

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA TRAS LA PANDEMIA DE COVID-19: LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA



Educación
Conectada

fad

BBVA

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA TRAS LA PANDEMIA DE COVID-19: LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Fernando Trujillo Sáez

Manuel Fernández Navas

Ramón Montes Rodríguez

Adrián Segura Robles

Francisco J. Alaminos Romero

Ana Yara Postigo Fuentes

4 de junio de 2020

Día Internacional de los Niños Víctimas Inocentes de Agresión



**Educación
Conectada**

fad

BBVA

© FAD, 2020

Edita:

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad)
Avda. de Burgos, 1 y 3 - 28036 Madrid
Teléfono: 91 383 83 48
fad@fad.es

Autoría:

Fernando Trujillo Sáez
Manuel Fernández Navas
Ramón Montes Rodríguez
Adrián Segura Robles
Francisco J. Alaminos Romero
Ana Yara Postigo Fuentes

Maquetación:

Ediciones Digitales 64

Fotografías:

Myo Min Kyaw, Klaus Hausmann, PIRO4D, pedro_wroclaw, LUM3N, Nadine Doerlé,
April Bryant, Csaba Nagy, Poison_Ivy y Clovis Cheminot en Pixabay

ISBN:

978-84-17027-40-7

DOI:

10.5281/zenodo-3878844

Cómo citar este texto:

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fad.

DOI: 10.5281/zenodo-3878844

De conformidad con el artículo 14.11 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las denominaciones que, en virtud del principio de economía del lenguaje, se hagan en género masculino inclusivo en este documento, se entenderán realizadas tanto en género femenino como en masculino.

Presentación

La crisis sanitaria provocada por el coronavirus ha alterado la vida de millones de personas de todo el mundo, generando retos en todos los ámbitos. Y el educativo es uno de los que está sufriendo consecuencias de forma más acusada: colegios cerrados, transición de una enseñanza presencial a una digital e incertidumbre en torno a los procesos habituales del sistema educativo. Es tal el impacto que, de hecho, a finales del curso 2019-2020, nos estamos cuestionando cómo será el regreso a las aulas en 2020-2021.

Con este estudio la Fad y el BBVA hemos querido ahondar en esa cuestión, y para ello hemos preguntado a más de 5.000 docentes, así como a familias y alumnado, sobre sus preocupaciones, necesidades y propuestas para el curso escolar 2020-2021.

Los resultados muestran dos ideas sobre las que gravita la visión de la comunidad educativa en general: preocupación y esperanza. **Preocupación** por la situación experimentada en los últimos meses, y por un futuro incierto, respecto a la logística, las condiciones de seguridad, el desarrollo del aprendizaje y el estado emocional del alumnado. **Esperanza** porque esta situación nos hará más fuertes y tanto docentes, alumnado y familias, como nuestra Fundación, creemos con firmeza que el sistema educativo está demostrando la capacidad de resiliencia necesaria para adaptarse a las necesidades por venir; y este hecho redundará en su fortalecimiento.

El estudio aporta conclusiones clave para entender la posición de la comunidad educativa ante el reto que afrontamos y ofrece un plan de actuación y recomendaciones de cara al próximo curso escolar, dirigido tanto a la propia comunidad educativa, como a administraciones, ONGs y otras entidades. Desde Educación Conectada, animamos a su lectura con el objetivo de establecer una reflexión conjunta en torno al impacto que el COVID-19 está teniendo en el sistema educativo, y así poder contribuir a trazar un camino común que permita paliar parte de la incertidumbre generada y a reforzar una educación inclusiva, que integre las necesidades de todas y todos.

Parafraseando a los autores del estudio *“No podemos ver el futuro pero sí podemos intentar construir el mejor futuro posible, dadas las circunstancias”*. Esperamos que esta investigación sirva para mostrar las necesidades y posibles respuestas desde la comunidad educativa, y que las recomendaciones que se recogen aporten claridad en la construcción de nuestro porvenir.

Beatriz Martín Padura
Directora General de la Fad

ÍNDICE

Presentación	4
1. Introducción	7
2. La ciencia contra el COVID-19	9
3. Revisión de la literatura	12
4. Diseño de la investigación	18
5. La opinión del profesorado: el análisis cuantitativo del cuestionario	21
5.1. La dimensión sociopolítica	21
5.2. La dimensión infraestructuras y personal	28
5.3. La dimensión organizativa	31
5.4. La dimensión pedagógica	34
5.5. Escenarios docentes durante el curso 2020/21	41
6. El análisis cualitativo del cuestionario	46
6.1. Contexto	46
6.2. El profesorado como arquetipo: auto-percepción	47
6.3. El profesorado y la Administración: una relación complicada	49
6.4. El profesorado y el alumnado: la relación privilegiada	53
6.5. El profesorado y su centro educativo: la red del trapezista	56

7. Los grupos de discusión	59
7.1. La visión de los docentes	59
7.2. La visión de las familias	67
7.3. La visión de los estudiantes	74
8. Conclusiones	80
9. Propuestas de actuación	89
9.1. Dimensión sociopolítica	89
9.2. Propuestas vinculadas con la igualdad de oportunidades	90
9.3. Dimensión infraestructuras y personal	90
9.4. Dimensión organizativa	91
9.5. Dimensión pedagógica: aprendizaje	92
9.6. Dimensión pedagógica: enseñanza	92
9.7. Propuestas derivadas del análisis cualitativo	93
10. Síntesis de propuestas de actuación	96
10.1. Actuaciones en la dimensión sociopolítica	97
10.2. Propuestas vinculadas con la igualdad de oportunidades	99
10.3. Dimensión infraestructuras y personal	101
10.4. Dimensión organizativa	103
10.5. Dimensión pedagógica	105
11. Ficha técnica de la investigación	109
12. Referencias bibliográficas	118
Anexos	121
A.1. Tabla resumen de la literatura analizada	122
A.2. Tablas de significación estadística	124
A.3. Cuestionario	166
A.4. Contribuciones de autoría	176

1. Introducción

No es posible ver el futuro. Es imposible imaginar cómo será nuestra vida ni siquiera dentro de dos semanas de tal forma que podamos prevenir los problemas, minimizar las dificultades y garantizar los éxitos. La capacidad humana de predicción es ciertamente limitada.

Sin embargo, la utilización del método científico ha permitido a la humanidad diseñar complejos modelos que nos permiten conocer con bastante certeza desde el tiempo meteorológico hasta la evolución de una pandemia en todo el mundo. Acumular datos, gestionarlos, procesarlos y volcar sobre ellos una mirada científica nos permite asomarnos de algún modo al futuro y convertir en probabilidades nuestros deseos de certeza.

En Educación, a finales del curso 2019/20 no sabemos cómo será el curso 2020/21. En la historia de la Educación en el mundo esta circunstancia ha ocurrido en muy pocas ocasiones y casi siempre ha estado vinculada con el estallido de una guerra o algún otro tipo de disrupción social. En nuestro caso el detonante de esta incertidumbre es el coronavirus SARS-CoV-2, que ha generado la pandemia conocida como el COVID-19¹.

Para tomar conciencia del impacto del COVID-19 en el ámbito educativo podemos considerar sólo uno de sus efectos: la principal medida preventiva contra el COVID-19 ha sido el confinamiento, lo cual ha provocado el cierre masivo de las escuelas, dejando en sus casas en el momento de la redacción de este informe a 1.190.287.189 estudiantes, en torno al 70% de todos los estudiantes matriculados en el mundo². Para considerar el impacto de esta crisis educativa podemos usar también el impresionante dato del día 1 de abril de 2020: 1.598.099.008 estudiantes afectados, el 91,3% del total de estudiantes matriculados en el mundo, con cierres totales de escuelas en 194 países.

Esta suspensión preventiva de la educación presencial ha alterado radicalmente los planes previstos para el cierre del curso 2019/20 en España y en muchos otros países. Por mencionar sólo tres cuestiones de gran relevancia, el cierre de las escuelas ha implicado, en primer lugar,

1. En este texto se sigue la propuesta de la RAE en relación con la escritura del COVID-19: <https://www.rae.es/noticias/crisis-del-covid-19-sobre-la-escritura-de-coronavirus>

2. Fuente: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

una transición forzosa hacia la educación a distancia, imprevista en todos los sentidos (formación, competencia, recursos, etc.) y con importantes consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes en todo el mundo; en segundo lugar, las estructuras organizativas de la escuela se han demostrado firmemente ligadas a la presencialidad y en el momento de la redacción de este informe aún estamos pendientes de resolver definitivamente dilemas de la importancia de la promoción entre niveles educativos o el propio acceso a la universidad; finalmente, el cierre de las escuelas ha supuesto un reto para el principio de equidad pues la pandemia ha puesto en evidencia las dificultades para acceder a la enseñanza en línea por parte de muchas familias y estudiantes y la complejidad de la inclusión y la atención a la diversidad en un contexto virtual. Las consecuencias últimas de estas tres cuestiones, y de muchas otras tanto visibles como invisibles, serán observadas en los años venideros.

No obstante, el curso 2019/20 avanza ya hacia su final mientras crece la preocupación respecto al curso 2020/21, en el cual podemos enfrentarnos a distintos escenarios generados por la pandemia. Por un lado, las recomendaciones sanitarias vigentes en el momento de la redacción de este informe desaconsejan el encuentro de



un número amplio de personas en un espacio cerrado y advierten de la necesidad de mantener la distancia física, además de usar diversas medidas higiénicas para evitar el contagio. Por otro lado, el riesgo de un rebrote del COVID-19 a lo largo del próximo curso es alto mientras no se disponga de una vacuna eficaz contra la enfermedad; dependiendo de la gravedad de este rebrote, las autoridades sanitarias podrían aconsejar medidas más o menos drásticas de confinamiento que podrían implicar el cierre parcial o total de los centros educativos.

En consecuencia, existen diversos escenarios para la educación a lo largo del curso 2020/21 –apertura total, asistencia de estudiantes con diversos grados de presencialidad o cierre total– y cada escenario conlleva implicaciones de gran calado que afectan al aprendizaje y la enseñanza, al personal del centro, al uso de recursos educativos o a la conciliación familiar, entre otras cuestiones. Sin embargo, predecir cuál de estos escenarios predominará el próximo curso es aún imposible pues depende de un factor que hoy por hoy no está controlado: el propio coronavirus SARS-CoV-2.

Así pues, dado que nuestra capacidad de predicción de los escenarios es limitada y depende de factores ajenos a nuestra voluntad, podemos centrar nuestra atención en conocer cuál es la opinión de la comunidad educativa respecto al próximo curso. Desvelar sus preocupaciones y necesidades, así como conocer cuáles son las propuestas de las personas directamente implicadas no sólo nos permite intentar dar respuesta a sus demandas sino también aprovechar el conocimiento colectivo que ha generado la experiencia de confinamiento durante el curso 2019/20 para proyectarlo sobre el curso venidero.

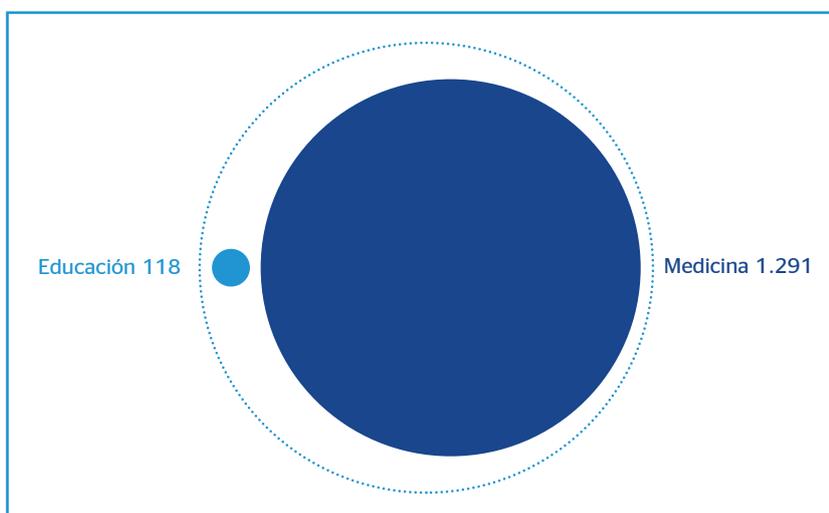
No podemos ver el futuro pero sí podemos intentar construir el mejor futuro posible, dadas las circunstancias.

2. La ciencia contra el COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha sido el detonante de uno de los mayores esfuerzos científicos de la historia de la Humanidad, especialmente en el ámbito médico. Para hacernos una idea del trabajo de la comunidad científica, en la plataforma biorxiv.org, una de las mayores plataformas internacionales para la publicación de *pre-prints*, el día 15 de mayo de 2020 se publicaron más de 70 artículos finalizados sobre COVID-19 a la espera de ser revisados por pares para su publicación definitiva; para establecer una comparativa, ese mismo día sólo se publicaron 14 artículos sobre uno de los temas que más publicaciones recibe habitualmente, el estudio del cáncer. Si sumamos otras plataformas similares, llegamos a números muy por encima del ritmo medio de producción científica, lo cual demuestra no sólo la necesidad de la investigación sobre COVID-19 en estos momentos, sino también la capacidad del ser humano de coordinarse en torno al conocimiento.

Sin embargo, esta explosión investigadora motivada por el COVID-19 en el ámbito científico actual ha sido desigual en función del área analizada. Así, mientras que en los ámbitos médico,

Figura 1. Documentos científicos indexados en WOS sobre COVID y Educación vs. Medicina (mayo de 2020)



químico, biológico y farmacológico el crecimiento de proyectos de investigación y publicaciones ha sido muy elevado, otros ámbitos como el educativo avanzan de manera más lenta, a pesar de ser una de las mayores preocupaciones sociales en todo el mundo, tanto durante la fase de confinamiento como en las posteriores fases de transición hacia la normalidad. Así, el número de publicaciones que relacionan la Educación con la pande-

mia de COVID-19 en bases de datos de revistas científicas de prestigio es francamente menor al número de publicaciones en otros ámbitos y éstas han quedado relegadas a la mínima expresión en plataformas de *pre-prints* internacionales. En la figura 1 se muestra la diferencia, lógica por otra parte ante la gravedad y la extensión del riesgo sanitario, de documentos en Web of Science sobre el COVID-19 y dos áreas de conocimiento, Educación y Salud, en mayo de 2020.

Entre las publicaciones surgidas como consecuencia de la pandemia se encuentra una diversidad de textos que recorren desde el análisis de las posibilidades del *e-learning*, tomando especialmente como referencia la actuación educativa en China, hasta publicaciones que intentan prever el impacto del cierre de las escuelas a nivel global o sugerir estrategias para la preparación de la vuelta a las aulas antes de la aparición de una vacuna frente al COVID-19. Además, es también destacable el esfuerzo realizado por la comunidad científica para la publicación de textos de carácter divulgativo o dentro de publicaciones de entidades internacionales.

Con la intención de conocer las publicaciones más relevantes sobre COVID-19 y Educación, se lleva a cabo la revisión de la literatura mediante una metodología de revisión integradora y semi-sistemática. Así, este tipo de revisión es ideal cuando no se trata de cubrir todos los artículos publicados sobre una temática, sino combinar distintas perspectivas para crear nuevos modelos teóricos. De esta manera, este enfoque nos permitirá analizar tanto informes de divulgación como marcos creados por instituciones internacionales además de la literatura científica disponible actualmente. Del mismo modo, la revisión semi-sistemática se utiliza cuando un tema se estudia desde distintas perspectivas (salud, educación, etc.), lo que imposibilita una revisión sistemática clásica (Snyder, 2019).

Este mismo autor (Snyder, 2019) establece los pasos a seguir para el desarrollo de este tipo de revisiones:

- Diseño de la revisión de la literatura.
- Definición de las estrategias de búsqueda más adecuadas para el objeto de estudio.
- Definición de los términos de búsqueda.
- Selección de las bases de datos de revistas académicas.
- Determinación de los criterios de inclusión y exclusión.
- Implementación de la revisión de la literatura.
- Documentación de los procesos de búsqueda y selección de artículos.
- Evaluación de la calidad de los procesos de búsqueda.
- Análisis de la literatura.
- Síntesis de ideas.
- Triangulación de las síntesis de los revisores.
- Documentación del proceso.
- Redacción del informe.

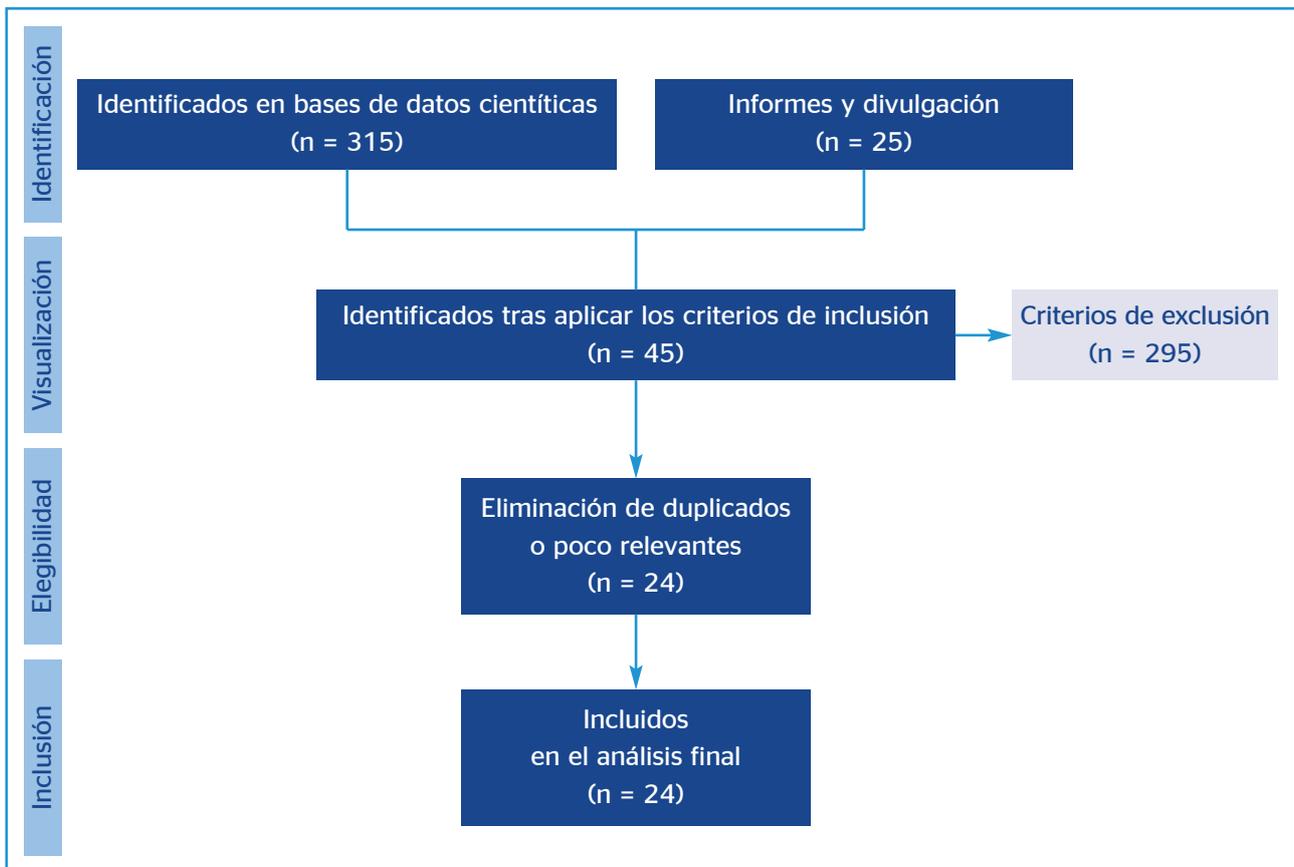
Con el objetivo de resumir el proceso seguido se expone el modelo de análisis para la revisión semi-sistemática. En este sentido, la búsqueda se ha centrado en torno a dos criterios, por un

lado, la búsqueda de informes de divulgación en la red y, por otro, la utilización de base de datos científicas clásicas como Web of Science o Scopus. Para llevar a cabo la búsqueda se utiliza la fórmula [“COVID” OR “SARs” OR “coronavirus”) AND “education”]. Para depurar la matriz obtenida se utilizan distintos criterios de exclusión entre los que se contemplan:

- No se puede encontrar el archivo completo o no es accesible en su totalidad.
- El artículo o informe no se relaciona con los objetivos de investigación.

Finalmente, el total de documentos analizados lo componen 24 recursos, tanto provenientes de revistas científicas como de publicaciones con carácter divulgativo.

Figura 2. Proceso de selección de documentos para el análisis



3. Revisión de la literatura

El brote de COVID-19 en Wuhan a finales de 2019 es una de las mayores pandemias del siglo XXI debido a la gran capacidad de contagio del virus, su difícil control en China y en todo el mundo y su impacto en la vida de millones de ciudadanos. Como ejemplo, para entender el impacto de la enfermedad en la Educación en China es importante considerar que actualmente el sistema educativo chino atiende a 270 millones de estudiantes en todos los niveles a través de casi 20 millones de profesores (Ministerio de Educación de la República de China, 2019). Así pues, a las dificultades impuestas por la enfermedad se añade la complejidad intrínseca del sistema educativo chino y su impresionante volumen.

Zhou *et al.* (2020) hacen una profunda revisión del sistema educativo chino y la reacción del gobierno durante el inicio de la pandemia de COVID-19. Para los autores, la estrategia de la administración educativa ha estado centrada en torno a una idea específica: "School's Out, But Class's On". Además, la actuación del gobierno chino no solo se plantea como una respuesta a la pandemia, sino como un posible cambio de modelo educativo a largo plazo. Este proyecto incluye actuaciones como hacer un uso extensivo de recursos digitales y la televisión, especialmente para proporcionar una cobertura integral ante las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en áreas rurales remotas; centrar el aprendizaje curricular en la lucha contra las "epidemias" mediante contenidos como promoción de la salud, seguridad pública o educación en salud mental; evitar que se trasladen los horarios y metodologías tradicionales a un sistema en línea; hacer uso de plataformas locales y nacionales y promover el uso de los recursos en la nube; o coordinar el trabajo de los docentes con liderazgo pedagógico ("*backbone teachers*") como referentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, el mensaje es bien claro (Zhou *et al.*, 2020: 514):

"School's Out, But Class's On" is not simply transplanting normal classroom teaching or offline education scenarios to the Internet platform. Its essence is a large-scale and far-reaching education and teaching practice in China. Online education is a combination of modern education technology, education concepts and traditional education to form a new model suitable for educational needs.

Por otro lado, una transformación de tal complejidad de un sistema educativo como el sistema chino requiere de unas garantías en infraestructuras: no tiene ningún sentido implementar un aprendizaje en línea masivo si las infraestructuras no son capaces de soportarlo o gestionarlo (Anderson, 2008). Además, se hace un énfasis especial en la calidad de los recursos educativos: los recursos creados para los estudiantes, independientemente de la etapa donde desarrollen sus estudios, han de ser llamativos y motivadores. Para ello, se ponen a disposición de toda la comunidad educativa bancos de recursos a los cuales es posible tener acceso de forma sencilla. Finalmente, distintos estudios (Xiaoqiao, 2020; Jing y Zhang, 2020) han puesto de manifiesto la utilidad de este programa y cómo ha evitado que la mayoría de estudiantes chinos perdieran completamente el año escolar, además de generar unos valores de satisfacción altos tanto en las familias como en los docentes.

Desde otra perspectiva, uno de los focos centrales de la investigación educativa es analizar el impacto del cierre de las escuelas y el trasvase de una educación presencial a una educación a distancia. Aunque es difícil encontrar estudios que manejen una cantidad amplia de información relativas a la situación actual y la mayoría de los autores están haciendo inferencias a partir de los datos de otras pandemias que han causado cierres escolares o incluso a partir de los datos de las vacaciones escolares de verano, sí comienzan a encontrarse informes o artículos que intentan valorar, a corto y medio plazo, el efecto de la pandemia del COVID-19 en los sistemas educativos.

