecha digital sea amplia. Por su parte, los docentes consideran que es en torno a un 30% los alumnos que no ha podido seguir adecuadamente la educación a distancia y el 50% considera que su alumnado tiene muy malos o escasos

medios para desarrollar su actividad por medios virtuales. Se confirma por tanto que **tener acceso a internet es una condición necesaria pero no suficiente para seguir el proceso de aprendizaje**. En este punto, las entrevistas realizadas a las familias de perfil más vulnerable han resultado vitales para confirmar que todos sus hijos no han podido continuar aprendiendo durante el confinamiento. Es importante resaltar la percepción de responsabilidad que muestran las familias que no pueden responder adecuadamente a sus hijos por falta de conocimiento o de competencia digital.

En relación con la **formación del profesorado y de las familias en competencia digital**, se observa otra variable de incremento de la brecha digital, ya que más de un 60% de los docentes considera que tiene un nivel de formación a distancia nulo o bajo. Por su parte, casi un 40% de las familias afirma que la preparación previa virtual ha sido regular o mala y ese mismo porcentaje de familias desconocen las plataformas y herramientas digitales para ayudar al alumnado. Además, el 33% de docentes considera que no tienen una buena formación digital y el 60% no ha recibido formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales. En cualquier caso, más de un 90% de los docentes afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haberse formado en competencia digital docente a través de procedimientos autodidactas. En general, y aunque se exista alguna contradicción en las respuestas de los docentes, la capacidad para asegurar la continuidad del aprendizaje en una educación a distancia se encuentra sensiblemente limitada. La baja confianza manifestada por los docentes en relación con su competencia digital evidencia la necesidad de trabajo intensivo en este sentido. El futuro inmediato y a largo plazo se prevé más dual que nunca (presencial y digital) con lo que **la reducción de la brecha digital (de acceso y uso) es un**

**requisito básico** al que las Administraciones educativas se van a tener que enfrentar: en primer lugar, garantizando el acceso adecuado tanto a nivel de dispositivos como de red; y después favoreciendo el uso eficaz y eficiente por parte del alumnado y de docentes de esas tecnologías y de su mixtura con los momentos presenciales en el centro.

Los resultados también ponen de manifiesto que **la crisis de aprendizaje tiene una relación directa con el modelo actual de currículo**. Como ya indicáramos, no se propone aquí una contraposición maniquea entre ambos enfoques curriculares y de enseñanza, sino más bien la idea de una tendencia histórica que va de uno hacia otro a medida que los sistemas educativos se hacen más relevantes de cara a la inclusión socio-laboral de sus egresados. **Los resultados muestran beneficios educativos considerables en los docentes que han avanzado más hacia un modelo curricular basado en desempeños competenciales**. Pero estos resultados podrían ser menos relevantes de lo que parecen porque se pueden atribuir sin duda al ya mencionado sesgo de deseabilidad social, es decir, a que muchos docentes participantes hayan querido evitar verse identificados con un modelo más tradicional o conservador. Los resultados que verdaderamente generan valor son los relacionados con las diferencias significativas que hemos encontrado cuando se ha procedido a comparar a los docentes que se reconocen con un enfoque basado en contenidos y los que lo hacen con enfoque basado en competencias. **Los docentes que manifiestan situarse en un modelo curricular basado en competencias valoran más positivamente el trabajo desarrollado por el centro, las familias, el realizado por sí mismo y su propia formación**, que aquellos que basan su trabajo especialmente en el contenido. Además, señalan que trabajan significativamente más en todos los casos, salvo en uno en el que significativamente

trabaja menos: la corrección de tareas. Este dato resulta coherente con el principio de que en el enfoque competencial se le da más importancia a la evaluación de aprendizajes que a la mera corrección de tareas. Hemos podido comprobar también que, más allá de sesgos de muestra y de deseabilidad social, la muestra más cercana al enfoque por competencias se relaciona con docentes jóvenes y con menos experiencia y que imparten docencia en infantil y Bachillerato. Por el contrario, hay un mayor número de profesores en la muestra con enfoque de contenidos que están en la ESO y más aún en Educación Primaria.

Todo lo expuesto hasta el momento apunta a la necesidad de plantear una estrategia de trabajo colaborativo y, por tanto, de huir del aislamiento profesional. Con la crisis de la COVID19 el aula se ha abierto y hecho transparente, y esto, a pesar de los miedos o riesgos que pudieran resultar razonables, debe ser utilizado como una oportunidad para buscar soluciones de conjunto. Aunque pueda ser un dato excesivamente influido por el efecto de la deseabilidad social, el hecho de que más del 84% de los docentes considere como nada o poco relevante la falta de coordinación desde el equipo docente para explicar los problemas que han tenido los alumnos para seguir el nuevo sistema, parece apuntar que la situación de confinamiento y aprendizaje a distancia ha contribuido a avanzar desde el docente aislado al trabajo en equipo por curso o nivel. Estos datos dan una poderosa razón para avanzar en la configuración de una amplia y sostenible **comunidad profesional ampliada**. Debemos pasar del aula al equipo de nivel, de ahí al centro y también del centro a la comunidad: proceso nada sencillo y que debe integrar de forma coherente y cohesionada todos sus niveles. Los equipos docentes, y de orientación, la inspección, la acción tutorial, deben tener ahora una importancia mayor

que nunca. Pero ya no solo el centro, sino también el trabajo con las familias, con la comunidad, el distrito, el municipio y sus servicios socioeducativos, única garantía de un trabajo corresponsable desde el contexto en el que la autonomía puede tener sentido. Este colectivo que se organiza en torno al centro debe generar discursos creativos y ser capaz de llevarlos a cabo contando con los medios necesarios provenientes de las Administraciones educativas.

Aun con las evidencias de necesidad de cambios que esta situación ha hecho emerger, existen muchas dudas de que seamos capaces de ponerlos en marcha considerando la crisis económica que se cierne sobre nuestro país al hilo de la crisis sanitaria. A corto y medio plazo, resulta esencial **determinar algunos principios a la hora de definir medidas concretas:**

- Buscar alternativas que, supeditadas a la seguridad sanitaria, permitan la reactivación del servicio educativo como espacio público de desarrollo personal y profesional.
- Asegurar los medios para que las nuevas condiciones sean sostenibles lo que se concreta, por un lado, en inversión económica en medios (incluido de personal docente) y, por otro, de formación del profesorado dentro del modelo de desarrollo democrático y sostenible que proponemos.
- Mejorar y reforzar los sistemas de apoyo del sistema educativo con desarrollos profesionales avanzados, tanto para equipos directivos, como para la orientación y la tutoría, los servicios de inspección, así como la colaboración con la comunidad, distrito o ayuntamiento.

Todo ello porque, aunque las condiciones cambien, los fines y el valor del sistema educativo, como garantía de los derechos democráticos y de la equidad, siguen siendo hoy incuestionables. La crisis actual parece señalar la necesidad de redescubrir el importante **valor de las escuelas como espacio público** donde se integran los valores democráticos de la comunidad, el embrión del **modelo de desarrollo humano y sostenible** en nuestras vidas y, por tanto, de sus fines. Pero, por otro lado, también ha puesto de manifiesto la lentitud de reacción y la imposibilidad de compensar desigualdades sin dejar a nadie fuera. El modelo de educación a distancia, poco desarrollado aún en la práctica, necesita partir de un buen diagnóstico y de un plan de mejora para su actualización, dado que es urgente hacer planes de contingencia que

contemplan la posibilidad de futuros periodos de cierre de centros y, en todo caso, de un próximo curso escolar en que la asistencia presencial a los centros educativos va a estar severamente restringida. Esperamos que este trabajo sirva como contribución al debate.