Quizás el impacto más lógico cuando se cierra un sistema educativo es el efecto que tiene este parón o transformación precipitada en el rendimiento de los estudiantes. Así, estudios como el trabajo de Sintema (2020), desarrollado en Zambia, revelan que es probable que haya un impacto importante en los resultados de aprendizaje del curso actual si la epidemia de COVID-19 no es contenida en el menor tiempo posible; además, Sintema (2020) anima a desarrollar estudios mixtos en distintos países como única medida para conocer el impacto real de la pandemia a nivel global. Crosier y Vasileiou (2020), por otro lado, avisan del impacto de estos cierres, sobre todo en cursos superiores como Secundaria o Bachillerato, especialmente porque la vuelta a una "normalidad escolar tradicional" no se prevé hasta principios del año 2021, pudiéndose alargar mucho más allá si no se cuenta con una vacuna eficaz para esa fecha. Finalmente, la brecha educativa se acrecienta en momentos de "parón educativo" (no sólo por pandemia sino en vacaciones de verano, por ejemplo), sobre todo entre hijos e hijas de familias con distintos niveles socioeconómicos (Morgan *et al.*, 2019).

Otra consecuencia directa del cierre de las escuelas es el impacto en la salud de los menores. Así, Van Lancker y Parolin (2020) detectan dos problemas importantes en Europa y Estados Unidos que afectan a la salud de los más pequeños. Por un lado, el cierre de escuelas acrecienta la inseguridad alimentaria del alumnado en situación de riesgo socioeconómico: para muchos estudiantes de sectores más desfavorecidos, las escuelas no sólo son un lugar para aprender, sino también la única oportunidad de recibir una alimentación sana y completa; en este sentido, la investigación educativa confirma desde hace tiempo la relación que mantiene una buena alimentación, entre otras cuestiones, con un buen rendimiento académico (Lentz y Barrett, 2013). Por otro lado, además, el sobrepeso es otro de los efectos indirectos del cierre de las escuelas y el encierro de los menores en casa durante un período de tiempo tan prolongado (Rundle *et al.*, 2020).

Por otro lado, los docentes en esta pandemia han ido, en muchos sentidos, por delante de la administración educativa intentando proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas para su alumnado (Osmond-Johnson, Campbell y Pollock, 2020) y expandiendo la “e” de *e-learning* para que esta vocal no signifique solo electrónico sino también eficiente, exploratorio, experimental, extendido o incluso “easy” (fácil) (Zhou *et al.*, 2020).

No obstante, otro efecto importante es el provocado por los propios docentes en sus alumnos. Así, el profesorado con distinta capacidad de adaptación o diferentes niveles de competencia digital o tecnológica, esenciales durante la pandemia, transmite esta desigualdad a los conocimientos o habilidades que adquirirán sus estudiantes (Zhang *et al.*, 2020). La competencia digital docente se convierte, así, en un prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias del alumnado en un contexto de educación a distancia. Es más, la propia función docente también sufre con esta crisis un impacto negativo en cuanto a su estatus social y algunos autores señalan que el paso de la educación presencial a una educación estrictamente virtual pasará factura a la ya endeble imagen de los claustros actuales (Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, 2020).

Las familias también se han visto afectadas por esta situación, encontrándose muchas de ellas con la obligación repentina de hacerse cargo de sus hijos e hijas en sus propios hogares (Bayham y Fenichel, 2020). Dada esta circunstancia, el apoyo (o su ausencia) por parte de las familias y el impacto del nivel de estudios y la competencia de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas son también cuestiones importantes y sólo parcialmente resueltas (IEDu, 2020).

Más allá del ámbito científico, encontramos distintos informes elaborados por organizaciones internacionales que buscan servir de guía de emergencia educativa para docentes de todo el mundo, la mayoría sobrepasados en los inicios de la pandemia. En este sentido, la UNESCO¹ es una de las primeras entidades que responde ante la pandemia desde una perspectiva educativa, monitoreando el número de escuelas que se cierran o abren cada día en todo el mundo y el número de estudiantes que se ven afectados por estos cierres. Además, diseña y propone un catálogo de actuaciones amplio y coherente que va desde *webinars* diarios hasta consejos para que la familia gestione los problemas que puedan surgir con los hijos e hijas en casa. Además, propone una selección de recursos digitales a la cual los gobiernos, las escuelas, los profesores y las propias familias pueden acceder para estar en contacto directo de manera permanente.

Uno de los informes que ha recogido la opinión a nivel internacional y las actuaciones de distintos países es el documento elaborado por la OCDE² con el título *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Los resultados proponen que los líderes de los sistemas y organizaciones educativas desarrollen planes para la continuación de la educación a través de modalidades alternativas mientras dure el confinamiento. Además, propone una lista de cotejo para la respuesta educativa durante la pandemia en torno a los siguientes descriptores:

1. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

2. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohsytitle=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

1. Establecer un grupo de trabajo o responsables para desarrollar e implementar la respuesta educativa.
2. Plantear un esquema de trabajo y un cronograma que permita trabajar en equipo durante el confinamiento.
3. Definir los principios de toda la estrategia a llevar a cabo.
4. Establecer un sistema de coordinación e intercambio de información entre las autoridades sanitarias y educativas.
5. Priorizar los objetivos y contenidos del plan de estudios.
6. Buscar posibles alternativas para recuperar el tiempo de docencia perdido.
7. Buscar las herramientas necesarias para fomentar el aprendizaje en línea y, cuando no sea posible, buscar alternativas (por ejemplo, a través de acuerdos público-privados).
8. Definir claramente el rol y los objetivos para los docentes, apoyando de forma real el desarrollo del aprendizaje en tiempo de pandemia.
9. Crear un sitio web para comunicarse con el profesorado, los estudiantes y las familias sobre los objetivos del plan de estudios, estrategias y actividades sugeridas.
10. Si el aprendizaje en línea no es factible, desarrollar alternativas como la televisión pública o privada.
11. Implementar un plan educativo de emergencia para personas o familias vulnerables.
12. Mejorar la comunicación y colaboración entre los estudiantes para fomentar el aprendizaje mutuo y el bienestar.
13. Crear nuevas comunidades profesionales y formas de colaboración docente que aumenten la autonomía del profesorado.
14. Definir mecanismos apropiados de evaluación del estudiante.
15. Definir mecanismos para la promoción de los estudiantes.
16. Revisar el marco normativo para insertar los pilares de la educación en línea.
17. Permitir que cada colegio desarrolle su propio plan y reciba apoyo por parte de la administración.
18. Desarrollar planes de distribución y alimentación para los menores que comían en el colegio.
19. Desarrollar otros planes de contingencia para suplir los servicios que daba la escuela (como la asistencia psicológica o la orientación educativa).
20. Fomentar sistemas de comunicación diarios entre el profesor y los estudiantes, aunque sea usando el teléfono.
21. Registrar el trabajo diario de estudiantes y maestros.
22. Proporcionar orientaciones claras para la gestión del tiempo libre y el uso de dispositivos electrónicos.

Desde de una perspectiva más práctica son muchas las entidades que ponen a disposición del profesorado bancos de recursos abiertos o aportan consejo y guía para todos docentes o familias en un contexto de aprendizaje en remoto. Así, el Banco Mundial ofrece indicaciones³ que pueden ayudar tanto a las administraciones como a los docentes a guiar la toma de decisiones en un futuro a corto y largo plazo.

Por otro lado, el documento *Marco para la reapertura de la escuela*, firmado por UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos establece tres momentos para la toma de decisiones y el desarrollo de actuaciones: antes de la reapertura, durante el proceso de reapertura y una vez abiertas las escuelas. A su vez, estas fases se dividen en cuatro bloques: operaciones seguras, atención especial al aprendizaje, bienestar y protección e inclusión de los más marginados.

Figura 3. Marco para la reapertura de la escuela (UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos, 2020)

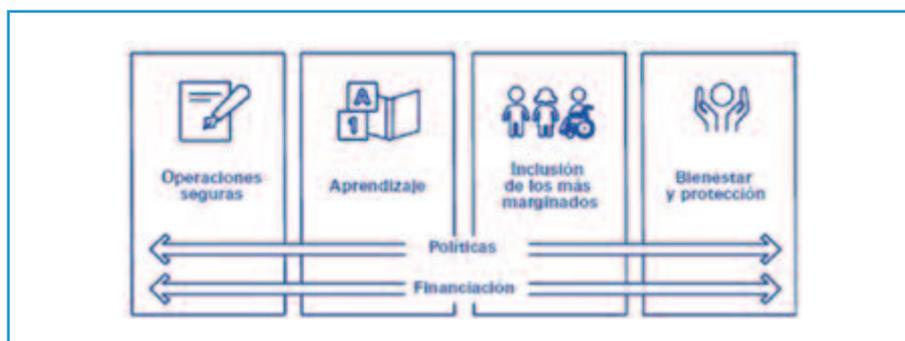
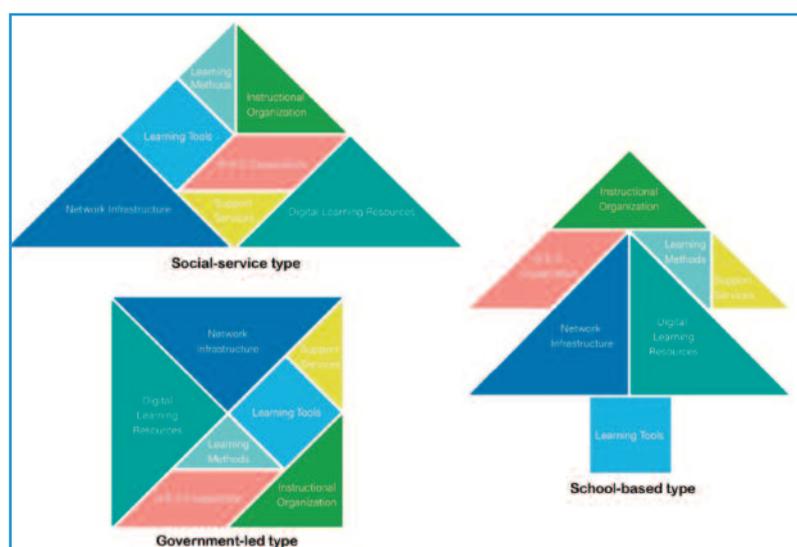


Figura 4. Diagrama de trabajo flexible y adaptado al parón educativo



En el mismo sentido, UNESCO (Huang *et al.*, 2020) también propone un manual con actuaciones concretas para fomentar este tipo de aprendizaje, sobre todo basándose en la experiencia china. Así, se establece un diagrama de trabajo flexible y adaptado a la situación que vivimos; los tangrams representan la flexibilidad de estas propuestas, pudiendo encajarse de distintas maneras para adaptarse a los diferentes contextos⁴.

3. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>

4. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf

En definitiva, diversos informes internacionales apoyan la idea de repensar nuestro modelo educativo por completo, desde las administraciones hasta la actividad en el aula (Save the Children, 2020) y esta visión no es ajena a muchos miembros de la comunidad educativa, como veremos más adelante.

Esta crisis sanitaria ha dejado ver nuestros déficits pero también puede permitir conciliar nuestra enorme capacidad de trabajo para construir un sistema educativo mejor.

4. Diseño de la investigación

La investigación *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19* contempla cuatro objetivos fundamentales¹:

1. Identificar y caracterizar las temáticas que han representado una fuente de preocupación para la comunidad educativa durante el cierre de centros educativos del curso 2019/20.
2. Identificar y caracterizar las preocupaciones y las necesidades de la comunidad educativa para el curso 2020/21.
3. Conocer las propuestas de la comunidad educativa para el curso 2020/21.
4. Diseñar un plan global de actuación en el plano macro (Administración), meso (centros educativos) y micro (prácticas de enseñanza y aprendizaje) para afrontar los distintos escenarios posibles para el curso 2020/21.

Para ello se propone una investigación mixta y transversal con limitación de tiempo de estudio (del 13 al 22 de mayo de 2020), con carácter exploratorio y propositivo. Este tipo de diseños nos permiten trabajar con los participantes desde dos perspectivas complementarias, cualitativa y cuantitativa (Etikan, 2016).

Por un lado, se han realizado diversos grupos de discusión con el objetivo de disponer de una visión más completa de las cuestiones objeto de estudio a través del diálogo y la argumentación:

- 6 grupos de discusión con docentes de centros públicos y privados (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP y Educación de Personas Adultas).
- 2 grupos con familias de estudiantes de centros públicos y privados.
- 4 grupos con estudiantes de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

1. Véase la ficha técnica de la investigación (capítulo 11) para más detalles.

	Hombres/Niños	Mujeres/Niñas	Total
Docentes	15	18	33
Familias	2	9	11
Estudiantes	14	13	27
Total	31	40	71

Nº de CCAA representadas	
Docentes	11
Familias	8
Estudiantes	5

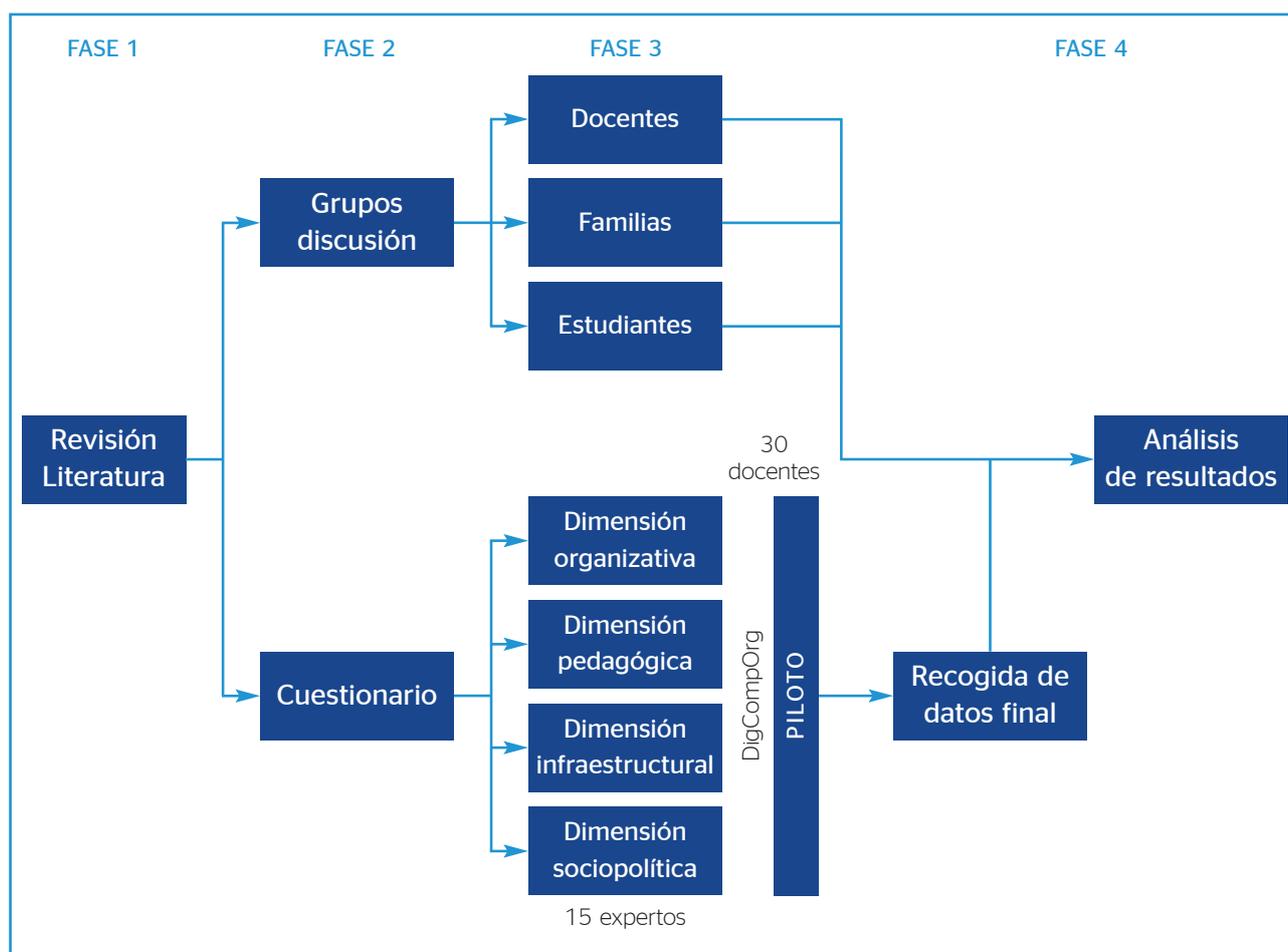
Esta información ha sido analizada utilizando estrategias cualitativas con el objetivo de elaborar diversos árboles de categorías que nos permitan comprender cuáles son las preocupaciones, necesidades y propuestas principales de la comunidad educativa para el curso 2020/21.

Por otro lado, se ha diseñado un cuestionario en línea específico para el profesorado. El cuestionario toma como referencia el *Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*² (DigCompOrg), elaborado por el Joint Research Centre para la Comisión Europea. En concreto, el DigCompOrg plantea tres dimensiones (pedagógica, tecnológica y organizativa), que han resultado valiosas para la presente investigación. A estas tres dimensiones se ha añadido una cuarta dimensión (sociopolítica) así como dos subdimensiones dentro de la dimensión pedagógica:

- Dimensión organizativa: preocupaciones, necesidades y propuestas para la organización de los centros educativos a largo del curso 2020/21.
- Dimensión pedagógica: preocupaciones, necesidades y propuestas pedagógicas para el curso 2020/21.
 - Subdimensión alumnado: preocupaciones, necesidades y propuestas en relación con los aprendizajes del alumnado para el curso 2020/21.
 - Subdimensión profesorado: preocupaciones, necesidades y propuestas en relación con la enseñanza a lo largo del curso 2020/21.
- Dimensión infraestructural: preocupaciones, necesidades y propuestas relativas a infraestructuras (personal, espacios, recursos, tecnología).
- Dimensión sociopolítica: preocupaciones, necesidades y propuestas relativas a la relación entre los centros educativos y otras claves sociopolíticas de especial incidencia en Educación.

2. Kamylyis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015); *Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital - Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*; EUR 27599 EN; doi: 10.2791/54070.

Figura 5. Secuencia de investigación



Por otro lado, el ya mencionado documento *Marco para la reapertura de la escuela*, diseñado por UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos, incluye medidas relacionadas con el diseño de políticas, la financiación, la seguridad, el aprendizaje, la lucha contra la marginalidad, el bienestar y la protección. Estas medidas han sido contempladas como una parte sustancial del cuestionario pues representan, en el momento de redacción de este informe, uno de los catálogos de actuaciones relativas al curso 2020/21 más globales y coherentes.

El cuestionario³ ha sido validado mediante jueces (15 expertos del ámbito de las Ciencias de la Educación) y una prueba piloto (30 docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas) que ha permitido realizar correcciones y modificaciones antes de ofrecerlo a los docentes para su uso. El tamaño muestral finalmente obtenido ha sido de 5.179 cuestionarios válidos.

3.El cuestionario se incluye en el Anexo 3.

5. La opinión del profesorado: el análisis cuantitativo del cuestionario

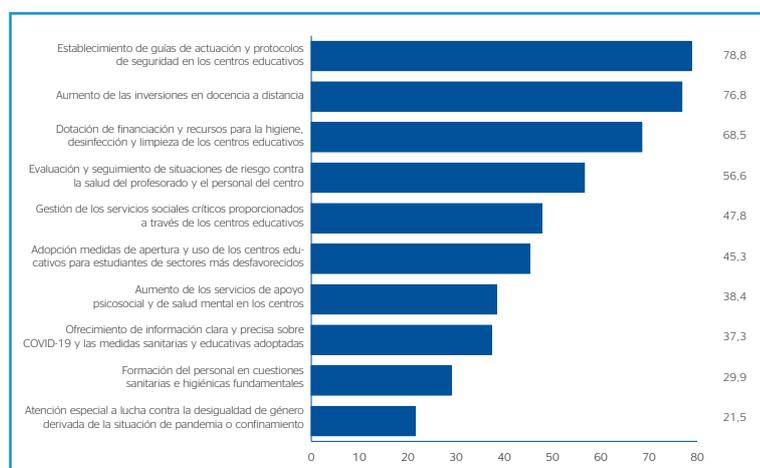
5.1. La dimensión sociopolítica

El estudio se ha vertebrado en torno a cuatro dimensiones fundamentales. La primera de estas dimensiones es la dimensión sociopolítica, que vincula la respuesta a la crisis educativa generada por el COVID-19 a la actuación en el plano político y social. La Educación, como actividad relevante para la sociedad, se rige por acuerdos y decisiones que se toman en distintos niveles de la estructura del Estado, que tiene un papel fundamental en la creación del marco normativo, la distribución de presupuestos, el establecimiento de prioridades y el reparto de recursos.

En este sentido, las preocupaciones mayoritarias del profesorado en esta dimensión señalan con claridad dos de los focos principales a lo largo de todo el estudio: seguridad y enseñanza

de calidad. Así, de manera mayoritaria los docentes priman de manera clara el establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad y el aumento de las inversiones en docencia a distancia, ambas con un apoyo de más del 70% de la muestra. En el extremo opuesto, la atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento apenas supera el 20% de apoyo de la muestra¹.

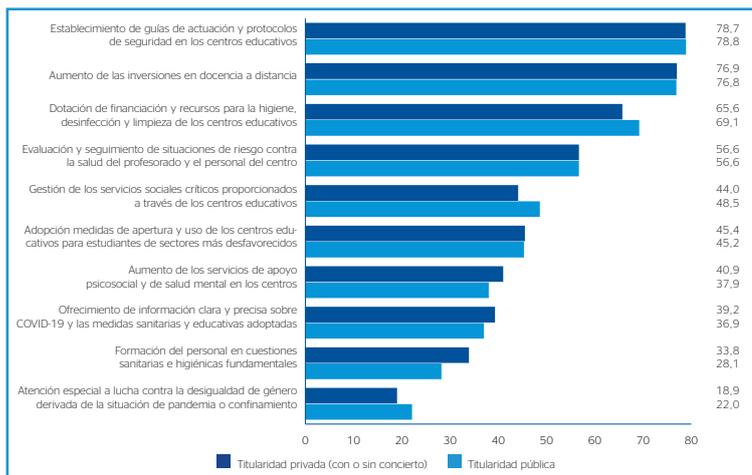
Figura 6. Dimensión sociopolítica



1. Para el análisis detallado de las diferencias, véanse las tablas de significación estadística (Anexo 2) y el documento *Análisis cuantitativo: gráficos* en www.educacionconectada.com

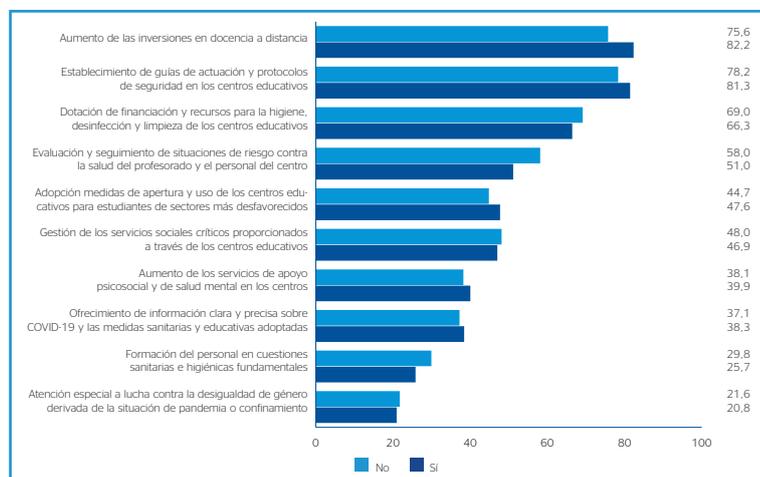
Esta misma distribución de la opinión de los docentes respecto a preocupaciones de carácter sociopolítico se mantiene entre docentes de centros de titularidad pública o privada. Las diferencias que se observan en la variable “titularidad de los centros” están vinculadas con la mayor preocupación de los centros públicos respecto a la financiación y los recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros, la gestión de los servicios sociales críticos proporcionados por los centros o la lucha contra la desigualdad de género, mientras que entre los docentes de centros de titularidad privada se detecta mayor preocupación por la formación en cuestiones sanitarias e higiénicas. En este sentido, se constata una mayor tendencia a apoyar cuestiones de justicia social en los centros públicos que en los centros privados en este ámbito.