Y dado que es la hora de terminar este intenso trabajo, a la luz del último apartado sobre conclusiones, nos permitimos identificar unas **recomendaciones** que presentamos en el documento Resumen (apartado 0 del presente informe). Ellas pretenden incidir en las posibles medidas que deban ponerse en marcha para la etapa de “nueva normalidad”, iniciada con la reapertura de los centros educativos.



# 5. Referencias bibliográficas

Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos*. Madrid: AEPD.

Cabero Almenara, J., & Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del profesorado* 23 (3), 247-268.

Crowne, D.P. y Marlowe, D. (1964). *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.

Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). ThousandOaks: SAGE.

Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. California: The Sociology Press.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) (6ª ed.). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112-133.



Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Madrid: MEFP.


Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2019 Informe español*. Madrid: MEFP.

Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage.

# 6. Anexos



## Anexo I. Cuestionario de docentes

### VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

- (1) Sexo.
- (2) Edad.
- (3) Comunidad autónoma donde ejerce como docente.
- (4) Etapa en la que imparte docencia.
- (5) Ámbito al que pertenecen las materias que imparte.
- (6) Titularidad del centro al que pertenece.
- (7) Años de experiencia docente.
- (8) Titulación / Titulaciones que acredita (marque cuantas sean precisas).

### MODELOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

- (9) Indique en la siguiente escala (X), en qué modelo de enseñanza se sitúa.
  - Desde el 1 (totalmente en un trabajo basado en contenidos y ejercicios) hasta un 5 (totalmente basado en elaboración propia de trabajos competenciales).
- (10) Marque tantas modalidades como haya desarrollado en su actividad profesional previamente a la situación de confinamiento por el COVID19.

- Presencial // Mixta (Blended Learning) // A distancia // Otra
- (11) ¿Qué nivel de experiencia que considera tiene en formación a distancia?
  - Nulo:  Bajo:  Medio:  Alto:

### VÍAS DE COMUNICACIÓN

- (12) Indique cuáles de las siguientes plataformas -las dos principales-, emplea para la comunicación digital y/o académica con su alumnado en la actual situación:

Microsoft Teams  Educamos...  Ninguna  Moodle

Whiteboard  Google Classroom  Otra (por favor, especifique):

- (13) Al respecto de las plataformas utilizadas, ¿se trata de una plataforma impuesta por sus Administraciones educativas o centro educativo?

Si  No . En caso afirmativa cuál o cuáles

- (14) Qué otros medios, además de plataformas, emplea para la comunicación académica con su alumnado tutorizado junto a las familias, en la actual situación:

Correo electrónico  Aplicaciones de mensajería (WhatsApp, Telegram...)  Blog o página web de aula/centro  Aplicaciones específicas de videoconferencia  Otra (por favor, especifique):  Ninguno

### VALORACIÓN DEL PAPEL DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

1 = Muy mal/ Nulo.      2 = Regular/ Escasos

3 = Bien/ Suficientes.      4 = Muy bien / Óptimos

- (15) Las directrices o normativas elaboradas por la Administración para clarificar la respuesta del propio centro y docentes.
- (16) La respuesta de la Administración en materia de formación digital para el profesorado.
- (17) Los materiales disponibles desde la Administración para la comunidad educativa en esta fase virtual.
- (18) La armonización de las medidas adoptadas por parte del Ministerio de Educación con las CC.AA.

### VALORACIÓN DEL PAPEL DEL CENTRO ESCOLAR

1 = Muy mal/ Nulo.      2 = Regular/ Escasos

3 = Bien/ Suficientes.      4 = Muy bien / Óptimos

- (19) El grado de respuesta a las necesidades educativas por parte de mi centro.
- (20) Los medios con los que cuenta mi centro para el desarrollo de la actividad docente.
- (21) El modelo de enseñanza virtual coordinado en claustro, ETCP, equipos docentes...

- (22) El seguimiento realizado desde el centro sobre lo planteado por el profesorado en esta fase.
- (23) Los gabinetes/departamentos/equipos de orientación en su labor de orientación y apoyo al alumnado con necesidades.

### VALORACIÓN DEL PAPEL DE LAS FAMILIAS

1 = Muy mal/ Nulo.      2 = Regular/ Escasos  
 3 = Bien/ Suficientes.      4 = Muy bien / Óptimos

- (24) El conocimiento que tienen las familias (a través de la aprobación del Consejo Escolar o directamente por comunicados) de las claves del modelo de enseñanza virtual del centro.
- (25) El apoyo de las familias (a través del AMPA y/o el Consejo de Delegados) al modelo de enseñanza virtual del centro.
- (26) El apoyo recibido por parte de las familias respecto a la actividad docente.
- (27) El grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta de mi tutoría virtual.
- (28) Los medios con los que cuenta mi alumnado para desarrollar su actividad (wifi, ordenador o Tablet, ...)

### VALORACIÓN DEL PAPEL DEL PROFESORADO

1 = Muy mal/ Nulo.      2 = Regular/ Escasos  
 3 = Bien/ Suficientes.      4 = Muy bien / Óptimos

- (29) La formación del profesorado de mi centro en competencia digital para afrontar la enseñanza virtual.
- (30) Las reuniones de coordinación con mi equipo educativo/ciclo/departamento, para abordar el plan digital.
- (31) El intercambio de experiencias docentes y materiales con otros colegas a través de redes sociales/plataformas.
- (32) La realización de tutorías personalizadas con el alumnado con necesidades.

### GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA BRECHA DIGITAL

- (33) qué porcentaje aproximado de tiempo dedicas con el alumnado a (las tres respuestas han de sumar 100%):

Preparar clases: \_\_ Resolver dudas: \_\_

Corregir tareas: \_\_ Evaluar aprendizajes: \_\_

- (34) qué porcentaje aproximado de alumnado de su aula NO ha podido seguir el modelo virtual en la etapa de confinamiento:

Menos del 10%:       Del 11% al 20%:       Del 21% al 30%:

31% al 40%:       41 al 50%:       + del 50%:

### VALORACIÓN DE CAUSAS DE DIFICULTADES PARA SEGUIR EL RITMO DE APRENDIZAJE VIRTUAL POR PARTE DEL ALUMNADO

1 = Nada.    2 = Poco    3 = Bastante.    4= Mucho

- (35) Falta de formación específica previa en competencia digital.
- (36) Falta de medios tecnológicos (recursos y conectividad) en su hogar.
- (37) Falta de apoyo por parte de la familia.
- (38) Falta de red e intercambio entre alumnado.
- (39) Falta de coordinación desde el equipo educativo del nivel.
- (40) Excesiva tarea recibida de diversos docentes.
- (41) Falta de capacidad de autorregulación de los propios estudiantes.

### DOCENCIA Y COMPETENCIA DIGITAL

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones al respecto de su formación y competencia digital docente:

1 = Nada de acuerdo    2 = En desacuerdo    3 = De acuerdo  
4= Totalmente de acuerdo

- (42) Me he formado en competencia digital docente a través de medios oficiales de la administración pública.
- (43) Me he formado en competencia digital docente a través de procedimientos autodidactas.

- (44) He recibido formación en competencia digital docente en mi centro para el desarrollo del currículum.
- (45) He recibido formación en metodologías y evaluación y su implementación en plataformas virtuales de aprendizaje.
- (46) En general, tengo una buena competencia digital para afrontar la formación a distancia.

### PREGUNTAS ABIERTAS

- (47) Indique diferentes medidas que cree que deberían tomarse para mejorar este modelo de aprendizaje a distancia, por parte de todas las partes implicadas (Administración, centro, profesorado, familias, contexto, medios...)
- (48) Para terminar, se solicita, si lo considera, aportar posibles consecuencias de la experiencia COVID19 para la educación en nuestro país y para el modelo de vida económico y social de nuestra sociedad.