Figura 7. Dimensión sociopolítica, según titularidad de centro



Para los equipos directivos, las prioridades sí sufren un ligero reordenamiento. Para los equipos directivos cobra más importancia el aumento de inversiones en docencia a distancia, aunque tanto este ítem como el establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad superan el 80% de apoyo entre miembros de equipos directivos, casi un 20% de apoyo más que el tercer ítem del listado. Por otro lado, es significativa la mayor preocupación de los docentes que no son parte del equipo directivo por la evaluación y seguimiento de las situaciones de riesgo contra la salud o la formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas.

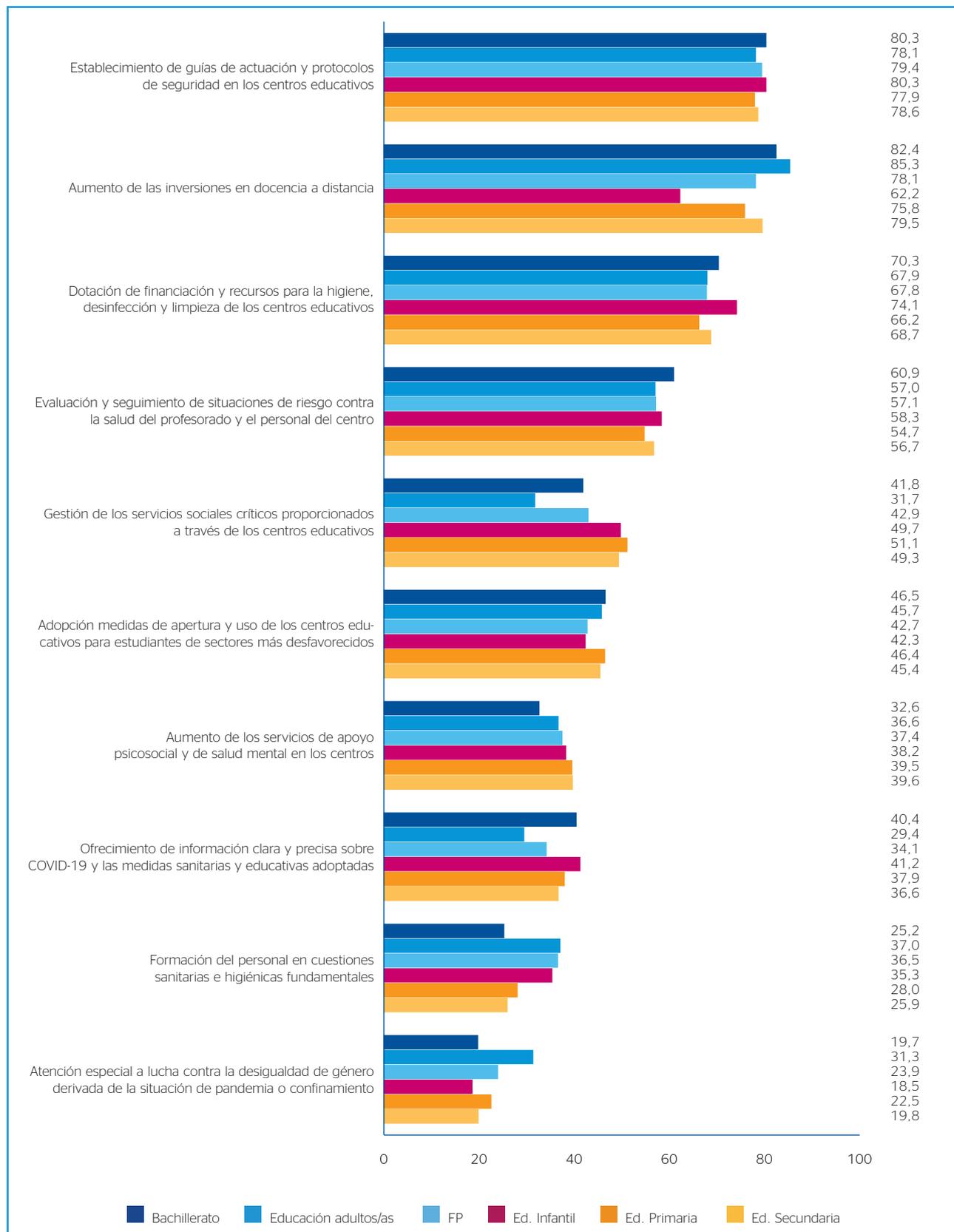
Figura 8. Dimensión sociopolítica: equipos directivos



Desde la perspectiva de las distintas etapas educativas, el panorama es más complejo porque la realidad de cada etapa impone prioridades de carácter sociopolítico. Así, para Bachillerato, Secundaria y Educación de Personas Adultas la prioridad fundamental es el aumento de las inversiones en docencia a distancia, de manera significativamente alta en Bachillerato; sin embargo, para Formación Profesional, Infantil y Primaria la prioridad es el establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad, con una preocupación especial en Infantil por la dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza en los centros educativos así como por la formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (preocupación que es significativamente baja en Secundaria o Bachillerato). En el extremo opuesto,

destaca la importancia relativa de la atención a la lucha contra la desigualdad de género en Educación de Personas Adultas, con un 31,3% de apoyo, por encima o cerca de cuestiones como el ofrecimiento de información clara y precisa sobre la enfermedad (29,4%) y la gestión de servicios sociales críticos en los centros educativos (31,7%).

Figura 9. Dimensión sociopolítica, según etapa educativa



Desde la perspectiva del entorno socioeconómico, se encuentra en los centros con alumnado de perfil socioeconómico bajo una preocupación menor que en el resto de grupos en relación con la financiación y los recursos para la higiene y desinfección de los centros o la formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas pero una mayor preocupación por la lucha contra la desigualdad de género (25,3%) o por la gestión de los servicios sociales críticos proporcionados por los centros (58,7%), preocupación que comparten con los centros de nivel socioeconómico alto aunque con total seguridad por razones diferentes (figura 10).

Por último, las prioridades en esta dimensión sociopolítica no sufren ninguna alteración significativa en relación con la variable “años de experiencia en el sistema educativo”. Sí destaca la preocupación del profesorado con más experiencia por el establecimiento de guías y protocolos de seguridad o por la inversión en docencia a distancia, así como una preocupación especial por la evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud. Por el contrario, el profesorado con menos experiencia muestra más preocupación en relación con la gestión de servicios sociales críticos o por la lucha contra la desigualdad de género que el profesorado con mayor experiencia (figura 11).

Figura 10. Dimensión sociopolítica, según entorno socioeconómico

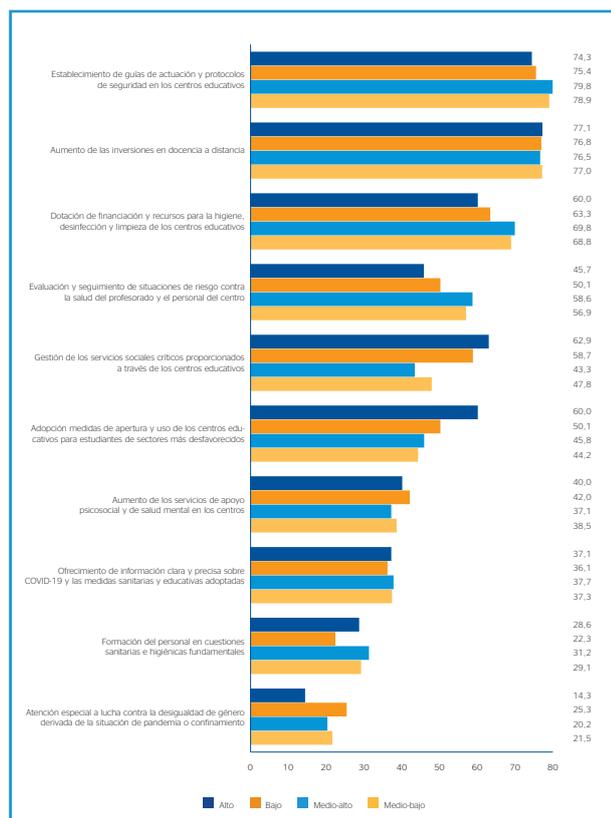
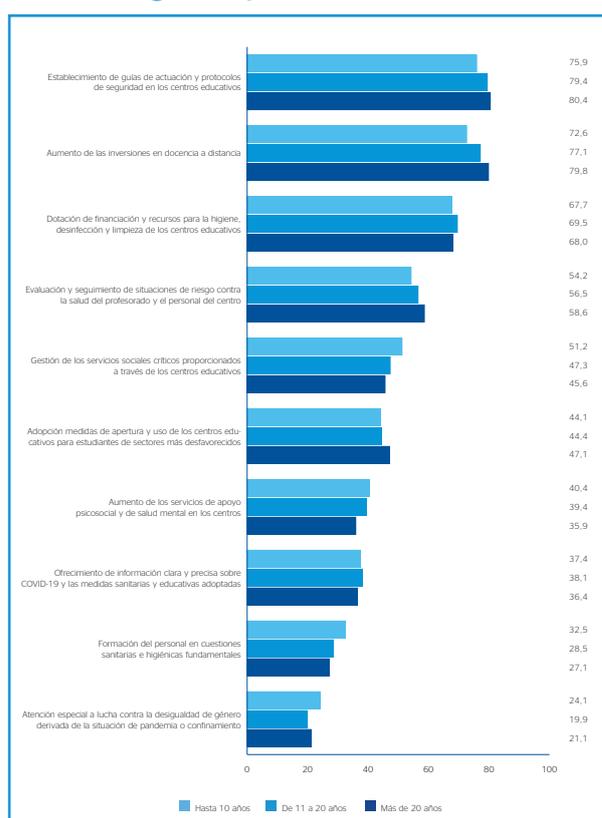


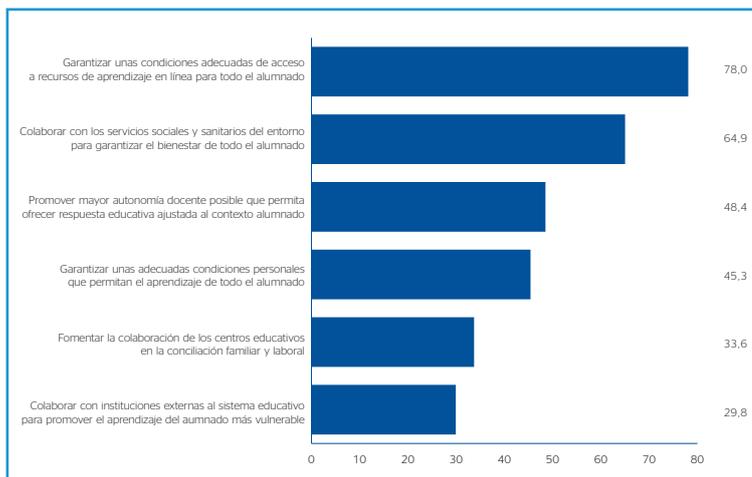
Figura 11. Dimensión sociopolítica, según experiencia docente



En este sentido, como veremos también en el análisis cualitativo, se puede entender que el profesorado de mayor experiencia y edad, que puede ser población de riesgo durante esta pandemia, esté preocupado por la seguridad y la higiene en los centros; siguiendo la misma lógica, la gestión de las bajas y las sustituciones por enfermedad durante el curso 2020/21 puede representar un reto logístico importante considerando este sector de la población docente.

Para completar el análisis de esta dimensión, el cuestionario al profesorado incorporaba una pregunta sobre actuaciones destinadas a la lucha contra la desigualdad. En este sentido, la opinión mayoritaria del profesorado apunta a dos ítems de manera clara: las condiciones de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado (probablemente uno de los problemas centrales en la experiencia de educación a distancia durante el curso 2019/20) y la colaboración con los servicios sociales y sanitarios del entorno. En relación con este último elemento, tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo destacan la importancia de una visión social de la educación, que requiere la participación no sólo de los centros educativos y los docentes sino de otras instituciones públicas, ONGs e instituciones del Tercer Sector para abordar cuestiones fundamentales vinculadas con el bienestar del alumnado y sus familias.

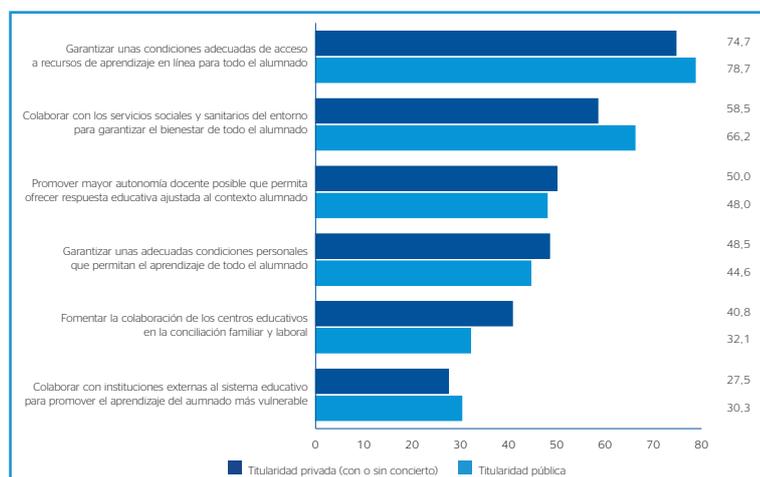
Figura 12. Acciones contra la desigualdad



Por otro lado, destaca en la parte inferior del gráfico el escaso apoyo (33,6% de apoyo) que el profesorado da a la colaboración en la conciliación familiar y laboral (constatado en el análisis cualitativo por un importante rechazo a la imagen del sistema educativo como un “espacio de guarda infantil”, tarea para la cual se demanda la participación de otras instituciones del plano local) o la colaboración con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad, que sólo recibe un 29,8% de apoyo, pues los docentes no reclaman apoyo externo para el aprendizaje o la enseñanza sino para otras cuestiones sociales (alimentación, conciliación, recursos tecnológicos, etc.) que sí desbordan la capacidad de actuación del sistema educativo.

Este mismo orden de prioridades se repite sin ningún cambio cuando se considera la variable “titularidad del centro”.

Figura 13. Acciones contra la desigualdad según titularidad de centro



En este caso se observan algunas diferencias entre los centros de titularidad privada, más preocupados por las condiciones personales del alumnado y la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral, y los centros públicos, más preocupados por el acceso a los recursos en línea, la colaboración con los servicios sociales y sanitarios y la colaboración con instituciones externas al sistema educativo.

El hecho de pertenecer o no a un equipo directivo no altera el orden de prioridades pero sí eleva el apoyo al ítem relacionado con las condiciones de acceso a los recursos en línea, que alcanza un 83% de apoyo en el caso de los docentes que son miembros de equipos directivos.

Curiosamente, los equipos directivos también están más preocupados (51,5%) por promover la autonomía docente para dar una respuesta educativa ajustada al contexto que los propios docentes que no pertenecen a equipos directivos (47,6%), aunque éstos están ligeramente más preocupados por la colaboración con la conciliación familiar y laboral (34,3%).

Figura 14. Acciones contra la desigualdad: equipo directivo

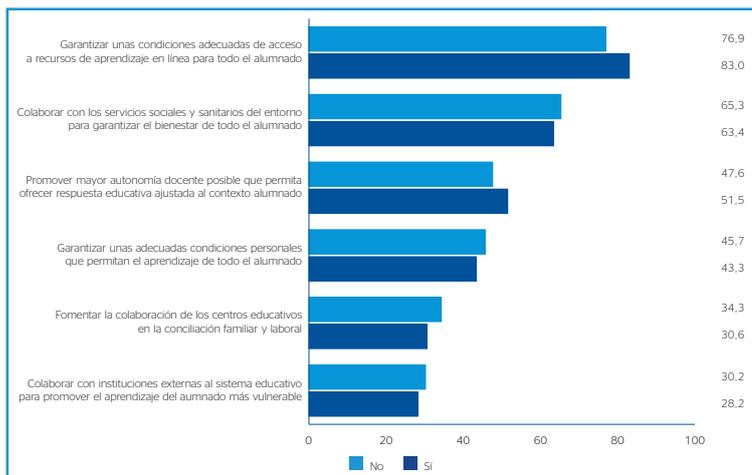
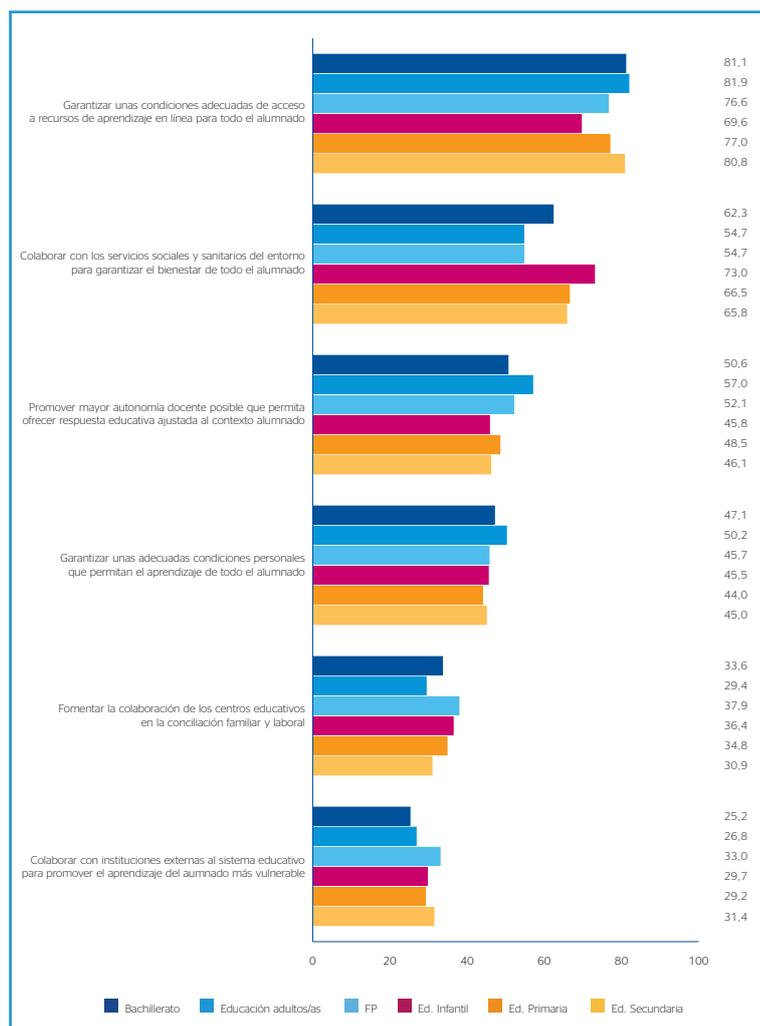


Figura 15. Acciones contra la desigualdad, según etapa educativa



En cuanto a las etapas educativas, aunque no se altera de manera relevante el orden de prioridades, sí se observan algunas diferencias significativas entre las etapas.

Así, Educación Infantil muestra poca preocupación por el acceso a recursos de aprendizaje en línea pero una gran preocupación por la colaboración con los servicios sociales y sanitarios del entorno; Educación Secundaria muestra una baja preocupación por la colaboración con la conciliación familiar y laboral; por el contrario, Formación Profesional muestra una mayor preocupación por la conciliación pero una baja preocupación por la colaboración con los servicios sociales y sanitarios del entorno, cuestión compartida con la Educación de Personas Adultas, que sí está más preocupada por la autonomía docente como una manera de ofrecer una respuesta ajustada al contexto del alumnado; finalmente, Bachillerato muestra la más baja preocupación de todas las etapas en re-

lación con la colaboración con instituciones externas para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, tanto la variable “entorno socioeconómico del alumnado” como “experiencia en el sistema educativo” no imponen una alteración significativa en el orden de prioridades, aunque sí se observan algunos matices interesantes.

Así, el profesorado que trabaja en entornos de perfil socioeconómico bajo da un apoyo especial a la colaboración con los servicios sociales y sanitarios del entorno (73,9% de la muestra), mientras que la preocupación fundamental del resto de docentes está más claramente centrada en la prioridad del acceso a recursos en línea, con una preocupación especial entre los docentes de entornos socioeconómicos medio-alto y alto por la conciliación familiar y laboral (figura 16).

Figura 16. Acciones contra la desigualdad, según entorno socioeconómico

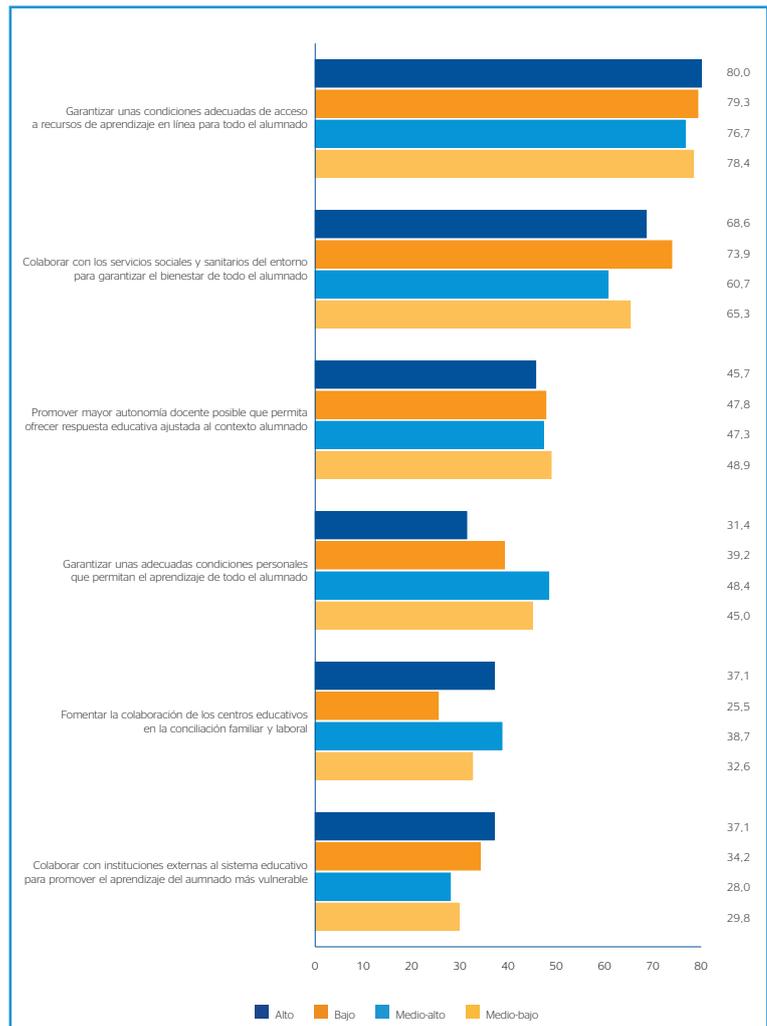
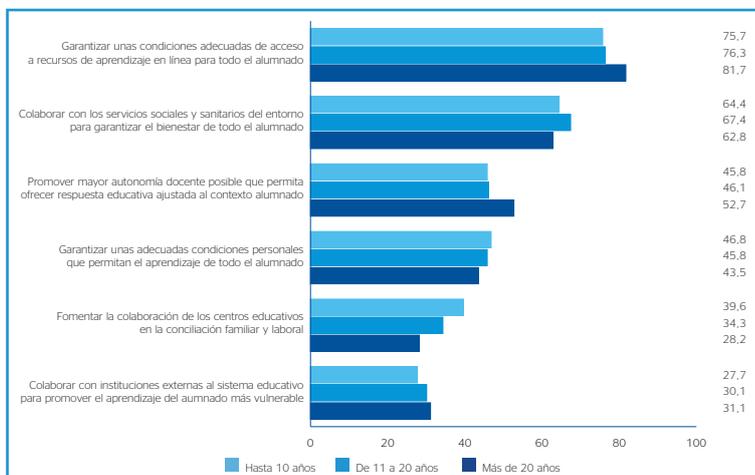


Figura 17. Acciones contra la desigualdad, según experiencia docente



En el caso de la experiencia en el sistema educativo (figura 17), la diferencia más significativa entre grupos es el apoyo más claro del profesorado con mayor experiencia a la propuesta de garantizar las condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea (81,7% frente al 75,7% del profesorado con menor experiencia) mientras que el profesorado con menor experiencia apoya más claramente que los otros dos grupos la colaboración de los centros en la conciliación familiar y laboral (39,6% del profesorado con hasta 10 años de experiencia frente a 28,2% del profesorado con más de 20 años de experiencia).

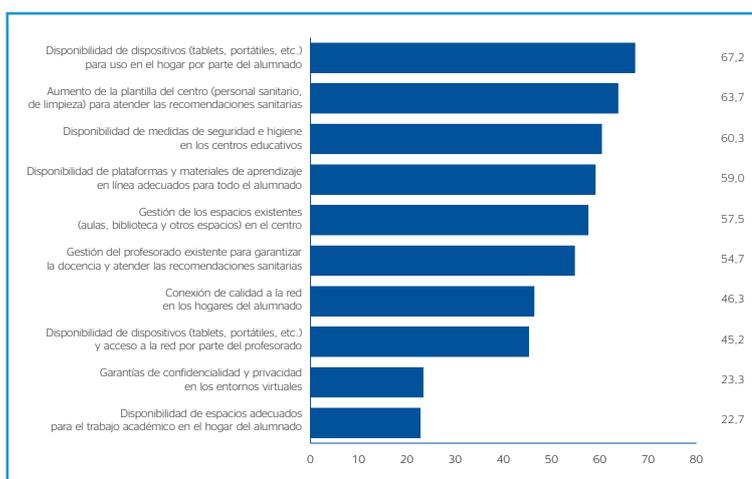
5.2. La dimensión infraestructuras y personal

La pandemia del COVID-19 ha supuesto una dura prueba para el personal y las infraestructuras del sistema educativo y el reto es aún más complicado para el próximo año. El equilibrio entre las recomendaciones sanitarias, los requisitos propios de la actividad de enseñanza y aprendizaje y las condiciones actuales de los centros educativos representa probablemente el encaje más difícil de diseñar en estos momentos. Cuestiones como la disponibilidad presupuestaria —en una situación de presupuestos prorrogados desde el año 2018 o la recesión económica que se cierne sobre el país— complican, además, la búsqueda de soluciones a este complejo problema.

En este sentido, los docentes, probablemente preocupados por la experiencia del curso 2019/20, señalan la disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado como el primer factor (67,2% de apoyo) pero a poca distancia de otras cuestiones como el aumento de la plantilla del centro para atender a las recomendaciones sanitarias o la disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos; además, estas tres cuestiones vuelven a aparecer en el análisis cualitativo de los datos como algunas de las preocupaciones fundamentales de toda la comunidad educativa.

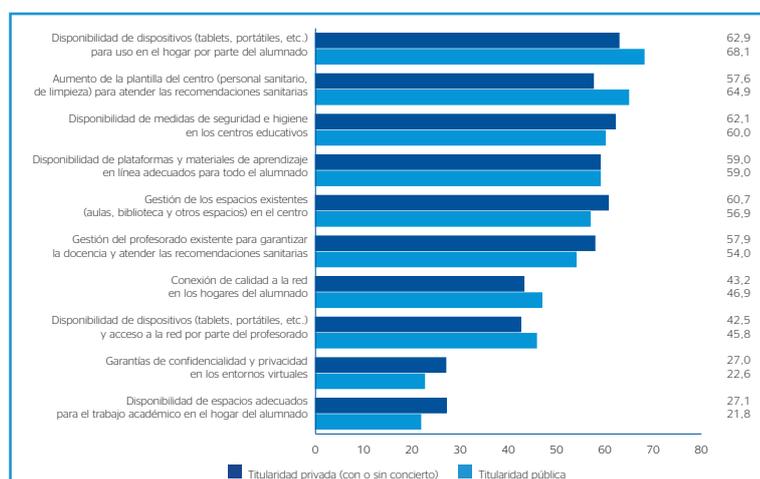
En el extremo opuesto quedan más relegadas la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado (22,7% del apoyo) o las garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales (23,3%).

Figura 18. Dimensión infraestructuras y personal



Cuando se analizan los datos desde la perspectiva de la titularidad de los centros, se observan algunas diferencias interesantes. Existen diferencias significativas en la preocupación de los docentes de centros públicos por los dispositivos para el alumnado y el acceso a la red del alumnado y el profesorado, así como por un aumento de la plantilla del centro para atender a las recomendaciones sanitarias; mientras que los docentes de centros de titularidad privada están más preocupados por la gestión de los espacios existentes en el centro educativo (60,7%) o por la gestión del profesorado existente (57,9%), quizás porque las plantillas de los centros privados se hayan visto

Figura 19. Dimensión infraestructuras y personal, según titularidad de centro



menos afectadas por recortes tras la crisis de 2008 que los centros públicos, muy castigados en este sentido, y porque la contratación de nuevo profesorado no está en el ámbito de decisión del propio profesorado de los centros privados, mientras que sí es una preocupación recurrente en el profesorado de la educación pública.

La variable “pertenencia a equipos directivos” presenta un orden de prioridades muy similar, aunque observamos que el profesorado está más preocupado por el aumento de la plantilla del centro (65,2%) que los equipos directivos (57,1%), los cuales están especialmente preocupados por la disponibilidad de dispositivos por parte de los estudiantes (71,1%) o por su conexión de calidad a la red (53,5%).

A diferencia de otras dimensiones, se aprecian muy pocas diferencias significativas entre los docentes de las distintas etapas en lo concerniente a las infraestructuras y el personal (figura 21).

De manera análoga a la dimensión sociopolítica, los docentes de Educación Infantil muestran más preocupación por las medidas de seguridad e higiene en los centros o el aumento de la plantilla para atender a las recomendaciones sa-

nitarias que por la conectividad o los dispositivos, mientras que Primaria sí muestra una preocupación importante por los dispositivos con los cuales cuenta el alumnado. Por otro lado, Bachillerato y Secundaria muestran una diferencia positiva significativa en relación con la conectividad del alumnado (especialmente en contraste con Infantil) y los docentes de adultos están preocupados por los dispositivos del propio profesorado.

El entorno socioeconómico del centro tampoco produce una alteración sustancial del orden de prioridades (figura 22), pero sí se observa que el profesorado de los centros de menor nivel socioeconómico está más preocupado que el resto por la conectividad de los hogares del alumnado o por la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar de los estudiantes (aunque este ítem ocupa el último lugar en la lista de prioridades del profesorado de manera general).

Figura 20. Dimensión infraestructuras y personal: equipo directivo

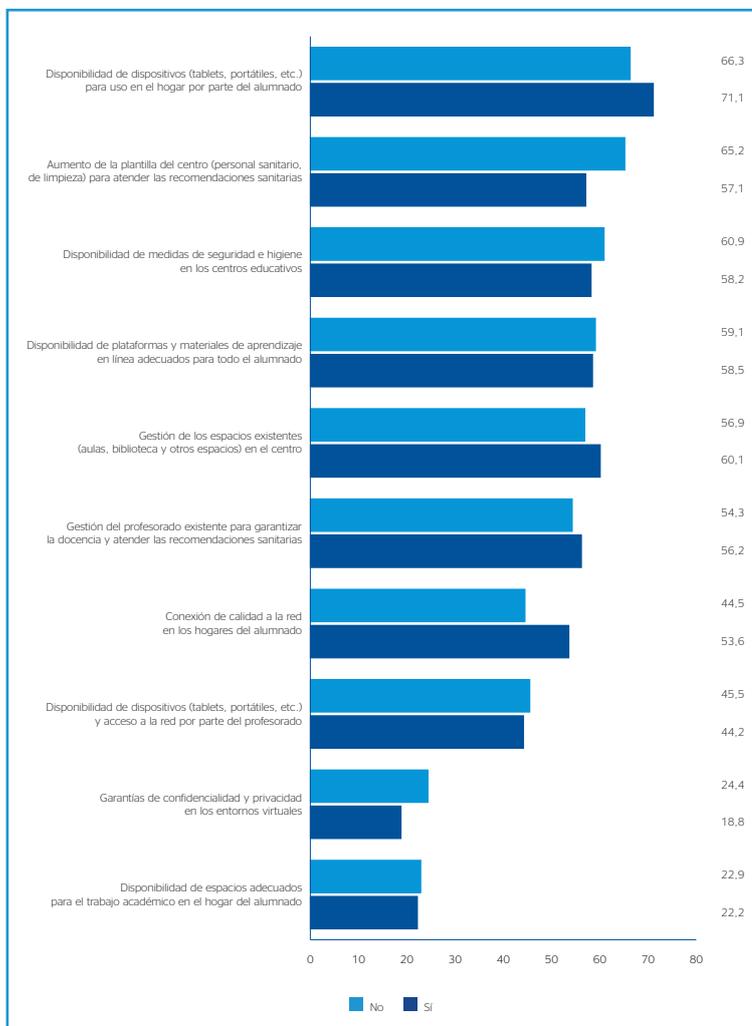


Figura 21. Dimensión infraestructuras y personal, según etapa sistema educativo

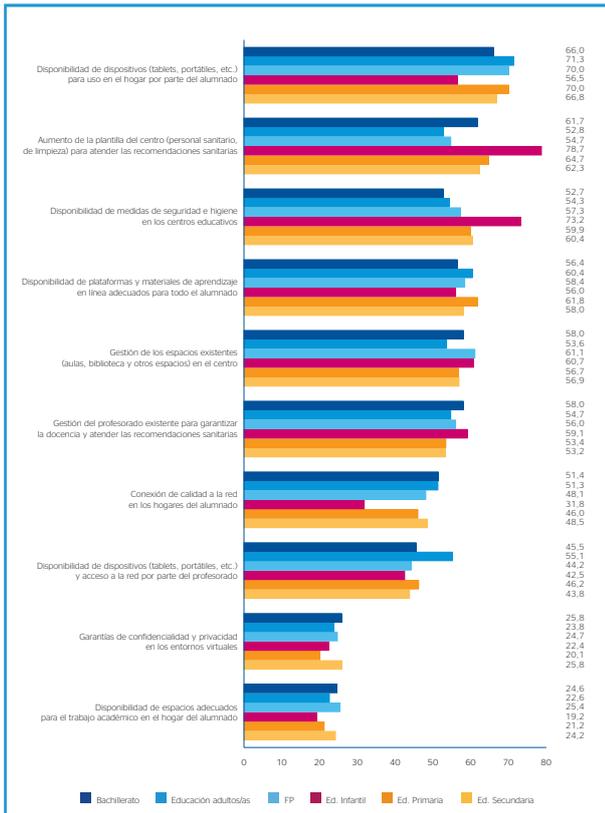


Figura 22. Dimensión infraestructuras y personal, según entorno socioeconómico

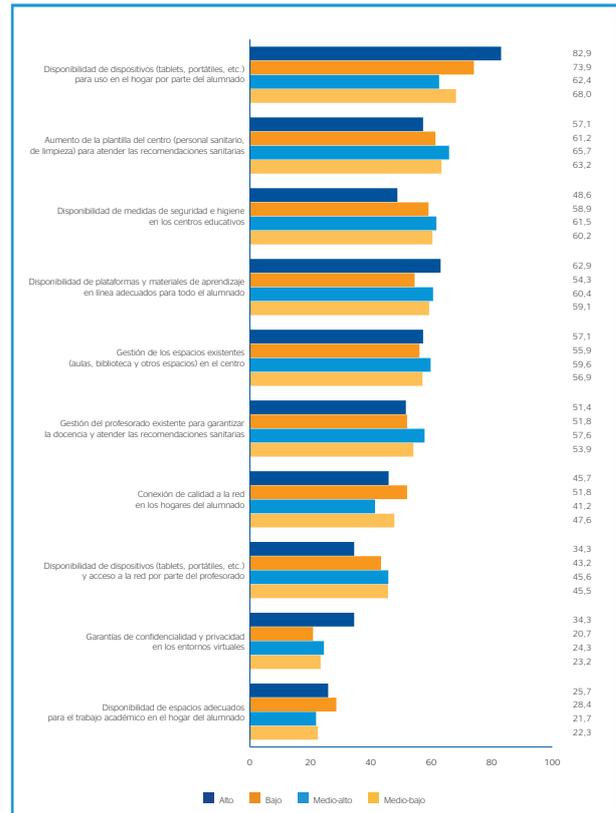
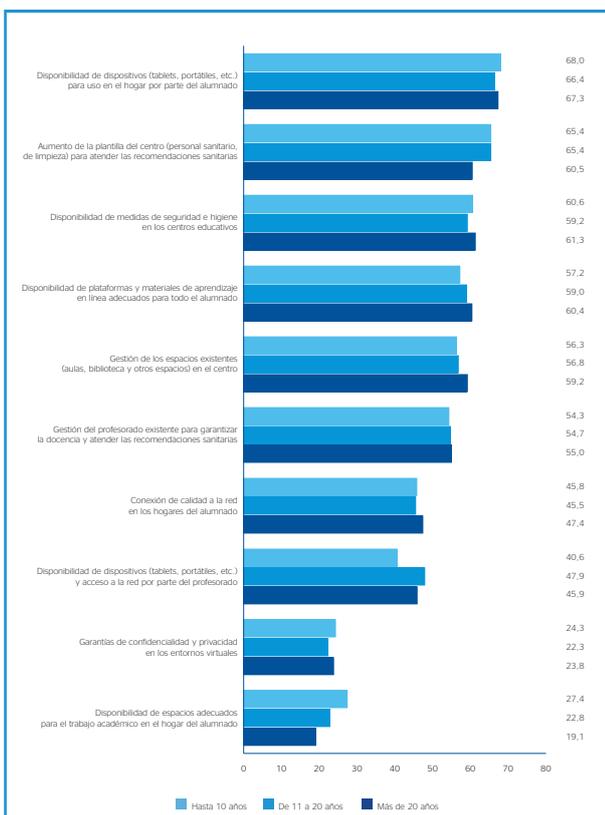


Figura 23. Dimensión infraestructuras y personal, según experiencia docente



En relación con la experiencia docente (figura 23), se observa un profesorado con mayor experiencia menos preocupado por el aumento de la plantilla del centro y un profesorado con menor experiencia más preocupado por la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar de los estudiantes y menos preocupado que los docentes con más experiencia por la disponibilidad de dispositivos y conectividad por parte del propio profesorado.

5.3. La dimensión organizativa

Un centro educativo es un complejo y delicado organismo cuyas estructuras y relaciones sociales sirven de soporte para la tarea docente y el aprendizaje. La organización de los centros, especialmente en este momento de alta incertidumbre, es uno de los retos más complicados pues de esa organización dependen la distribución de espacios y horarios, la digitalización del centro o las relaciones de autonomía, colaboración o dependencia entre unidades e individuos, entre otras cuestiones. Tener una visión clara de cuáles son las preocupaciones fundamentales de los docentes en este ámbito es, por tanto, trascendental: en pocos meses, de esa organización dependerán las opciones reales que podamos articular para ofrecer la mejor educación posible a todo nuestro alumnado.

En este sentido, los docentes muestran una preocupación fundamental por el ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación (78,3% de la muestra), especialmente en un momento en el cual el centro del debate mediático es la posibilidad de tener

que reducir la ratio para poder atender a las recomendaciones sanitarias. Además de esta preocupación por el tiempo y el espacio, la segunda preocupación fundamental es cómo responder al reto de la enseñanza a distancia o semipresencial, para lo cual los docentes muestran una profunda preocupación por la formación necesaria para esta nueva realidad (69,3%).

En el extremo opuesto, en este momento no parece que el establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá del propio centro (32,2%) o el agrupamiento de las materias por ámbitos (30%) sean dos preocupaciones importantes para el profesorado. Es especialmente significativo este último punto, puesto que algunas comunidades autónomas ya han anunciado que promoverán el agrupamiento de materias en ámbitos y los datos de este análisis no muestran un apoyo mayoritario del profesorado hacia esta cuestión; en ese sentido, si se entiende que es importante proseguir con esta iniciativa (apoyada por otro lado por las demandas de revisión y ajuste curricular presentes en esta misma investigación), es necesario asumir que habrá que hacer una inversión importante en información y formación para que los agrupamientos sean un éxito y no se encuentren con el rechazo del profesorado.

Desde la perspectiva de la titularidad de los centros (figura 25), se observan dos diferencias significativas fundamentales. El profesorado de la red pública muestra una mayor preocupación por la existencia o la creación de un plan de digitalización de sus centros mientras que el profesorado de centros de titularidad privada está más preocupado por el agrupamiento en ámbitos o la formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado. Dado el porcentaje de docentes que se preocupan por el plan de digitalización (57,6% del total de la red pública y 50,5% de la red privada), cabría preguntarse si los centros

Figura 24. Dimensión organizativa

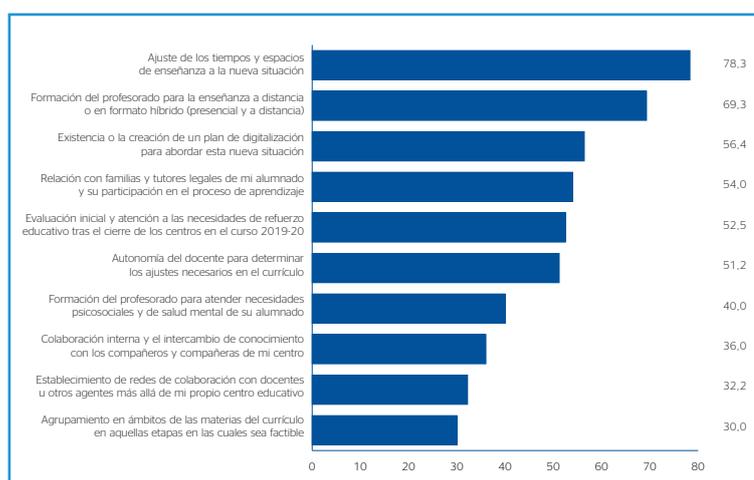
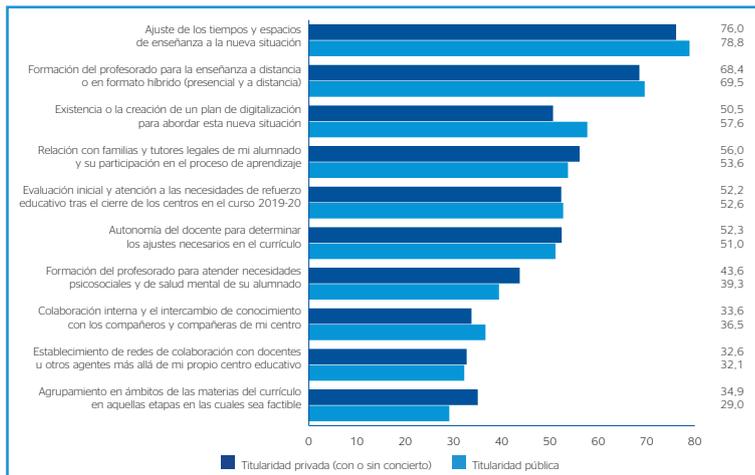


Figura 25. Dimensión organizativa, según titularidad del centro



cuentan con algún tipo de plan en este sentido y, de no ser así, si estamos a tiempo de intentar definirlo para coordinar el uso de la tecnología y los recursos digitales a lo largo del curso 2020/21, una de las demandas más claras por parte de las familias hacia el sistema educativo según los datos del análisis cualitativo.

En relación con el perfil socioeconómico del alumnado (figura 26), sólo se aprecia una diferencia significativa en el profesorado de centros con un

entorno socioeconómico de nivel bajo, más preocupados que los demás por la colaboración con docentes u otros agentes más allá de su propio centro educativo, o en el profesorado de centros con un nivel socioeconómico alto, que muestra una preocupación superior por la colaboración interna y el intercambio de conocimiento entre compañeros y compañeras y una preocupación muy escasa por el plan de digitalización de sus centros.

La variable “pertenencia al equipo directivo” (figura 27) no altera de manera significativa el orden de prioridades pero sí muestra a unos equipos directivos más preocupados por el agrupamiento de las materias en ámbitos, por la evaluación inicial y el refuerzo educativo y, muy especial-

Figura 26. Dimensión organizativa, según entorno socioeconómico

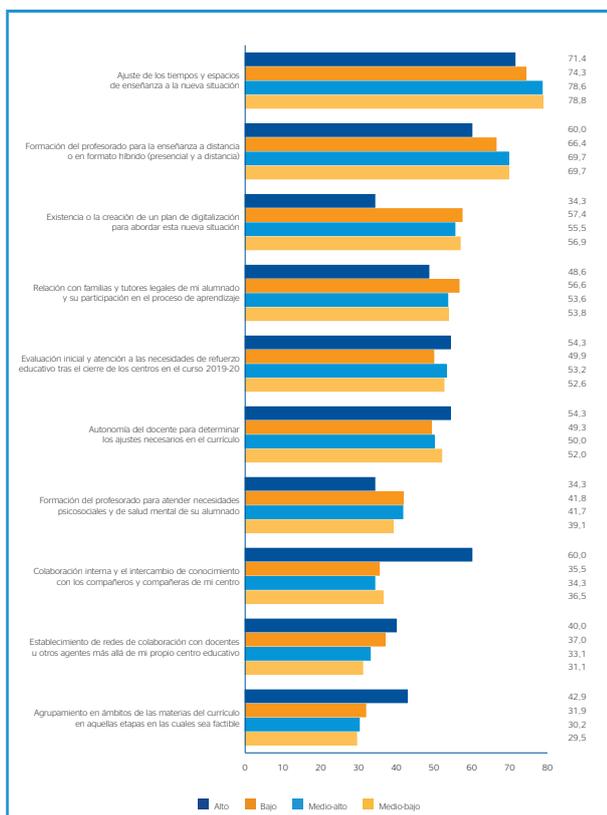
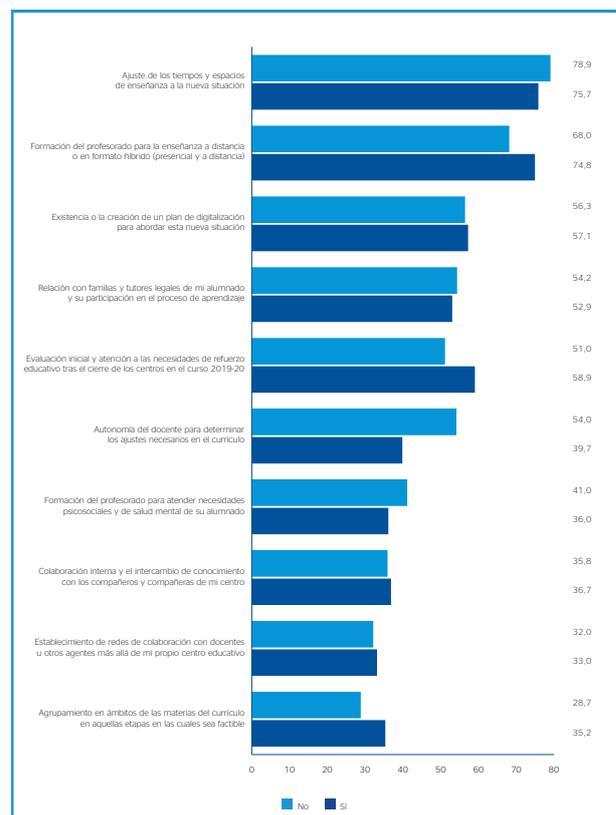


Figura 27. Dimensión organizativa: equipo directivo



mente, por la formación del profesorado para la enseñanza a distancia o semipresencial (74,8% frente a 68% de profesorado que no es miembro de equipos directivos). Por otro lado, el profesorado que no forma parte del equipo directivo de su centro se muestra preocupado por la autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo y por el ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación.