## Anexo II. Cuestionario de familias

### VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

- (1) Comunidad autónoma donde reside (Aquí iría menú desplegable de CCAA)
- (2) Número de hijos/hijas en edad escolar entre Educación Infantil y Bachillerato
- (3) Etapa/s en la/s que estudia/n su/s hijo/s
- (4) Nivel de estudios que posee el familiar que ha apoyado el trabajo digital de esta fase a los hijos/as
- (5) Titularidad del centro al que pertenecen sus hijos/as
- (6) Número de teléfonos móviles/tablets con conexión a internet/wifi en el domicilio
- (7) Número de personas que conviven en el núcleo familiar
- (8) Número de personas que han debido guardar cuarentena, aislados en el domicilio
- (9) Número de personas en casa que pertenecen a grupo de riesgo por contagio del COVID19.
- (10) Número de personas que teletrabajan durante el confinamiento sin contar estudiantes.

### IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES EN EL PROCESO

Indique cómo considera que se ha desarrollado el proceso, según las siguientes afirmaciones.

1 = Mal      2 = Regular      3 = Bien      4= Muy bien

- (11) La comunicación entre el centro y la familia sobre el modelo a distancia a seguir durante el confinamiento.
- (12) La comunicación entre el profesorado y la familia para apoyar las tareas virtuales del alumnado.
- (13) La conexión a Internet en el hogar familiar.
- (14) La preparación previa del padre/madre (tutor/a en su caso) para ayudar en las tareas escolares de la etapa virtual.
- (15) Capacidad para compaginar el teletrabajo del adulto con su empresa, y la ayuda a las tareas escolares.
- (16) Los conocimientos de plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumnado.
- (17) La coordinación entre los distintos docentes de las actividades propuestas.

### VÍAS DE COMUNICACIÓN

- (18) La comunicación del profesorado, con la familia y alumnado tutorizado, debido a la urgencia, ha sido a través de:

- Correo electrónico  Plataforma educativa
- Videos de YouTube  Whatsapp  Moodle
- Telegram  Educamos  Otra

### VALORACIÓN DE ELEMENTOS DEFINITORIOS DEL PROCESO

1 = Nada      2 = Poco      3 = Bastante    4= Mucho

- (19) La cantidad de trabajo y tiempo del alumnado frente a las pantallas en esta etapa virtual ha sido adecuado.
- (20) La empatía y motivación que ha mostrado el profesorado por el bienestar de su alumnado ha sido positiva.
- (21) La Administración debe formar en competencia digital educativa a las familias.
- (22) Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en el domicilio para el seguimiento y cumplimiento de tareas.
- (23) Los tipos de tareas que los docentes han propuesto al alumnado en esta etapa de confinamiento.
- (24) La preparación previa que posee esta familia para ayudar al alumnado en casa al resolver tareas virtuales.

### PREGUNTAS ABIERTAS

- (25) Indique diferentes medidas que cree que deberían tomarse para mejorar este modelo de aprendizaje a distancia, por parte de todas las partes implicadas (Administración, centro, profesorado, familias, contexto...).
- (26) Para terminar se solicita, si lo considera, aportar posibles consecuencias de la experiencia COVID19 para la educación en nuestro país y para el modelo de vida económico y social de nuestra sociedad.

## Anexo III. Guión de entrevistas a las familias

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- Comunidad autónoma donde reside
- Número de hijos/hijas en edad escolar entre Educación Infantil y Bachillerato:
- Etapa/s en la/s que estudia/n su/s hijo/s
- Nivel de estudios del familiar que ha apoyado el trabajo en casa de los hijos/as
- Titularidad del centro de sus hijos/as
- Número de teléfonos móviles/tablets/ordenadores con conexión a internet/wifi en el domicilio
- Número de personas que conviven en el núcleo familiar
- Número de personas que han debido guardar cuarentena, aislados en el domicilio
- Número de personas en casa que pertenecen a grupo de riesgo por contagio del COVID19.
- Número de personas que teletrabajan durante el confinamiento sin contar estudiantes.

### PREGUNTAS ABIERTAS

- ¿Crees que la coordinación familia-escuela ha sido la más adecuada? Explica tu respuesta.
  - En caso de poder mejorarse la coordinación familia-escuela, ¿cómo crees que podría haberse hecho? Explica tu respuesta.
- ¿Crees que la cantidad de trabajo solicitado a tus hijos ha sido la adecuada para vuestra situación familiar? Explica tu respuesta.
  - En caso de ser excesiva, ¿cómo crees que se habría podido hacer mejor?
- ¿Consideras que tus hijos han seguido con normalidad el curso en casa? Explica tu respuesta.
  - En caso de no haberlo seguido con normalidad ¿Qué habrías necesitado para que tus hijos hubieran seguido con normalidad el curso en casa?
- Además de la oferta online, ¿tus hijos han tenido acceso a algunas de las siguientes medidas: a) programas de televisión educativa; b) programas de radio educativa; c) apoyo de otros familiares (en caso afirmativo a la “c” ¿de quiénes (incluidos hermanos mayores); d) otros?



## Anexo IV. Proceso de elaboración de los cuestionarios

### Fase 1. Establecimiento del marco de respuestas a observar - 1 de abril

La primera fase consistió en el establecimiento de un marco donde quedasen recogidas las conductas que se pretenden observar con el cuestionario. Este marco reflejó el modelo democrático del Proyecto Atlántida, poniendo el énfasis en que estuvieran presentes las voces de toda la comunidad educativa del centro. El marco consistió en tres elementos:

- Modelo curricular en tensión; un aspecto que Atlántida deseaba sondear específicamente
- Brecha digital del alumnado, más visible ahora ante el cierre de escuelas
- Brecha profesional y de uso de tecnologías

Asimismo, se contemplaron las posibles variables de identificación y la recogida de opiniones sobre cuestiones clave. Se concretó la necesidad de un doble cuestionario que contemplara campos comunes desde la visión de profesorado y de las familias. Se decidió además que tendría datos de identificación, y que se completaría con aspectos relacionados con currículo, formación, brechas, etc.

### Fase 2. Elaboración de la primera versión del cuestionario - 4 de abril

Una vez establecido el marco por el equipo del Proyecto Atlántida, y habiendo tenido en cuenta otras investigaciones internacionales y nacionales también en marcha en ese momento, se hizo el primer borrador de cuestionario.

En este punto el debate interno del equipo Atlántida se centró en las preguntas de identificación, buscando que se abarcara tanto las etapas educativas, la titularidad de los centros y el nivel de formación de los encuestados, así como variables necesarias como el sexo o la edad, todo ello con el claro objetivo de poder caracterizar bien a la población encuestada. En este punto también se determinó que la pregunta clave del cuestionario de docentes sería el actual ítem 9 y que los modelos de enseñanza (basado en contenidos o basado en competencia) se planteara como un continuo en tensión y no como opciones excluyentes; se optó por un ítem en el que pudiera reflejarse la tendencia hacia una u otra. Esta primera versión incluía también cuestiones sobre cómo evaluar el rendimiento en este curso y por tanto recogiendo la opinión de los usuarios sobre la idea del aprobado general y de no castigar la calificación con el trabajo realizado durante el confinamiento y el cierre de centros.

El borrador inicial del cuestionario a familias fue también completado con intervenciones desde los seminarios Atlántida en las distintas Comunidades Autónomas. Se concretaron los ítems necesarios para identificar la formación de los responsables de estar con los niños en el hogar, los dispositivos digitales disponibles en casa y el nivel de dificultad para el seguimiento. Al igual que en el

de docentes, se incluyeron preguntas sobre cómo evaluar al final del curso actual.