En relación con la etapa educativa del profesorado, como suele ocurrir en cada dimensión que analizamos, el panorama es más complejo.

De manera muy significativa, se dibuja un perfil de docentes de Infantil marcadamente diferente, más preocupados por la formación para atender necesidades psicosociales y de salud mental del alumnado, por la evaluación inicial y el refuerzo y por la relación con las familias y tutores legales de su alumnado que el resto de sus compañeros y compañeras, y también menos preocupados por los agrupamientos en ámbitos, las redes de colaboración, la colaboración interna, el plan de digitalización o la formación del profesorado para la enseñanza a distancia o semipresencial.

Por otro lado, en Primaria están más preocupados por el agrupamiento por ámbitos, la evaluación inicial y la relación con las familias o tutores legales; en Secundaria destaca la poca preocupación que despiertan las redes de colaboración; en Bachillerato y FP, la importancia de la autonomía del docente para el ajuste curricular o el plan de digitalización, mientras que en Educación de Personas Adultas es la formación del profesorado para la docencia a distancia o semipresencial, junto con el plan de digitalización y la colaboración interna y externa, la cuestión que más preocupa al profesorado.

Finalmente, el profesorado con mayor experiencia muestra una mayor preocupación que los demás grupos por la formación para la docencia a distancia o semipresencial, por la evaluación inicial y el refuerzo, por el plan de digitalización y la colaboración externa e interna, así como también es el grupo más preocupado por el agrupamiento por ámbitos. Por el contrario, el profesorado con menor experiencia es el grupo que menos preocupación muestra por los agrupamientos por ámbitos y por la formación para la docencia a distancia o semipresencial.

Figura 28. Dimensión organizativa, según etapa educativa

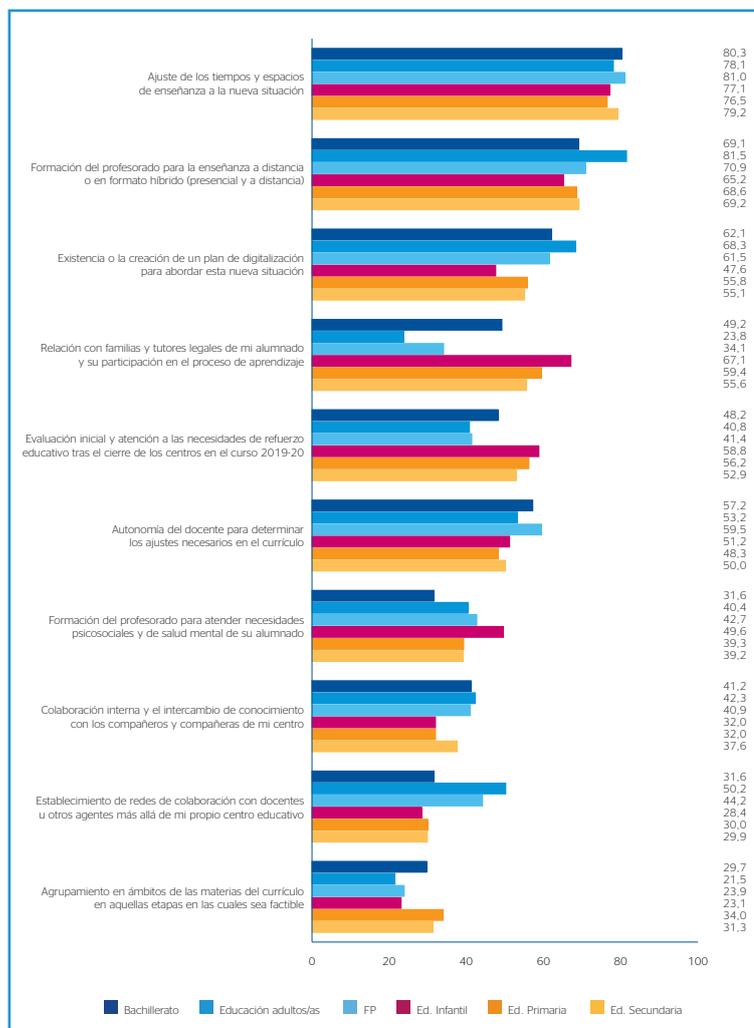
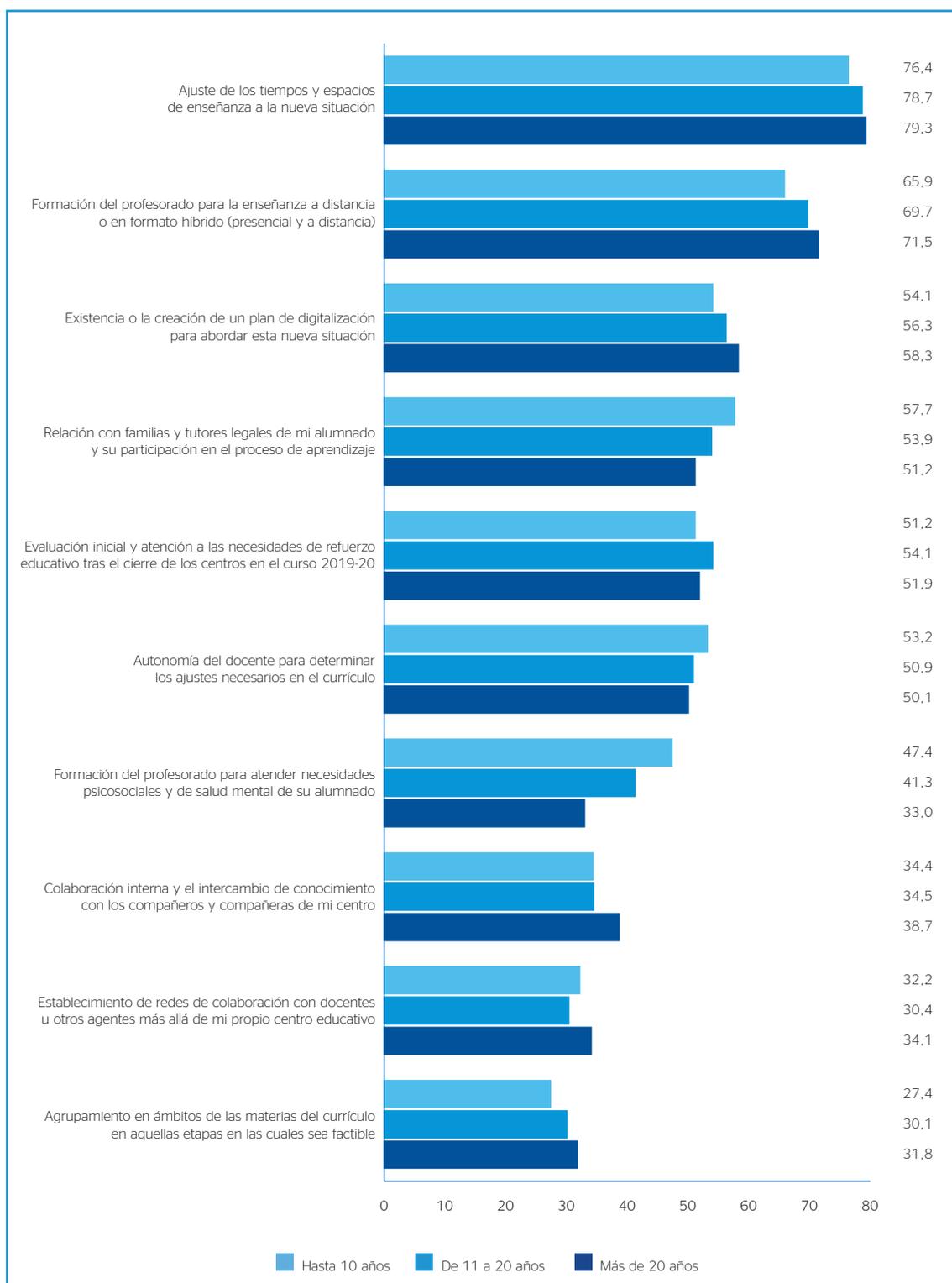


Figura 29. Dimensión organizativa, según experiencia docente



5.4. La dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica representa la reflexión de la comunidad educativa sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Obviamente, éste es el núcleo de todas las preocupaciones en un año escolar típico, pero en estas circunstancias profundamente excepcionales las preguntas sobre el aprendizaje y la enseñanza son más pertinentes que nunca. Conocer cómo aprenden

nuestros estudiantes en este momento y entender cómo es posible la docencia dadas las circunstancias son, sin lugar a dudas, las dos cuestiones fundamentales que tenemos que resolver hoy para poder organizar adecuadamente el curso escolar 2020/21.

Así pues, dada la importancia de esta dimensión, se ha subdividido en dos dimensiones: aprendizaje y enseñanza. Con esta subdivisión se pretende hacer un análisis más pormenorizado de las preocupaciones de la comunidad educativa respecto al aprendizaje y la enseñanza para poder, de esta forma, generar propuestas de actuación que afecten a ambos procesos.

Aprendizaje

Es muy relevante que la opinión mayoritaria del profesorado participante en la investigación es que la preocupación fundamental es la motivación para el aprendizaje (76,1%), a considerable distancia de la gestión de las emociones (61,8%) y la autogestión del proceso de aprendizaje (60,9%), que representan respectivamente la segunda y tercera posición en este listado. El profesorado, tanto en las preguntas cerradas como abiertas, transmite una clara preocupación por el estado emocional del alumnado cuando regrese a las aulas al inicio del curso 2020/21, después del período vacacional y del largo confinamiento que han vivido durante el curso 2019/20.

Por otro lado, llama la atención que la promoción de la salud ocupe el último lugar (26,8%) cuando nos encontramos en medio de una pandemia con miles de afectados y fallecidos en todo el mundo. Contrasta, además, este hecho con la petición de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos, sin valorar que la propia promoción de la salud a través del currículo puede contribuir a esas medidas de seguridad e higiene demandadas por el profesorado.

Finalmente, también resulta interesante ver que dos elementos íntimamente relacionados con el proceso de aprendizaje en un contexto escolar normalizado (“adquisición de los contenidos propios del nivel y de la etapa”) o de un contexto de educación a distancia (“gestión de la información”) ocupen la antepenúltima y penúltima posición. Esto nos dibuja un colectivo docente claramente preocupado por el impacto emocional del confinamiento y la pandemia en sus estudiantes y con dudas acerca de su motivación para el aprendizaje a la vuelta tras el largo período de confinamiento y las vacaciones escolares, aunque menos preocupado por la transmisión de contenidos o, curiosamente, por la promoción de la salud en los centros educativos.

Desde la perspectiva de la titularidad de los centros se observan algunas diferencias significativas. Los docentes de los centros de titularidad privada están más preocupados por las habilidades sociales del alumnado, por su autogestión del aprendizaje y por su gestión de las emociones, mientras que el profesorado de la pública muestra mayor preocupación por el uso de las TIC para el aprendizaje o la promoción de la salud (figura 31).

Figura 30. Dimensión pedagógica (aprendizaje)

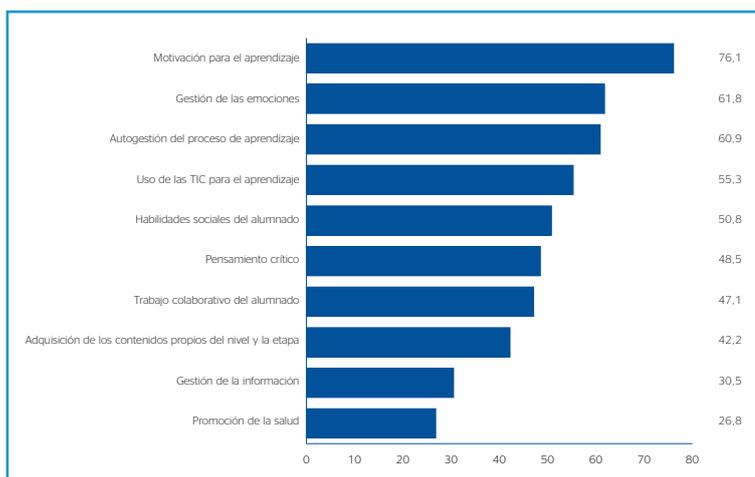
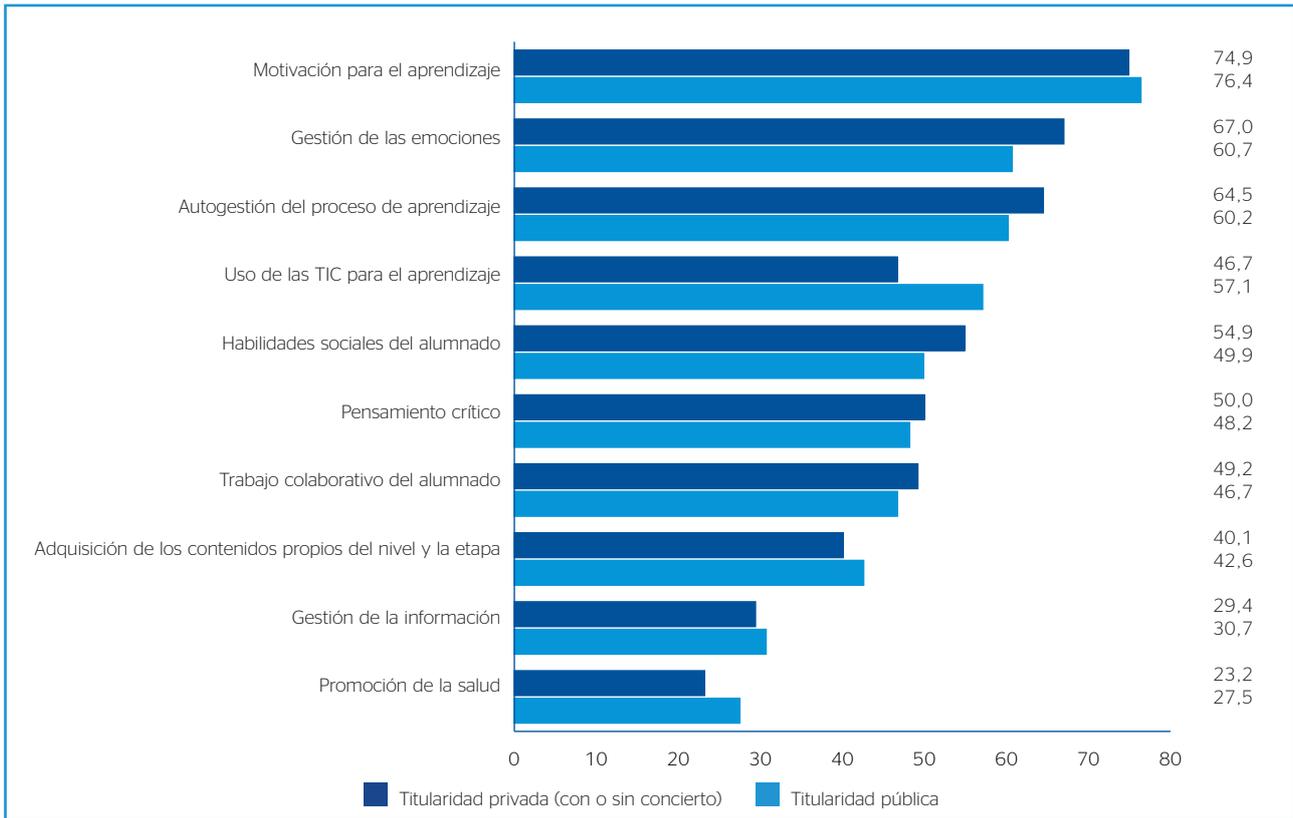


Figura 31. Dimensión pedagógica (aprendizaje), según titularidad del centro



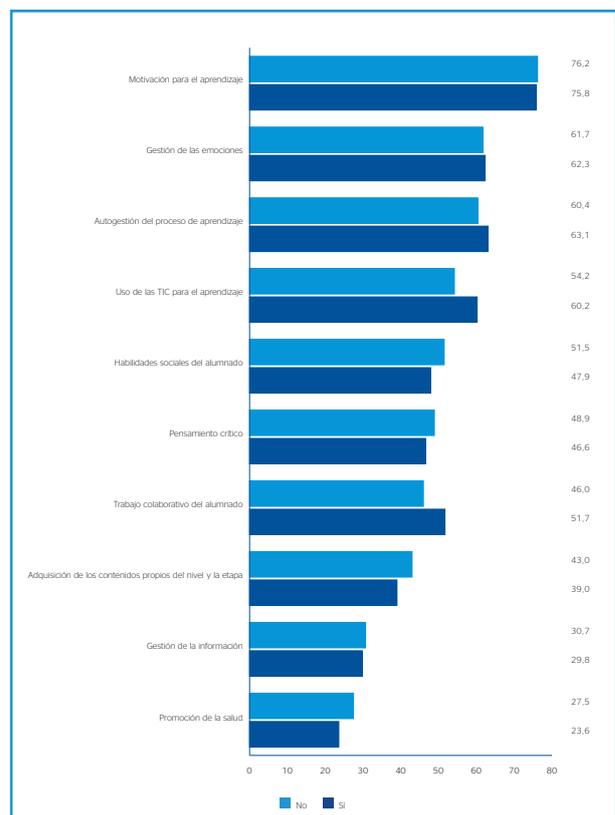
En relación con la variable “pertenencia a equipos directivos”, aquellos docentes que forman parte de equipos directivos muestran en el cuestionario una mayor preocupación por el trabajo colaborativo del alumnado y el uso de las TIC para el aprendizaje.

Por otro lado, los docentes que no pertenecen al equipo directivo muestran una mayor preocupación por las habilidades sociales del alumnado, la promoción de la salud o la adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa.

Tomando las etapas educativas como referencia (figura 33), se observa una alta preocupación del profesorado de Infantil por las habilidades sociales y la gestión de las emociones del alumnado, mientras que demuestran poca preocupación por cuestiones como la gestión de la información o el uso de las TIC; por otro lado, éste es el grupo de docentes más preocupado por la promoción de la salud en todo el sistema educativo.

El profesorado de Primaria demuestra mayor preocupación que los demás grupos por el trabajo colaborativo del alumnado y por su gestión

Figura 32. Dimensión pedagógica (aprendizaje): equipo directivo



de las emociones, aunque es también el grupo que menos preocupación muestra por la adquisición de los contenidos o la gestión de la información.

Por el contrario, el profesorado de Secundaria, Bachillerato y FP expone una mayor preocupación por la autogestión del aprendizaje y por el pensamiento crítico, siendo la adquisición de contenidos también una fuente de preocupación más importante para los docentes de Bachillerato que para el resto. Para el profesorado de Educación de Personas Adultas, finalmente, el uso de las TIC para el aprendizaje es la principal fuente de preocupación, incluso por encima de la motivación para el aprendizaje.

En relación con el perfil socioeconómico del alumnado, no se observan diferencias significativas importantes. Destaca especialmente la preocupación del profesorado que atiende a alumnado de perfil socioeconómico bajo o medio-bajo por el uso de las TIC, cuestión que puede estar vinculada con su preocupación por los dispositivos y la conectividad de su alumnado, como ya analizamos anteriormente.

Figura 33. Dimensión pedagógica (aprendizaje), según etapa educativa

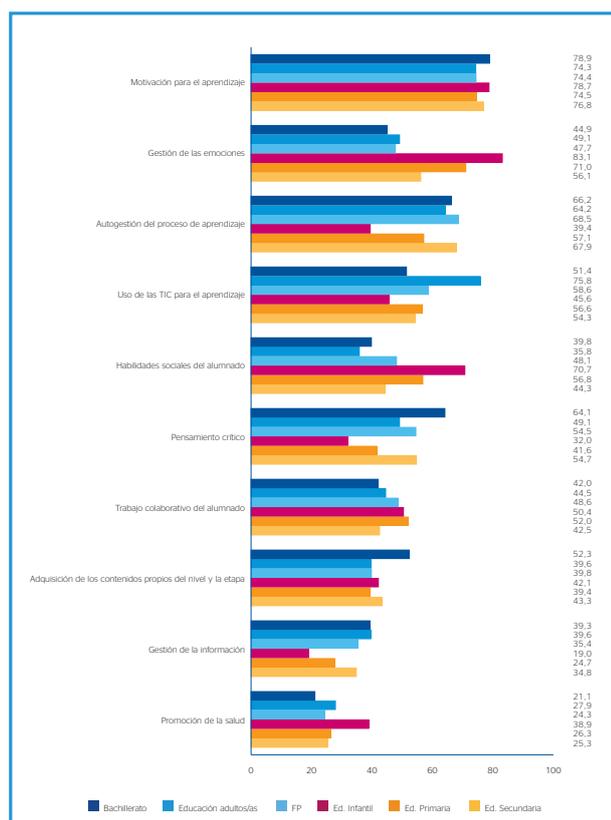
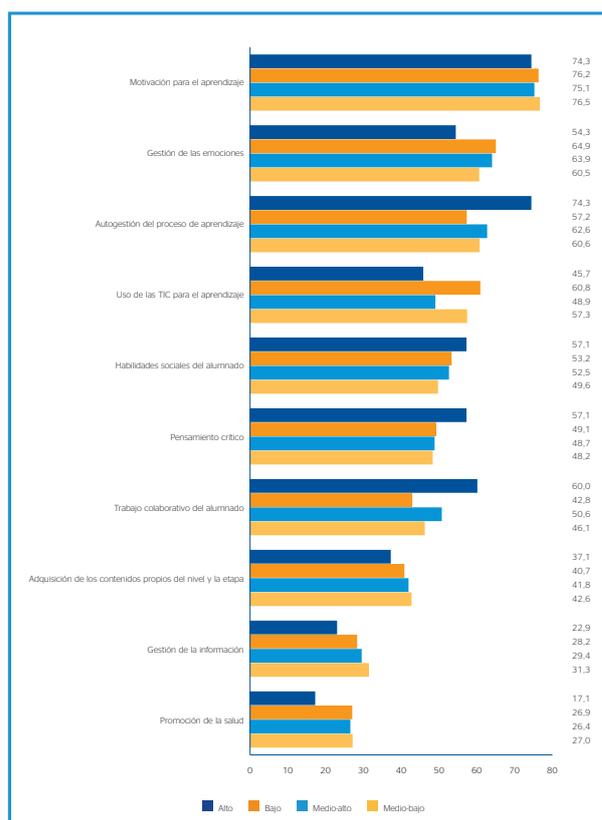
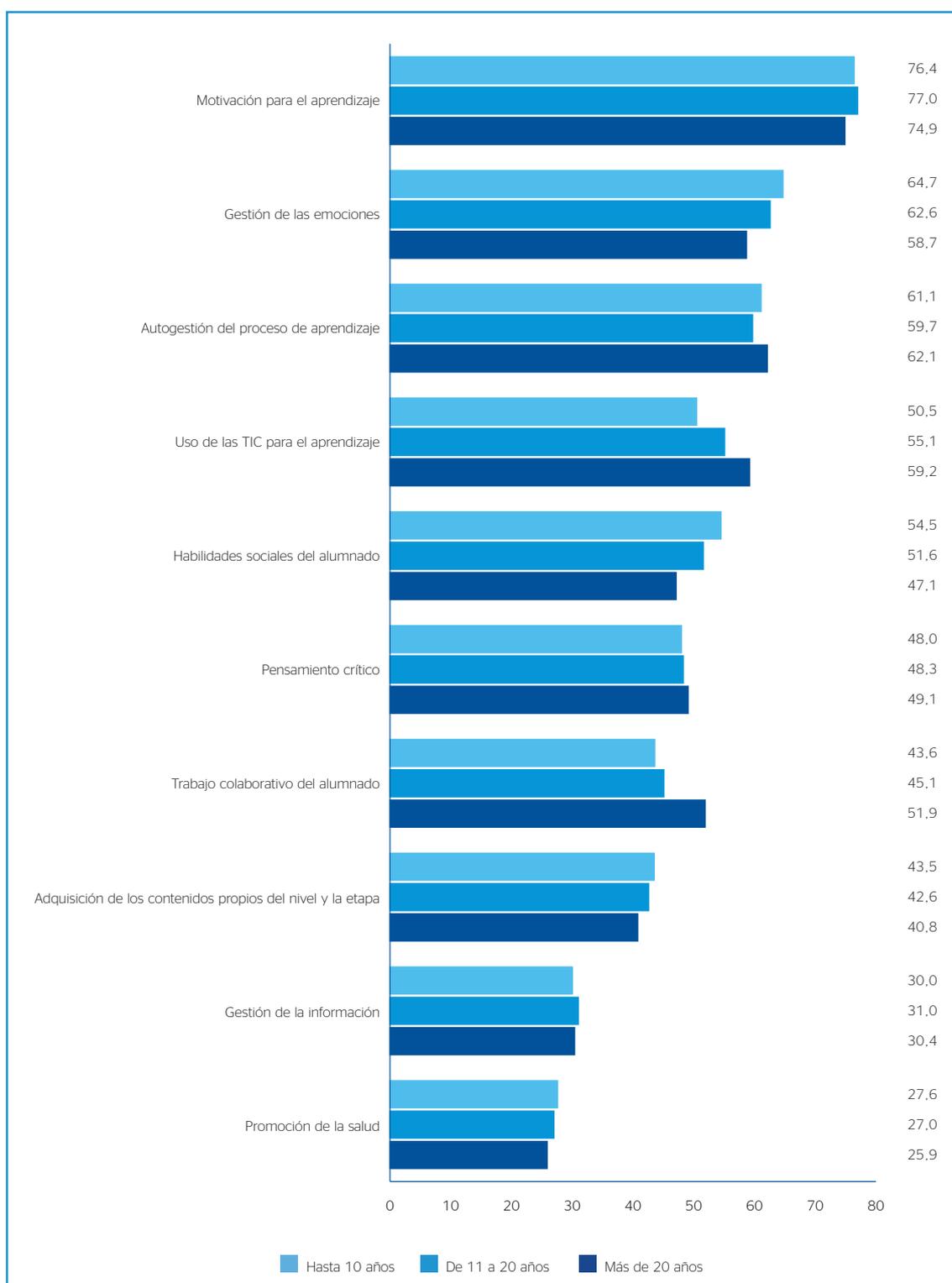


Figura 34. Dimensión pedagógica (aprendizaje), según entorno socioeconómico



Finalmente, la experiencia docente sí marca algunas diferencias significativas (figura 35): el profesorado con mayor experiencia está más preocupado por el trabajo colaborativo del alumnado y por el uso de las TIC que los otros dos grupos, mientras que el profesorado con menos experiencia está más preocupado por las habilidades sociales del alumnado o por su gestión de las emociones.