### **Fase 3. Segunda versión del cuestionario: consulta a la Ejecutiva - 6 de abril**

Esta primera versión se lanzó a los distintos seminarios autonómicos y provinciales de Atlántida y a su ejecutiva, de los que se recibieron comentarios y matizaciones que permitieron refinar los instrumentos. Cabe señalar en este punto la relevancia del tipo de personas que revisaron y aportaron a esta versión del cuestionario, en su inmensa mayoría profesionales docentes con amplia experiencia en implementación de proyectos de innovación, además de un número importante de orientadores, directores escolares e inspectores.

En ese momento se incorporó al trabajo el equipo de investigadores conformado por cinco docentes universitarios de distintas especialidades y con amplia experiencia en trabajos de campo y análisis de datos. El debate sobre los cuestionarios se cerró con la decisión de reducir sustancialmente su extensión con objeto de dar prioridad a los temas esenciales y de asegurar una mayor participación tanto de profesorado como de familias.

### **Fase 4. Consulta a grupos de expertos e investigadores - 8 de abril de 2020**

A nivel de validez de contenido, esta cuarta fase fue la más importante para los cuestionarios, ya que se realizó una doble estrategia:

a) Validación textual: aplicando reglas para la mejora de la consistencia textual y, más en concreto, llevando a cabo un análisis de la redacción de los ítems con los siguientes criterios:

- Evitar ambigüedades, confusión y vaguedad.
- Evitar preguntas dobles.
- Evitar negativos y dobles negativos.
- Reducir al máximo las preguntas de respuesta abierta.

En el caso del cuestionario a las familias, además también se tuvieron en cuenta estos criterios:

- Ajustar el vocabulario y la gramática a la población.
- No asumir que los respondientes son expertos sobre ellos mismos.
- Evitar lenguaje emocional o preguntas guiadas.
- Evitar preguntar sobre intenciones futuras.

b) Validación de expertos: Atlántida, en tanto que miembro de la Red por el Diálogo Educativo, ha podido contar con las aportaciones de importantes grupos profesionales y expertos. Se recibieron aportaciones del Grupo Actitudes, Trilema, CICA E, Empieza por Educar, Mejora tu escuela pública, Save the Children, COTEC, CICA E, ADIDE, USIE, INSNOVAE y FEAE.

Todo este proceso tuvo como consecuencia la realización de modificaciones en los siguientes aspectos:

- Ítem del modelo de enseñanza en tensión (actual ítem 9), de forma que se describiera mejor las tareas trabajadas en cada caso (ejercicios y proyectos).
- Organización de preguntas por bloques para orientar mejor.
- Matices de preguntas de familias sobre quién debe formarlas y sobre funciones del seguimiento como el bienestar del alumnado.
- La propiedad de las plataformas digitales usadas.

### Fase 5: Diseño del formato digital - 12 de abril

En esta fase se procedió a realizar algún ajuste formal del cuestionario por parte del colectivo Atlántida, aún sin cerrar el formato digital, que permitió simplificar alguna pregunta y evitar términos confusos. A partir de esta revisión final, se procedió a diseñar el formato digital del cuestionario con la herramienta **Google Forms**. Algunas de las preguntas de la tercera versión tuvieron que sufrir alguna modificación debido a las limitaciones de diseño de las respuestas permitidas en la herramienta digital y otras lo hicieron para proporcionar operatividad en el posterior análisis estadístico. Ambos cuestionarios venían acompañados de una cabecera con instrucciones también objeto de revisión por parte del grupo de diseñadores. La versión final de los cuestionarios puede consultarse en [www.proyectoatlantida.eu](http://www.proyectoatlantida.eu) y a continuación también se detallan cada uno de los ítems y respuestas.



PROYECTO  
atlántida