Figura 35. Dimensión pedagógica (aprendizaje), según experiencia docente



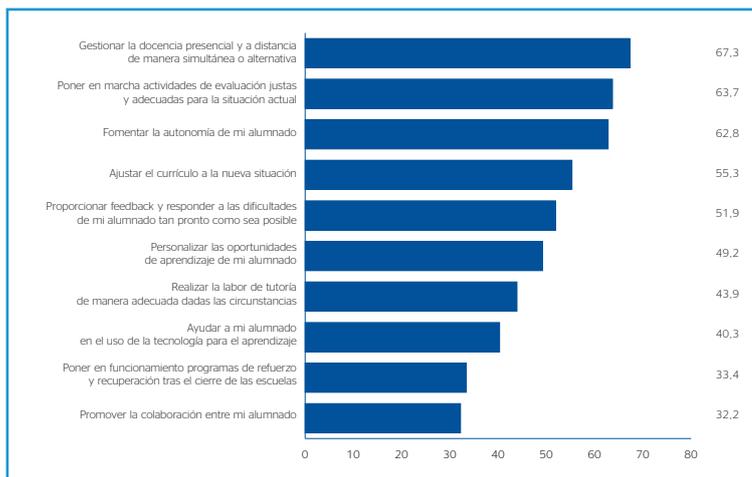
Enseñanza

Esta subdimensión intenta recoger las preocupaciones del profesorado relativas al amplio rango de prácticas de enseñanza que conforman su quehacer diario en una situación convencional y también aquellas tareas sobrevenidas tras la pandemia, el confinamiento y la posibilidad de enseñanza a distancia o semipresencial.

En la opinión general del profesorado sobre la subdimensión docencia priman tres cuestiones con más del 60% de apoyo del total de docentes participantes, aunque con márgenes pequeños

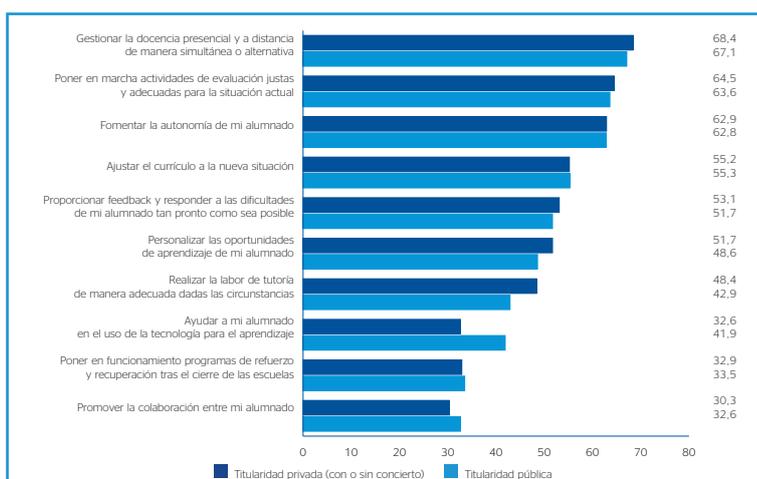
de diferencia la gestión de la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa, la evaluación justa y adecuada para la situación actual y el fomento de la autonomía del alumnado. En el extremo opuesto aparecen dos cuestiones con poco más del 30% del apoyo: los programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas y la colaboración entre el alumnado.

Figura 36. Dimensión pedagógica (enseñanza)



De manera especial destaca que sólo el 33,4% de la muestra apoya la puesta en funcionamiento de programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas, a pesar de que en el análisis cualitativo sí se constata interés por este tipo de programas. Una posible explicación de esta discrepancia puede estar vinculada con tres ideas presentes en la investigación: por un lado, la poca esperanza del profesorado en un aumento de las plantillas o los recursos para que estos programas de refuerzo y recuperación sean efectivos; por otro lado, la dificultad de encajar estos programas en un horario ya escaso y saturado de contenidos a lo largo del curso escolar; finalmente, la desconfianza del profesorado hacia instituciones externas que pudieran colaborar en este tipo de programas de refuerzo y recuperación. Esta combinación de ideas dificulta el desarrollo de estos programas, a pesar de que la investigación educativa prevé que puede haber tenido lugar un déficit importante de aprendizaje durante el confinamiento y el período vacacional, especialmente entre el alumnado de entornos con menos recursos económicos y culturales.

Figura 37. Dimensión pedagógica (enseñanza), según titularidad del centro



Considerando la variable “titularidad de centros”, no se observa un cambio sustancial en el orden de prioridades entre el profesorado. Sólo se aprecia una diferencia significativa entre el profesorado de los centros públicos, más preocupado por ayudar a su alumnado en el uso de la tecnología y menos preocupado por la acción tutorial que el profesorado de los centros privados.

Tampoco la pertenencia del equipo directivo representa un factor que altere el orden de prioridades. Sí se observa una mayor preocupación por parte de los docentes que son miembros del equipo directivo en relación con la gestión de la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa, de igual forma que los docentes que no son miembros del equipo directivo parecen estar más preocupados por el fomento de la autonomía del alumnado.

La variable “etapa del sistema educativo” siempre genera mayor diversidad de respuestas. Así, tanto Infantil como Bachillerato muestran mayor preocupación que el resto de las etapas respecto al ajuste del currículo a la nueva situación o menor preocupación por ayudar a su alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje, aunque obviamente con referentes curriculares y usos de la tecnología (o niveles de competencia) diferenciados.

Figura 38. Dimensión pedagógica (enseñanza): equipo directivo

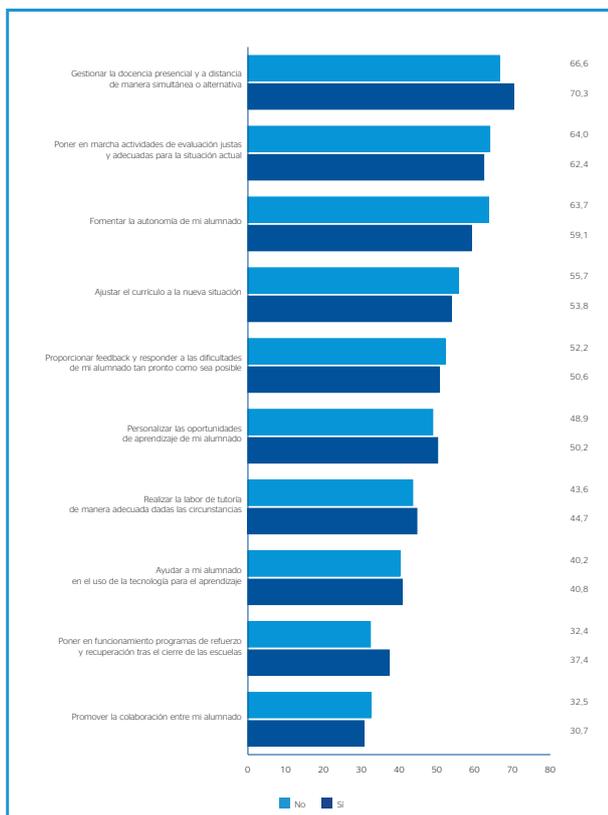
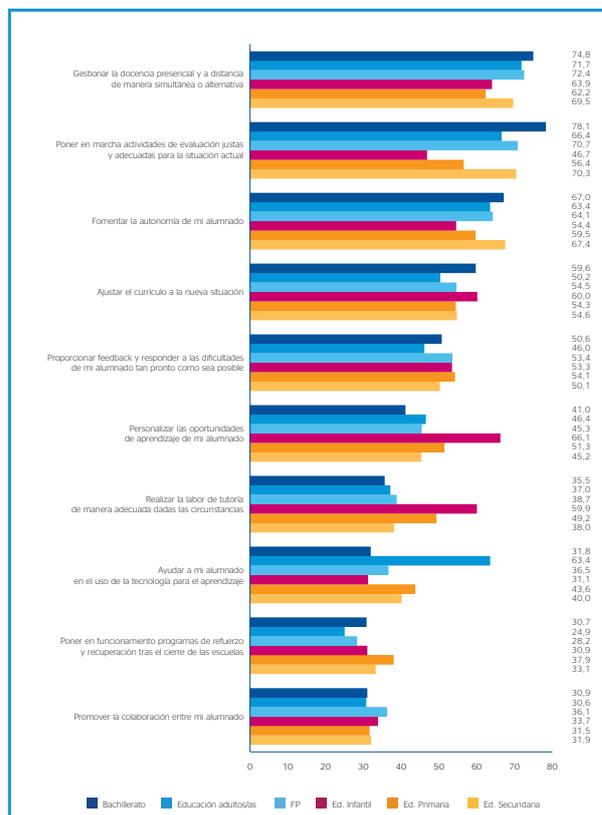


Figura 39. Dimensión pedagógica (enseñanza), según etapa educativa



De manera específica, el profesorado de Infantil muestra mayor preocupación que las demás etapas por la personalización de las oportunidades de aprendizaje o la acción tutorial y está menos preocupado por la evaluación o la autonomía del alumnado.

Los docentes de Primaria son, por el contrario, los más preocupados por ayudar a su alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje o por los programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas. Secundaria y Bachillerato comparten preocupación por la autonomía del alumnado o la evaluación mientras que transmiten una menor preocupación por la personalización del aprendizaje o la acción tutorial, cuestión esta última compartida con FP o Educación de Personas Adultas.

Por último, Educación de Personas Adultas muestra poca preocupación por proporcionar *feedback* o responder a las dificultades de aprendizaje del alumnado tan pronto como sea posible pero sí una preocupación superior al resto de etapas en relación con el uso de la tecnología para el aprendizaje, mientras que FP comparte con Bachillerato la preocupación por la gestión de la docencia a distancia o semipresencial o la evaluación justa y adecuada para la situación actual.

En relación con la subdimensión “enseñanza”, las variables “nivel socioeconómico” y “experiencia docente” ofrecen unas respuestas muy homogéneas por parte de todo el profesorado. Sólo se observa una mayor preocupación en el profesorado de alumnado de perfil socioeconómico bajo por ayudar en el uso de la tecnología para el aprendizaje y una menor preocupación por la gestión de la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa. Desde la perspectiva de la experiencia docente, el único rasgo diferencial significativo es la preocupación del profesorado con menor experiencia por la puesta en marcha de actividades de evaluación justas y adecuadas a la situación actual.

Figura 40. Dimensión pedagógica (enseñanza), según entorno socioeconómico

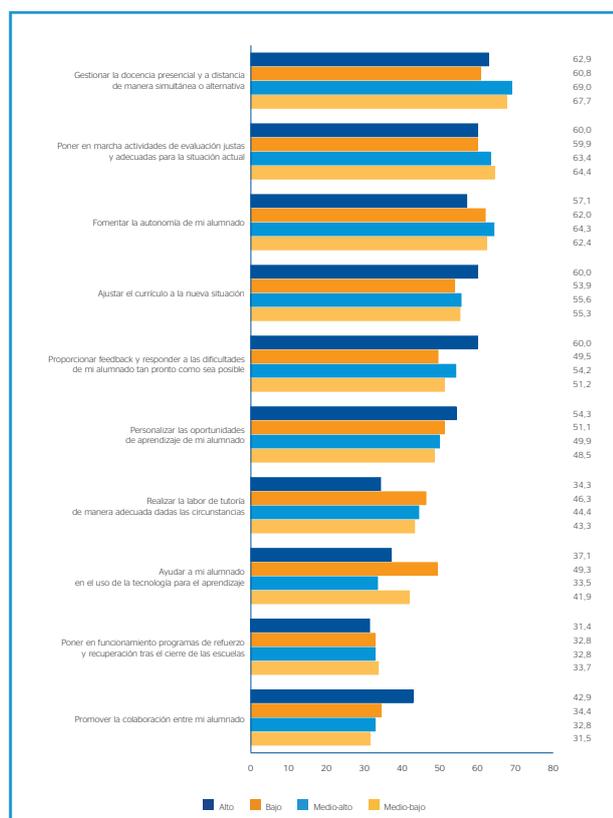
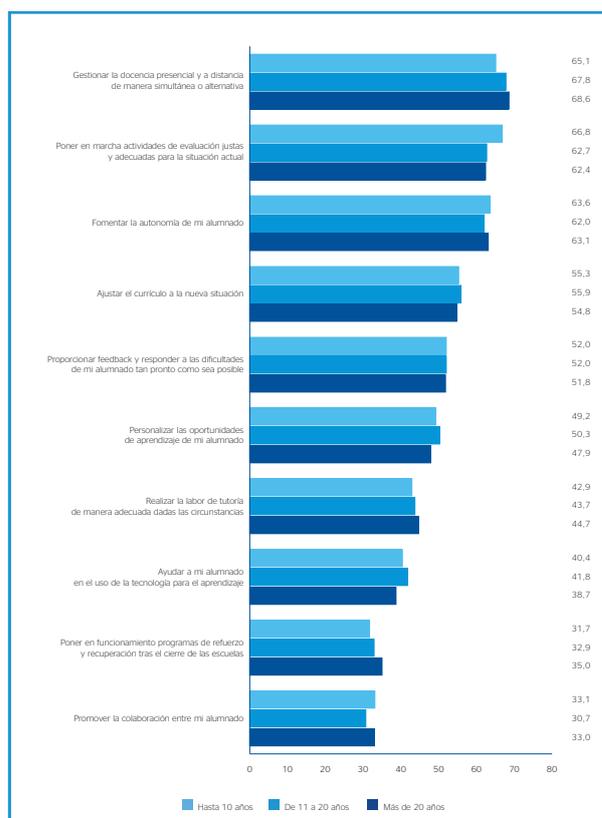


Figura 41. Dimensión pedagógica (enseñanza), según experiencia docente



5.5. Escenarios docentes durante el curso 2020/21

Dada la actual situación de pandemia, la ausencia de una vacuna en estos momentos y las recomendaciones sanitarias vigentes (distancia física, uso de mascarillas, necesidades de higiene y desinfección), se abren distintos escenarios para la docencia durante el curso 2020/21. Estos escenarios juegan con la presencialidad total o parcial y el aprendizaje a distancia para poder permitir el desarrollo de un curso con las mayores garantías sanitarias y educativas posibles. Por otro lado, no se plantean como escenarios exclusivos sino que cabe la posibilidad de que ocurran diversos escenarios según las condiciones sanitarias lo requieran.

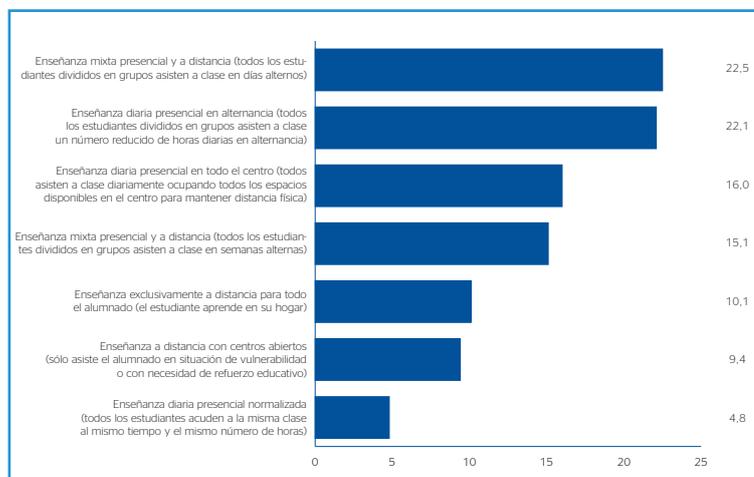
En el cuestionario diseñado para conocer la opinión de los docentes respecto a la organización de la docencia durante el curso 2020/21, se han planteado los siguientes escenarios, organi-

zados en un gradiente desde educación exclusivamente a distancia hasta educación presencial diaria con el grupo de estudiantes completo:

- Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar todo el tiempo).
- Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)
- Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos).
- Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas).
- Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia).
- Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física).
- Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas).

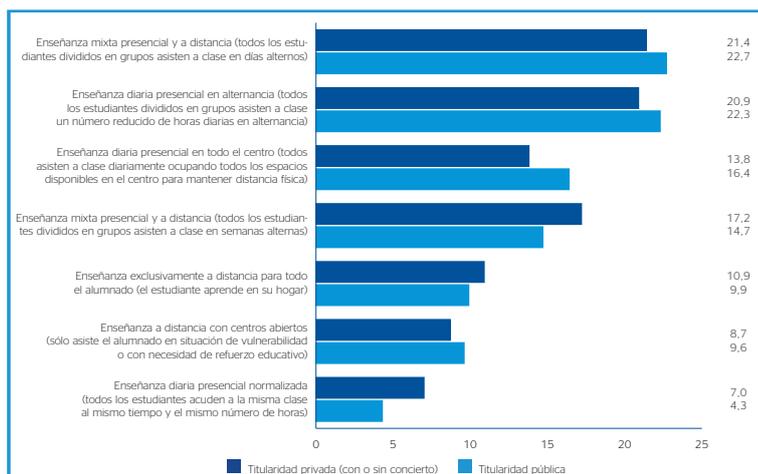
La opinión mayoritaria de los docentes opta por dos de estos escenarios, con una diferencia muy pequeña entre ellos: en primer lugar, la enseñanza semipresencial con asistencia en días alternos de todos los estudiantes divididos en grupos; en segundo lugar, la enseñanza semipresencial con asistencia en horas alternas de todos los estudiantes divididos en grupos. La opción menos valorada (4,8% de la muestra) es la enseñanza diaria presencial con todo el grupo de estudiantes.

Figura 42. Alternativas de escolarización



En relación con esta pregunta, la respuesta de todo el profesorado es muy homogénea. Sólo se encuentran algunas diferencias menores en los docentes de los centros de titularidad privada (figura 43), con algo más de apoyo a la enseñanza diaria presencial con todo el grupo (7% en la privada frente a 4,3% de los docentes de la red pública), un apoyo significativamente alto de los docentes de centros con perfil socioeconómico alto a la enseñanza a distancia con centros abiertos y la asistencia reducida al alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo y algunas diferencias por experiencia docente: el profesorado con mayor experiencia presta más apoyo a la enseñanza semipresencial con alternancia de días y semanas alternas mientras que el profesorado con menos experiencia presta más apoyo que los otros dos grupos a la enseñanza a distancia con centros abiertos y asistencia reducida a alumnado

Figura 43. Alternativas de escolarización, según titularidad del centro

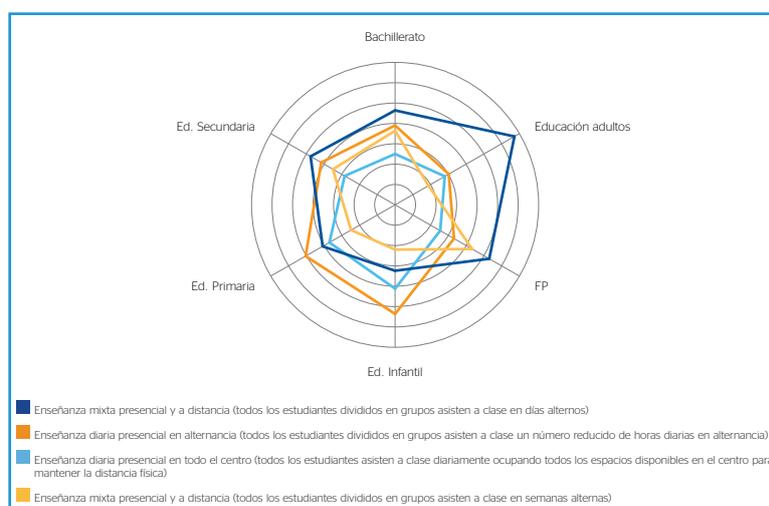


con necesidades específicas o la enseñanza diaria presencial de todos los estudiantes ocupando todos los espacios disponibles en el centro.

Como en análisis anteriores, la elección es más compleja cuando se introduce la variable “etapa educativa”. En este caso, los docentes de Infantil y Primaria apoyan de manera más clara que el resto de docentes el contacto diario con su alumnado a través del escenario de enseñanza presencial diaria con alternancia de horas (26,8% en Infantil y 25,2% en Prima-

ria). Por el contrario, los docentes de Secundaria, Bachillerato, FP y Educación de Personas Adultas optan por la enseñanza semipresencial con alternancia de días. La enseñanza exclusivamente a distancia no supera el 10% en ningún caso excepto, curiosamente, en Infantil (13%), con FP en el nivel mínimo (6,8%); por otro lado, la enseñanza presencial normalizada tiene un valor máximo del 6,1% de apoyo en FP y un valor mínimo del 3,0% en Educación de Personas Adultas.

Figura 44. Gráfica radial de alternativas de escolarización según etapas educativas



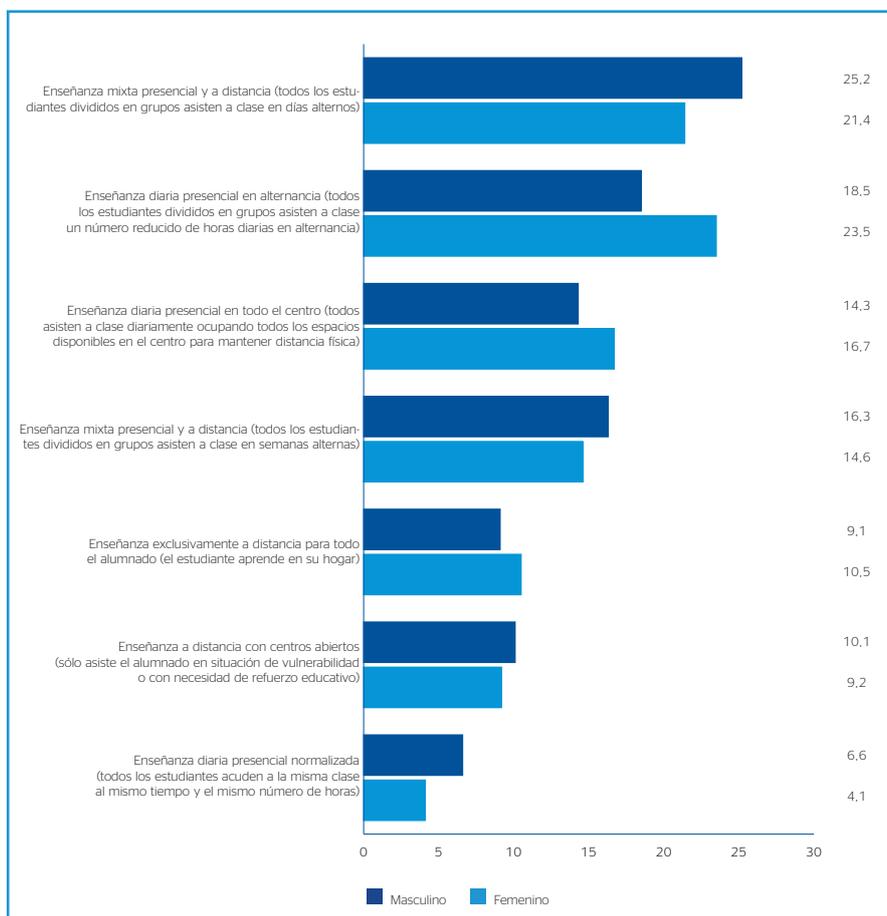
El cuestionario diseñado para conocer la opinión de los docentes respecto al próximo curso ofrece también la posibilidad de leer las respuestas desde una perspectiva de género. Con este análisis se pretende dilucidar si la elección de escenarios está justificada por rasgos propios de la etapa educativa o por el género del docente.

En este sentido, se plantean dos preguntas para este análisis:

1. ¿Las diferencias estadísticas detectadas en la elección de la opción preferente para el próximo curso 2020/21 según el género se deben exclusivamente a diferencias de opinión por género?
2. ¿Existe influencia por tipo de enseñanza, dada la presencia mayoritaria de docentes mujeres especialmente en algunas etapas educativas?

Los datos obtenidos nos permiten afirmar que, si fijamos la etapa educativa para ver si existen diferencias significativas en la opinión preferente para el curso que viene según el género, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Figura 45. Alternativas de escolarización según género



1. No se detecta ninguna diferencia significativa en la etapa de Infantil.
2. Sí existen diferencias significativas entre la opinión sobre las preferencias para el curso 2020/21 entre hombres y mujeres para las etapas de Primaria y Secundaria.
 - En Primaria las diferencias son significativas en:
 - “Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)” donde el 26,5% de las mujeres ha seleccionado esta opción frente a un 21,6% de los hombres.
 - En Primaria, además, mujeres y hombres difieren significativamente en la preferencia “Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)”, elegida por un 3,9% de las mujeres frente a 7,9% de los hombres. No obstante, esta opción es minoritaria ya que sólo la elige el 5% de los docentes del total de la muestra.

- En Secundaria las diferencias son significativas en:
 - “Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)” donde el 22,7% de las mujeres lo prefieren frente al 16,4% de los hombres.
 - “Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)”, que es apoyado por el 3,6% de mujeres frente a un 5,7% de hombres, aunque es una opción minoritaria puesto que sólo el 4,2% de los docentes en Secundaria opta por ella.
 - “Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)”, elegida por un 22,1% de las mujeres frente a un 27,3% de los hombres.

3. No existen diferencias significativas en la opinión sobre las preferencias para el curso 2020/21 entre hombres y mujeres para las enseñanzas de Bachillerato, Educación de Adultos y FP.

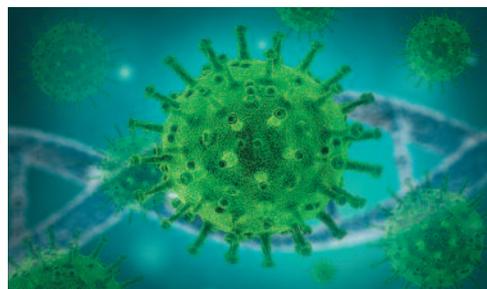
4. En Bachillerato y FP, aunque no hay diferencias relevantes de forma global, es significativa la diferencia que existe en “Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)”, con mayor apoyo por parte de los docentes masculinos (6,6%) frente a las docentes femeninas (4,1%), aunque esta es, como ya hemos comentado, la opción con menor apoyo por parte de los docentes en general.

Así pues, además del profesorado de Infantil, en Primaria y Secundaria las mujeres prefieren la presencia diaria del alumnado con alternancia de horas, mientras que los hombres optan por alternancia de días, no habiendo diferencias significativas en el resto de etapas.

6. El análisis cualitativo del cuestionario

6.1. Contexto

La situación provocada a raíz del COVID-19 ha generado una alteración de gran calado en Educación y afecta, como hemos visto, a diferentes dimensiones de la actividad de aprendizaje y enseñanza. En el cuestionario del estudio se han establecido cuatro dimensiones a través de las cuales se proponía al profesorado que mostrara cuáles eran sus fuentes de preocupación fundamentales y, posteriormente, se ofrecía, a través de una pregunta abierta, la posibilidad de reflexionar sobre su respuesta cerrada o añadir otras preocupaciones, necesidades o propuestas de actuación relacionadas.



Para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario se ha utilizado el proceso inductivo de análisis conocido como categorización (Maxwell, 2012; Flick, 2004); mediante este procedimiento se han ido agrupando las respuestas ofrecidas por temas y subtemas a partir de las respuestas examinadas. Para ofrecer más rigor a este proceso de categorización, la construcción del árbol de categorías ha sido triangulada entre tres investigadores. Mientras que un investigador fue el encargado de analizar las primeras respuestas y diseñar un árbol de categorías preliminar, éste fue triangulado con la incorporación de otros dos investigadores al proceso de categorización, que fueron “poniendo a prueba” la idoneidad del mismo para el análisis a medida que iban categorizando respuestas. Igualmente, este proceso de categorización no ha sido pensado para construir un árbol de categorías inamovible que encorsetara el análisis, sino que ha contemplado desde su inicio la posible aparición de “categorías emergentes”. Por último, además de esta triangulación entre tres investigadores implicados en la categorización de las preguntas abiertas del cuestionario, ha habido otra triangulación externa con el investigador encargado del análisis de los grupos de discusión, al cual se le ofreció el árbol de categorías preliminar, así como acceso a las preguntas abiertas, para que contrastara con las impresiones obtenidas en la discusión con los grupos de participantes y ofreciera *feedback* para mejorarlo.

En total se cuenta con una base de datos de 8.726 respuestas distribuidas entre las seis preguntas abiertas del cuestionario; de estas respuestas se han categorizado 1.300 respuestas mediante tres catas de análisis hasta alcanzar el punto de saturación de la información (Lincoln y Guba, 1985; Flick, 2004), generándose un total de 12.619 segmentos codificados en diferentes categorías del árbol.

6.2. El profesorado como arquetipo: auto-percepción

La vertiginosa aparición del COVID-19 en nuestro país y el posterior Real Decreto por el cual se establece el estado de alarma y se cierran los centros educativos colocaron a todo el profesorado en una situación absolutamente imprevista: la docencia presencial dejaba de existir, no había certeza de cuándo se volvería a las aulas y la enseñanza a distancia era la única alternativa posible para mantener activo el proceso de aprendizaje del alumnado de todas las etapas educativas.

El profesorado ha tenido que improvisar durante todo el confinamiento nuevas prácticas no ensayadas previamente para mantener una docencia de calidad.

Esta situación ha provocado que el profesorado haya tenido que improvisar durante todo el tiempo de confinamiento en nuestro país nuevas prácticas no ensayadas previamente para mantener una docencia de calidad. Esta situación ha supuesto un desgaste muy importante para el profesorado pues, entre otras cuestiones, se ha realizado un esfuerzo colectivo de gran magnitud no sólo para mantener activa la docencia, sino para localizar al alumnado que se pudiera haber descolgado con el cierre de los centros educativos y el confinamiento.

Así pues, sin apenas recursos, formación sobre métodos y pedagogía de educación a distancia, con plataformas no probadas para un volumen tan grande de usuarios o directamente sin contar con ninguna plataforma de aprendizaje además de sin unas instrucciones claras por parte de la Administración más allá de la conversión de la docencia al formato de educación a distancia, el profesorado ha hecho frente de una manera más que digna a una situación realmente difícil, si no imposible, de abarcar en su totalidad.

En este sentido, el profesorado muestra en muchas de las respuestas analizadas su toma de conciencia como garantes de la igualdad de oportunidades para el alumnado y como última barrera para compensar desigualdades sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, el profesorado expone la dificultad extrema, a veces insalvable, de garantizar esta labor en una enseñanza a distancia para todo el alumnado, lo cual genera tensión y frustración a los docentes:

—Como ya he marcado en nuestro centro, el nivel socioeconómico del alumnado es medio-bajo. ¿Cómo vas a exigir que familias que a lo mejor no pueden pagar el alquiler o no llegan a fin de mes te vayan dando una respuesta al trabajo que les vas enviando? (reg. 321).

—Mi gran preocupación es que siempre se quedan atrás los de siempre. En todas las circunstancias son los más perjudicados. O desarrollamos una escuela que evite la "escuela de talla única" o este problema (sistémico) seguirá tal y como está. (reg. 28)

Al mismo tiempo que los docentes expresan su responsabilidad con sus estudiantes, aparecen también muchas respuestas que ponen de manifiesto la sobrecarga de trabajo, la necesidad de la conciliación de la vida personal de los docentes que, dedicados a su labor de forma comprometida, han sacrificado horas del día para atender a su alumnado en detrimento de sus situaciones personales y sus contextos familiares, muchos de ellos en situaciones complejas también, afectados por la pandemia o por los estados psicológicos derivados del confinamiento.

—Profesores en proceso de duelo, exceso de trabajo, sentimiento de incompetencia con la tecnología digital, sentimiento de injusticia al evaluar, agobio en las correcciones, gestión de los correos eficaz, exceso de presión por parte de inspección y equipos directivos, legislación incoherente, profesores con hijos pequeños a cargo (¿cómo concilian?), cuestiones de autocuidado, sensación de trabajar inútilmente. (reg. 1615)

—La sobrecarga laboral que ha sufrido el profesorado en esta situación no es sostenible a largo plazo. (reg. 229)

—Los menores son prioridad, pero se nos está tratando con una absoluta falta de consideración y abandono. Por favor, para que esto funcione deben cuidar de nuestra salud física y mental también. (reg. 425)

A este malestar emocional, se le suma la inseguridad que sienten algunos docentes sobre su propia salud física o la salud de otros docentes que por edad o condición puedan estar en riesgo, por lo cual solicitan medidas que analizaremos más adelante.

Por otro lado, es patente en el profesorado la consciencia de la necesidad formativa. Ante esta terrible situación y los efectos colaterales sobre el sistema educativo, la respuesta profesional de los docentes demuestra responsabilidad pues afirman estar dispuestos a formarse para asumir el reto de la docencia del próximo curso.

Además, las necesidades formativas que expresa el profesorado van más allá de la mera y predecible instrucción tecnológica. Muchos de los participantes en el cuestionario reclaman formación en metodologías activas, en procedimientos de evaluación relacionados con el seguimiento del alumnado más allá del rendimiento académico y la necesidad de crear redes entre docentes para compartir sus experiencias y prácticas, como veremos más adelante.

—Formar y establecer metodologías que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo, flexible, ecológico y humano. Dotar de personal experto en enseñanza, psicología, infancia y adolescencia. (reg. 12)

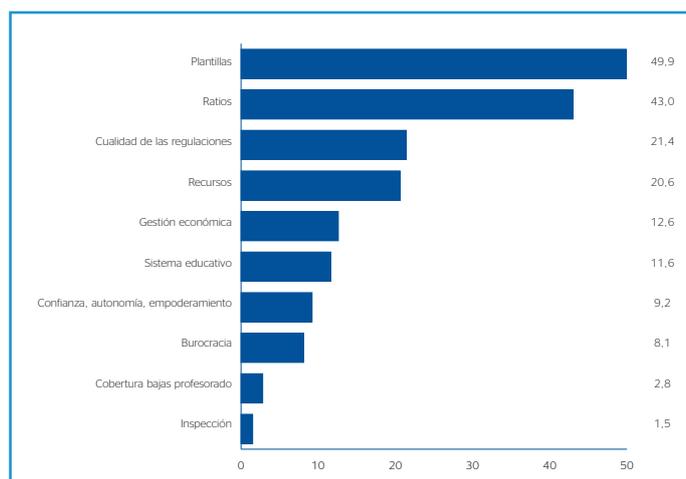
—Estamos ante una oportunidad única para modernizar los métodos educativos y solventar muchas de las deficiencias de nuestro actual sistema. Sin embargo, hace falta una reflexión pedagógica (que no se está dando) que nos diga a los docentes y a los alumnos cómo debe ser esa nueva escuela, en qué metodologías y roles nuevos nos vamos a mover. ¿El alumno deberá tomar la iniciativa en su aprendizaje? ¿Debemos superar los exámenes como prueba de evaluación? ¿Cómo evaluar? (reg. 4502)

Así pues, esta crisis educativa del COVID-19 ha constituido un “choque de realidad” con respecto a necesidades formativas de un profesorado para el cual dar clase se ha convertido, de un día para otro, en un reto en el cual la enseñanza más tradicional ha resultado complicada de encajar.

6.3. El profesorado y la Administración: una relación complicada

Históricamente, la relación entre la Administración y el profesorado ha sido, es y será tremendamente compleja. Si normalmente ésta se encuentra en un constante equilibrio inestable, condenada a no contentar nunca a ninguna de las partes, en este contexto y con la complejidad

Figura 46. Preocupaciones del profesorado relativas a la Administración (% de segmentos codificados en respuestas abiertas del cuestionario)



derivada de la pandemia COVID-19 y el estado de confinamiento que de ella se ha derivado, la relación Administración-profesorado se ha resentido aún más, dejando la balanza inclinada hacia una visión conflictiva del trato que la Administración ha dado al profesorado y los centros durante esta pandemia.

En este sentido, la situación actual ha exacerbado viejos caballos de batalla del profesorado, convertidos ya en reclamaciones históricas a la Administración: la ratio y el aumento de las plantillas docentes, a los cuales se refieren buena parte de las referencias codificadas dentro de la dimensión organizativa:

Entre las declaraciones analizadas encontramos una argumentación clara: las recomendaciones sanitarias conducen al desdoble de grupos y, *de facto*, a bajar las ratios; pero esta bajada de ratios debe venir acompañada por un aumento de las plantillas para atender no sólo a las prescripciones de la autoridad sanitaria, sino a las exigentes condiciones de la enseñanza en línea o semipresencial.

—Aumento de la plantilla docente para poder bajar las ratios y llevar a cabo las medidas de seguridad sanitaria, haciendo turnos de mañana y tarde para intentar garantizar que la docencia pueda ser presencial. (reg. 1725)

—El gran problema de la enseñanza en España viene siendo la alta ratio en las aulas. Y en esta situación sanitaria aún más. (reg. 15)

Así pues, la pandemia conduce a una bajada de ratio obligada por las recomendaciones sanitarias y al profesorado le gustaría que ésta viniera acompañada de una plantilla reforzada para atender a la nueva situación.

Más allá de la abrumadora presencia de la cuestión de la ratio y el aumento de plantilla, hemos encontrado en los análisis realizados otros temas muy interesantes con respecto a esta compleja relación entre profesorado y Administración. Así, entre estos temas encontramos la preocupación por la burocracia, otro de los temas que despiertan mayor acuerdo entre el profesorado que ha participado en las preguntas abiertas del cuestionario.

Sobre los peligros de la burocratización docente nos han advertido numerosos autores desde hace tiempo (Contreras, 1990; Martínez Bonafé, 1999), vinculándolo con el fenómeno de la

alienación del pensamiento docente: el profesorado, presionado por la Administración, centra una parte de sus energías en cumplir las exigencias y documentos burocráticos en detrimento de su verdadera misión educativa, que se resiente de este cambio de foco. En este sentido, el profesorado ve más prioritario una reconfiguración de cómo se enseña en la escuela, como veremos más adelante, que el refuerzo de procedimientos de rendición de cuentas a través de la burocracia.

—Me preocupa cómo la Administración va a respetar las decisiones de los docentes en referencia a la evaluación en este periodo, ya que su exigencia burocrática no ha disminuido, incluso parece que va en aumento con el afán de controlar nuestra labor. (reg. 319)

—Disminución REAL de la burocracia. (reg. 394)

—Me preocupa muchísimo que se aproveche esta situación para saturar aún más el trabajo del docente con un mayor número de horas y de burocracia. (reg. 257)

Por otro lado, hemos encontrado un apoyo importante a la autonomía, reclamada por el profesorado tanto para la figura del docente como para sus centros; es interesante anotar que, además, esta autonomía no se vive como contradictoria frente a otra reclamación del profesorado, la necesidad de normas claras e igualitarias por parte de la Administración:

—Es el momento de un cambio educativo. Necesitamos mayor autonomía docente, confiando en la profesionalidad del personal docente. (reg. 221)

—Unidad de criterios para todos los centros por igual. (reg. 385)

—Mayor libertad del profesorado. (reg. 428)

—Unificación de medidas y actuaciones del profesorado. (reg. 342)

—AUTONOMÍA DE CENTROS en función de las peculiaridades de cada localidad. (reg. 1508)

—Pautas claras y unánimes. Todos deberíamos regirnos por las mismas instrucciones para eliminar diferencias. (reg. 4407)

Así pues, para el próximo curso el profesorado demanda unas instrucciones útiles, claras y, sobre todo, a tiempo para que puedan ser estudiadas y desarrolladas con eficacia por parte de los centros educativos.

—Me preocupa que todas las normas se den el día de antes, sin ninguna antelación. También que esas normas no sean flexibles, ya que creo que cada centro debería tener posibilidad de adecuarlas a sus necesidades. (reg. 36)

—Normativa clara que nos permita ir preparándonos para esta nueva realidad. (reg. 315)

En este sentido, el profesorado está reclamando unas normas claras y homogéneas para todos los centros, pero un amplio margen de autonomía para ajustar la respuesta que den los propios centros y el profesorado a su contexto particular. Es decir, se plantea un escenario en el cual ambas partes, Administración y profesorado, deben hacer coincidir sus posturas: por un lado,

la Administración debería ofrecer directrices claras, flexibles y abiertas para orientar al profesorado en la toma de decisiones de forma autónoma sin coartar su ejercicio de forma profesional y reflexiva (Schön, 1987); por otro lado, el profesorado debe asumir que ejercer la autonomía tiene el precio de hacerse responsable de las decisiones tomadas.

Existe otro punto de gran preocupación por parte del profesorado: la cuestión de los espacios en los centros educativos. La prescripción de la distancia física como vía para evitar el contagio impone unas condiciones imposibles de asumir en muchos centros; los docentes son conscientes de tal imposibilidad y escuchan con preocupación las propuestas que se realizan desde la Administración de ocupar todos los espacios del centro, como si éstos no estuvieran ya siendo utilizados para distintas funciones.

—Entre algunas propuestas he leído la utilización de gimnasios y laboratorios para ser acondicionados como aulas, gravísimo error para estas materias. (reg. 120)

—La biblioteca y otros espacios como gimnasios, son usados por las clases en ciertas horas y eliminar esos espacios, que no están acondicionados (sin PDI, sin pizarra, sin ventilación, sin luz, con más eco...) en clases puede generar mayor frustración frente a la situación. (reg. 122)

Según los docentes participantes, muchos centros de nuestro país apenas cuentan con espacios libres en situación de normalidad y, por tanto, no serán capaces de atender las necesidades de distanciamiento que se presentan para el próximo curso; además, el profesorado muestra su preocupación, y a veces su enfado, porque la Administración no aporte soluciones pero sí imponga condiciones.

—No se puede desdoblar porque no cabemos. Y, si cupiéramos, no habría suficiente profesorado (ni lo va a haber...). (reg. 4374)

—En los centros no tenemos espacios suficientes para poder realizar desdobles, y en ese caso, qué pasaría con las zonas comunes: gimnasio, comedor, biblioteca... (reg. 1791)

—No sé cómo se va a articular la docencia a grupos de menos alumnos con las infraestructuras tan antiguas como tenemos en centros públicos. (reg. 187)

—Los espacios en mi centro son muy limitados, de por sí mis grupos son muy numerosos (27-33) (reg. 251)

—Se debería dotar de más aulas a determinados institutos que ya de por sí están saturados. (reg. 418)

—Los centros son los que son, no se pueden hiperdimensionar de repente y ya acogen al mayor número de alumnos asumibles. (reg. 67)

En este sentido, el profesorado critica que la Administración exponga cuál es su voluntad pero no se plantee ninguna inversión o dotación de recursos para que la medida se haga efectiva.

Precisamente este tipo de planteamientos escasamente empáticos por parte de la Administración generan desilusión, desconfianza y frustración entre el profesorado, que ve imposible respetar los principios de calidad y equidad de nuestro sistema educativo y que se muestra profundamente preocupado por el previsible aumento de la desigualdad social.

Otro aspecto que es necesario que destaquemos es una ausencia llamativa: la inspección educativa. De la inmensa cantidad de respuestas analizadas, apenas se han encontrado declaraciones referentes a la inspección educativa y las pocas referencias que han aparecido ofrecen una visión de la inspección totalmente desencajada del proceso educativo y actuando exclusivamente como garante de la presión burocrática de la Administración.

—Un modelo de inspección educativa que acompañe al profesorado y le dé tranquilidad; en este tiempo la inspección no ha servido de ayuda, sólo ha aumentado la burocracia. (reg. 1798)

—[Habla de preocupaciones] Que la inspección se limite a fiscalizar. (reg. 1559)

En la misma línea, destaca también la ausencia del departamento de orientación educativa. Se hace referencia en muy pocas respuestas a la orientación educativa más allá de la necesidad de reforzar las plantillas del departamento de orientación de los centros y la dificultad de afrontar sus tareas durante el confinamiento.

—Los departamentos de orientación tendrán que verse reforzados. (reg. 110)

—Refuerzo de las plantillas del departamento de orientación, para la gestión e intervención de los apoyos. (reg. 928)

—Desde la segunda evaluación (antes de la pandemia) el departamento de orientación que atiende dos días a la semana a nuestro centro ha comunicado que no puede revisar las hojas de derivación en este curso debido al volumen de trabajo ya existente. (reg. 1000)

Por último, pero no menos importante, conviene destacar algunas tendencias relevantes que hemos detectado y que tienen que ver con cuestiones como la gestión económica al servicio de las necesidades reales de los centros, la necesidad de revisar el currículo y el sistema educativo podando contenidos innecesarios o la cuestión de los interinos e interinas y la forma lenta y fuera de plazo con la que se cubren las bajas del profesorado en los centros, lo cual sobrecarga aún más si cabe de trabajo al profesorado en activo.

—Más medios para la gente más vulnerable. Que no aumenten las brechas sociales y, por lo tanto, se acentúen las diferencias en términos de acceso y uso de las infraestructuras. Si vamos encaminados a un sistema mixto, hay que fortalecer la inversión pública para que quienes menos tienen no lo paguen, como siempre sucede. (reg. 90)

—Aumento de gastos de funcionamiento de los centros que no se ven compensados por la Administración (inversión en medios digitales, EPIs, limpieza, desinfección...). (reg. 4113)

–La adaptación del currículum a la nueva situación, lo que requiere una selección de mínimos...los ritmos no pueden mantenerse por múltiples razones... la incertidumbre y la multitud de situaciones existentes hacen que la motivación disminuya y haya que hacer ajustes en todos los sentidos. Siempre priorizando el bienestar psicosocial del alumnado. (reg. 45)

–Reducción curricular. Convertir el sistema educativo en un sistema que priorice la educación LENTA, donde no estemos condenados a la celeridad y al aquí y al ahora constante. (reg. 90)

–Sustituciones inmediatas del profesorado cuando causa baja para no retrasar el aprendizaje de los alumnos. (reg. 110)

–Pueden ocasionarse bajas de los docentes por temas de salud o ser grupos de riesgo. La administración debe contemplar una gestión ágil para cubrir estas bajas de forma impecable. (reg. 7)

6.4. El profesorado y el alumnado: la relación privilegiada

Profesorado y alumnado son navegantes en un mismo barco azotado por el COVID-19. Si el profesorado ha tenido que adaptarse rápidamente a las exigencias de la enseñanza a distancia, el alumnado ha debido abandonar sus rutinas, dejar de ver a sus iguales, refugiarse en su hogar, limitarse a los recursos allí disponibles para el aprendizaje y responder a los requerimientos y las propuestas del profesorado. En muchos casos, además, el profesorado es consciente de las dificultades que han encontrado sus estudiantes para conectarse a la docencia en línea o el impacto que el devenir de los acontecimientos ha tenido sobre su motivación o su actividad de aprendizaje.



En este sentido, nos parece destacable que una de las mayores preocupaciones del profesorado es la necesidad de seguimiento de su alumnado más allá de la entrega de las tareas académicas o cuestiones relativas a la calificación. Además, hay una tendencia en las respuestas que muestra cómo reclaman esa necesidad de seguimiento muy relacionada con algunos de los postulados de la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001, 2007).

–[Habla sobre sus preocupaciones] Cómo darles *feedback* sobre lo que aprenden o trabajan (reg. 1615)

–[Como propuesta para la enseñanza] Proporcionar *feedback* y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como sea posible. (reg. 1700)

–Diagnóstico y trabajo sobre cómo se va desarrollando las nuevas realidades y cómo afrontarlas desde un punto de vista emocional, social, técnico... (reg. 12)

Este interés del profesorado por el seguimiento y *feedback* de su alumnado tiene que ver con el nuevo significado e importancia que han tenido durante el confinamiento competencias y aprendizajes que hasta ahora tenían que ver con contenidos más transversales y que con frecuencia quedaban injustamente relegados por el papel central de contenidos más académicos: son cuestiones recurrentes en los discursos analizados del profesorado el aprendizaje autónomo del alumnado, las competencias digitales, la promoción de la salud, la necesidad de una comprensión lectora alta.

—Que los alumnos sean capaces de aprender a aprender, la autonomía y organización en el aprendizaje. (reg. 110)

—Hasta que no se tenga una respuesta sanitaria adecuada creo que la mejor opción es la de la educación telemática con un par de horas de tutorías presenciales con asistencia de grupos reducidos de alumnado para que el profesorado resuelva dudas y pueda guiar el trabajo. Esto favorecería la independencia de las personas en el proceso de aprendizaje. Nuestro alumnado está dándose cuenta de su capacidad de independencia con la situación actual. (reg. 261)

—Ayudar a que el alumnado cambie de perspectiva y se dé cuenta de su rol. (reg. 269)

—Fomento de habilidades básicas como comprensión lectora, esenciales para sobrevivir en entornos virtuales. (reg. 308)

—La educación necesita un cambio estructural muy grande para adaptarla a los tiempos que corren. Y esta pandemia nos lo está demostrando. Las decisiones que se tomen ahora moldearán el futuro de la humanidad. Ya no tienen importancia los contenidos (ahora todo está en internet), están sometidos a mucha información, y sí la discriminación de la información para combatir la desinformación. Y hay que darle sentido a esa información que tienen, qué es importante y qué no, analizar los datos que ya tienen, y combinar ese mundo real con la información virtual. (reg. 4198)

—Apoyar y promover en los centros educativos proyectos de las habilidades para la vida en el alumnado, familias y docentes, como enfoque elemental en relación a su bienestar y educación para la salud, que potencien un entorno educativo saludable. (reg. 228)

—Facilitar a mi alumnado el uso de las TIC, proporcionándoles herramientas adecuadas. (reg. 372)

En el mismo sentido, el profesorado ha tomado conciencia de la necesidad de un cambio metodológico en la línea que vienen señalando desde hace tiempo algunos autores críticos con la enseñanza más tradicional (Pérez Gómez, 2000, 2019), cuyos métodos y concepciones se han mostrado ineficaces para alumnado y profesorado en esta situación tan extrema que ambos han vivido.

—Cambiar el modelo educativo, que está llevado desde una perspectiva del siglo XX sin tener en cuenta los cambios sociales. Se le sigue dando valor al aprendizaje memorístico y a demostrarlo con exámenes. (reg. 187)

—Que el profesorado esté a la altura emocional de la situación. Que no reduzca esta situación al envío de "tareas" en las que lo central es el contenido curricular (es lo más sencillo para trabajar *online*). (reg. 284)

—Es el momento de la innovación educativa y no tanto de currículo, currículo, currículo.... (reg. 119)

Así pues, existe una tendencia amplia (pero no única) en las respuestas analizadas que invita a pensar que una parte importante del profesorado reclama nuevas metodologías para este tiempo de crisis sanitaria, e incluso prolongan la necesidad de estas nuevas metodologías más allá de la pandemia, proyectándolas como un cambio metodológico necesario para una nueva realidad social (Trujillo Sáez, Segura Robles y González Vázquez, 2020).

Sin embargo, también hay referencias entre las respuestas del profesorado a un paradigma más tradicional de enseñanza, centrado en la presentación de contenidos y la posterior prueba escrita como mecanismo de evaluación. Vinculada con esta secuencia aparece una categoría denominada "fraude en la evaluación", que tiene que ver con la preocupación por garantizar que las pruebas de evaluación sean realmente realizadas por el alumnado y no por sus familias, copias de internet, etc.

—Propondría la posibilidad de realizar las pruebas escritas y orales de manera presencial, puesto que las que he realizado a distancia no reflejan el verdadero nivel de aprendizaje de los alumnos. Muchos de ellos se han aprovechado de la situación para hacer trampas y obtener una calificación superior a la que habrían conseguido en condiciones normales. (reg. 418)

—Cómo evaluarles justamente, sin sospechas de copia, o de que le haga los deberes alguien. (reg. 1615)

—Cómo saber que son ellos los que hacen las tareas. (reg. 1615)

En relación con el desempeño de la enseñanza presencial y virtual, la tendencia más evidente es la reivindicación de la presencialidad por parte del profesorado. La enseñanza presencial no es sólo un deseo o una añoranza del tiempo de confinamiento, sino que se concibe como una necesidad por muy diferentes razones: según el profesorado, la enseñanza presencial garantiza la igualdad, promueve de manera más efectiva el aprendizaje, posibilita mejores explicaciones y atención personalizada y permite desplegar todo el potencial educador de los centros educativos.

—La enseñanza en FP es presencial. (reg. 402, Pos. 3)

—Todo el alumnado tiene derecho a asistir a diario. (reg. 140)

—¿Cómo organizar un aula virtual para niños de 2 y 3 años? (reg. 4006)

—En la FP es muchas veces complicado enseñar con los medios de un centro educativo, cuando se necesitan máquinas específicas, o materiales no comunes en una casa. La formación a distancia no permite que el alumno aprenda. Como se ha dicho

otras veces, para aprender a conducir tienes que sentarte en el volante y no ver cómo se sienta otro. (reg. 402)

—Teniendo en cuenta que soy de Infantil, para mí es la mejor opción. A distancia es imposible trabajar. (reg. 77)

Esta necesidad de presencialidad se plasma en las propuestas de agrupamientos que hacen para la docencia. La mayoría del profesorado, como ya vimos en el análisis de las respuestas cerradas del cuestionario, se decanta por la docencia semipresencial, dependiendo su organización de la etapa en la que los docentes desempeñan su labor.

Por otro lado, existe en esta modalidad semipresencial un problema de fondo que parte del profesorado destaca como una preocupación que merece ser tomada en cuenta: la simultaneidad de la docencia presencial y virtual. Dada la experiencia de este curso 2019/20, en el cual se ha intentado replicar el horario escolar durante el tiempo de confinamiento, el profesorado ve complicado impartir docencia presencialmente y además atender a los requerimientos de la docencia en línea, especialmente considerando la desconfianza que muestra el profesorado respecto a un posible aumento de plantilla.

—Considero que la enseñanza mixta no es viable. Actualmente trabajamos muchísimas más horas que antes, y si a eso le sumamos asistir al centro de trabajo y compaginar ambas enseñanzas, los que necesitaríamos asistencia psicológica seríamos los maestros. (reg. 55)

—¿Cómo podríamos establecer un horario que controlara la enseñanza presencial y a distancia que ejercemos cada día? (reg. 330)

—Se necesita más personal, no es viable que una sola persona trabaje presencialmente y *online* simultáneamente. (reg. 136)

6.5. El profesorado y su centro educativo: la red del trapequista

Si el profesorado mantiene una relación conflictiva con la Administración y contempla la relación con su alumnado como privilegiada, la relación del profesorado con su centro es similar a la que mantiene un trapequista con su red: aporta seguridad y delimita el espacio donde realiza su trabajo de manera segura, a pesar de los riesgos que asume.

En este sentido, la figura del profesor individualista, encerrado en su aula y sin compartir prácticas y discursos con sus compañeros y compañeras ha chocado frontalmente con la realidad al encontrarse ante una situación extrema que desborda al individuo y pone sobre el tapete la necesidad de formar una comunidad, de constituir redes de intercambio, de coordinarse y de compartir buenas prácticas entre el profesorado.

—[Plantea esta propuesta] La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro. (reg. 277)

—Crear red de profesionales innovadores y difundir sus prácticas. (reg. 81)

–Me preocupa que no se seleccionen experiencias entre el profesorado innovador que ha sabido adaptarse a la nueva situación elaborando propuestas y material adaptado. (reg. 81)

–Es importante la coordinación conjunta con otros proyectos de la zona, a nivel local [...] (reg. 228)

–Necesitamos más horas para compartir experiencias con nuestros compañeros, y crear un ecosistema de cooperación y compartir experiencias tanto negativas como positivas en cuanto a la educación no presencial. (reg. 4288)

En este sentido, el centro educativo representa la red que ha dado soporte y cobertura a los docentes, un auténtico pilar sobre el cual sostener la planificación del próximo curso. Para ello, además, es fundamental el liderazgo del equipo directivo, reclamado por muchos docentes, aunque el profesorado observa en los equipos directivos el mismo agotamiento y la frustración ante la complejidad del reto que comentábamos anteriormente respecto a la figura del docente:

–Formación del profesorado, formación de las familias y verdaderos equipos directivos con capacidad de liderazgo que sean capaces de dinamizar y contagiar a su claustro para afrontar tiempos duros. (reg. 90)

–Falta de capacidad de los equipos directivos para organizar y gestionar al personal docente, alumnado, comunicación con familias, detección de necesidades, actuaciones efectivas... (reg. 337)

–Liderazgo del equipo directivo. (reg. 1616)

–Directrices claras y evitar que el peso de las decisiones recaiga en los directores, especialmente si tienen que ver con seguridad. (reg. 374)

Finalmente, desde las limitaciones de los propios centros educativos, el profesorado invoca la ayuda de la sociedad para afrontar el nuevo curso. Además, esta invocación no es sólo una llamada más o menos genérica a la colaboración, sino que se plantea la necesidad de dar un nuevo sentido educativo a edificios municipales que pueden ser destinados a la enseñanza y el aprendizaje:

–Necesitamos que toda la sociedad esté unida. De ahí la importancia de desarrollar más que nunca comunidades de aprendizaje para que el aprendizaje no sólo esté centrado en el aula, sino en la comunidad (reg. 405)

–Mi opción no está contemplada: habilitar todos los espacios de los centros y añadir edificios del ayuntamiento (antiguas Escuelas Infantiles de 0-6 de antes de implantar la ESO, casas de cultura, polideportivos, bibliotecas municipales, barracones, etc.) (reg. 203)

–Partiendo de la problemática en referencia al ratio de alumnado por aula, propongo que los centros puedan disponer de espacios de titularidad pública adaptados a la secuenciación de sesiones educativas con el fin de disuadir la masificación de las aulas. (reg. 212)

En resumen, el cuestionario nos ofrece una imagen bastante clara del profesorado respecto al curso 2020/21: nos muestra un profesorado comprometido con su alumnado aunque agotado tras la experiencia docente del final de curso 2019/20; un profesorado con una gran desconfianza hacia la Administración, que ha planteado la autonomía de los centros como un escudo para no implicarse en instrucciones más precisas o en inversiones en los centros; un profesorado dispuesto a formarse y a promover un cambio importante en el currículo y su propia metodología de enseñanza; un profesorado preocupado por la desigualdad y el impacto del COVID-19 y sus efectos en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de su alumnado.

Encontramos un profesorado comprometido pero agotado, con desconfianza hacia la Administración, dispuesto a formarse, preocupado por la desigualdad...

Tras el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, a continuación se presenta el análisis preliminar de los grupos de discusión, donde el discurso se articula con libertad y apertura en el diálogo con sus pares.

7. Los grupos de discusión

El estudio ha contado con doce grupos de discusión diferentes: seis grupos con docentes, cuatro grupos con estudiantes y dos grupos con familias. Los grupos de docentes y estudiantes contaban con participantes tanto de centros públicos como privados, mientras que para los grupos de discusión de familias se prefirió celebrar un grupo con familias de estudiantes de centros públicos y otro grupo con familias de estudiantes de centros privados.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se siguió un guion semiestructurado que nos permitiera recorrer las distintas dimensiones en torno a las cuales se organiza esta investigación; no obstante, se priorizó que los temas emergieran de forma natural por parte de los participantes tras la apertura inicial del dinamizador de la sesión. De este modo, la discusión fluyó a través de cuatro grandes dimensiones que intentan dar respuesta a las preocupaciones, necesidades y propuestas de los participantes en lo relativo a cuestiones socioeconómicas, infraestructurales, organizativas y pedagógicas. Todos los grupos se celebraron con doble moderación, estando un moderador dedicado a la dinamización del grupo y otro moderador dedicado a la observación, la toma de notas y la elaboración de sugerencias de temas que resultaban relevantes para la investigación.

7.1. La visión de los docentes

Las principales preocupaciones de los docentes en la dimensión sociopolítica se derivan del impacto heterogéneo de la crisis sanitaria sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Nacen de lo vivido durante estos últimos meses de confinamiento y educación virtual, pero se proyectan sobre el curso 2020/21, donde se dibujan distintos escenarios con distintas consecuencias que pueden suceder si no se atienden las necesidades que, en el momento actual, son más visibles que nunca.

De forma bastante compartida, se dibuja un escenario preocupante donde el impacto de la crisis presente y futura va a ser muy desigual sobre los estudiantes, aumentando una brecha (ya existente antes del COVID-19) tanto económica como cultural, a la cual otorgan más importancia que a la posible brecha digital, que podría ser más obvia pero menos profunda.

–Yo creo que todos compartimos que la brecha que ya existía se ha hecho más visible. (DocMInf04)

–Hemos visto que no es una brecha digital, que es una brecha social y de otras necesidades que el sistema y la sociedad tienen, y que en realidad tener un ordenador en casa y conexión a internet no garantiza que los chicos puedan aprender. (DocHPrim13)

–Lo que tenemos es una brecha social que veníamos denunciando desde antes. (DocMSec17)

Mención especial merece el análisis y la preocupación del profesorado de Educación de Personas Adultas respecto a la falta de competencia digital, bastante generalizada, por parte de su alumnado, un tema especialmente delicado puesto que el profesorado advierte que una parte importante de su alumnado ha desaparecido al trasladar la docencia al espacio virtual.



–Una de las de las carencias que se han detectado ha sido la falta de competencia digital por parte del alumnado. Tenemos previsto, para el próximo curso, destinar todo el tema de acción tutorial a esa formación digital del alumnado. Por un lado, utilizar ese horario que tenemos para ello. Y por otro, el plan de biblioteca, utilizarlo también para esa formación digital. (DocHEAdu133)

La futura crisis, además, se plantea como un problema que puede debilitar los terrenos conquistados por los docentes durante décadas. En este sentido, los docentes consideran necesario reivindicar el valor de los centros educativos como algo más que espacios de custodia de los hijos e hijas de los trabajadores del sistema.

–La escuela es un sitio, un espacio en que detectamos muchas cosas, casos que se producen de situaciones en el entorno familiar y ahora todo esto [...] es una de las cosas que también me preocupan [...] la escuela muchas veces hace esa función de equilibrio, de poder llegar a donde a veces no se llega. (DocHPrim13)

Reconocen también preocupante la falta de previsión que han tenido los responsables políticos y advierten que los últimos meses del curso 2019/20 deberían estar utilizándose para prever y planificar el curso próximo, cuestión ésta sobre la cual muestran su desconfianza. Durante esos últimos meses del curso 2019/20 se ha observado cómo la infancia perdía gran parte de sus derechos, siendo los últimos, por ejemplo, en poder salir del confinamiento, algo que podría provocar problemas psicosociales en el curso siguiente o un menoscabo de la participación de la infancia en la toma de decisiones pública.

–Si tenemos unos cargos, una administración pública, no pueden ir rezagados como están yendo continuamente, y más cuando nos vamos a enfrentar a un curso que posiblemente tenga que pasar por vivencias similares a las de este año. La capacidad

de previsión que tiene el sistema político de lo educativo es lamentable. Va totalmente lastrado, pero va lastrado desde hace años. (DocHSec14)

—Me preocupa el miedo y la pérdida de derechos. Han perdido los niños, pero de manera escandalosa, que han sido los últimos de los últimos. (DocHPrim13)

Como principales propuestas, los docentes hablan de utilizar recursos y también políticas de las instituciones más cercanas, que son las que mejor conocen sus propias realidades; están convencidos de reivindicar la escuela (sobre todo en su parte más presencial) como máxima garante de la justicia social, en tanto puede permitir ascender socialmente más allá de lo que ninguna otra institución permite; y también de la necesidad de priorizar los casos de estudiantes con más necesidades para que sean éstos los que hagan uso de los espacios presenciales en el caso de tener que volver a las aulas con un sistema mixto en el que se conjugue la presencialidad con el trabajo a distancia.

—Creo que desde el marco de lo político-social que hay que flexibilizar, de alguna manera que sea más versátil, la conexión con las distintas instituciones o administraciones locales. Un centro educativo por sí mismo puede hacer cosas. [...] Pero si no hay una predisposición por servicios sociales, por los ambulatorios, por los servicios médicos, por los ayuntamientos... (DocHSec14)

—Hay un órgano que se llama el Consejo Escolar Municipal. Barrios y ayuntamientos, más que nada, ahora quieren ayudar. Me da igual que sea por votos o no, pero tenemos que aprovecharlo. (DocMInf02)

—Pues también puede ser una buena medida, no contar sólo con los recursos humanos que tenemos dentro, sino también contar con los recursos humanos que nos puede proporcionar la comunidad. (DocHPrim12)

—La escuela debería compensar desigualdades y deberíamos de plantear propuestas que vayan un poquito en esa dirección. (DocMPrim10)

—Y luego en cuanto a acudir al colegio, yo creo que va a haber que priorizar. Hacer una labor de priorización de casos o de ver cómo se hace esa selección. Creo que la escuela tiene una función compensadora, que es que lo tiene nuestro sistema educativo como principio y como finalidad, y creo que eso debería ser incuestionable. (DocHInf07)

—Quizás sería una buena oportunidad para darle prioridad a ese alumnado vulnerable. (DocMSec18)

Son múltiples las voces que reclaman más recursos, más financiación, más docentes...

Por supuesto, son múltiples y frecuentes las voces que demandan más recursos, más financiación y más docentes para hacer frente a la nueva situación, que consideraban ya deficitaria desde antes de la pandemia. Sin embargo, resulta llamativo que esas peticiones transcurren en un clima de desconfianza hacia la capacidad o la voluntad de la Administración por satisfacer tal demanda, lo cual hace que algunos docentes las consideren

imposibles, utópicas o irrealizables. Esta sensación generalizada entre los docentes implica que, puesto que consideran que nadie se preocupó económicamente por la educación en tiempos de bonanza, tampoco esperan que desde la esfera política se aumente la inversión en educación en tiempos de crisis.

—Si no hay recursos por parte de la administración correspondiente, va a ser un problema, porque además la situación social y económica ahora mismo de nuestros alumnos va a ir siempre a peor. (DocHEAdul30)

—Para qué se pueda realizar nuestro trabajo en condiciones necesitamos que se posibiliten los recursos que necesita cada centro. (DocHSec18)

—Estas medidas deberían hacerse acompañadas de unos recursos y me da la impresión de que no van a ir acompañadas de recursos, con lo cual serán mentiras a la fuerza. (DocHSec15)

—Pediría aumentar el número de profesorado. Pero ahora imposible. Estamos todos rezando para que no nos quiten. (DocHEAdul32)

—Creo que todo va a partir de la inversión que se quiera hacer, ya sea para infraestructuras, para desdoblar, para todo. Si no hay inversión, empezando por profesores, es imposible ir pensando en poder ir desdoblado grupos o creando nuevas infraestructuras en otros edificios públicos. (DocMPrim10)

En relación con la dimensión infraestructural, a los docentes les preocupan las infraestructuras de sus propios centros, que definen como deficitarias en relación con los criterios sanitarios y de seguridad que se están anunciando y el gran número de alumnos y alumnas por aula que ya tienen en su gran mayoría. Esto se une, además, a una dotación tecnológica también mejorable, a la falta de conectividad que muchas familias tienen en sus hogares (sobre todo en zonas rurales) y a la poca homogeneidad (debido a pocas directrices y recursos ofertados) que existe a la hora de utilizar herramientas digitales para el trabajo virtual.

—No sé si tendremos suficiente espacio para hacer grupos de quince, pero, si tenemos, nos quedaremos sin laboratorios, sin gimnasio, sin talleres, etcétera. Luego, estas asignaturas que necesitan de estos espacios ¿cómo las haremos? (DocMBach22)

—Algún centro conozco, que sí, que es cierto que bueno, pues tiene un gimnasio que ya no usa, y ya lo tiene habilitado y lo puede utilizar, o salones de actos, pero la realidad es que la mayoría de centros están muy apretados porque se intenta optimizar al máximo el espacio. (DocHFPro26)

Así pues, el colectivo docente demanda que se reestructuren los espacios disponibles de sus centros para garantizar las distancias de seguridad y prevenir posibles rebrotes, más financiación para garantizar más y mejor material informático, así como equipos que posibiliten la creación de contenido audiovisual. Entre sus propuestas, observamos que plantean utilizar los espacios polivalentes de sus centros —aunque muchos afirman que éstos ya están siendo ocupados o son insuficientes— y los espacios al aire libre en aquellas zonas donde la climatología lo permita, habilitando también así otro tipo de aprendizaje más vinculado a lo experiencial y al contexto.

En todo caso, los docentes creen que los centros han de mantener la capacidad de decisión respecto a la gestión de sus espacios.

—Incluso leí un artículo en el que decía que se podían utilizar espacio de los centros: los pasillos, los gimnasios... Sí, yo entiendo que hay que reinventarnos. Y lo que me da miedo es que nos reinventen ellos sin dejar que seamos nosotros los que nos reinventemos. Entonces no quiero que ellos tomen decisiones por mí. Quiero tomarla yo, quiero participar y decir que para mí sería mejor así. Vamos a hablar entre todos porque está claro que se nos presenta un futuro inmediato diferente. (DocMInf04)

—Nosotros estamos en una reforma de patio que busca crear espacios donde salir a dar clase y reivindica la experiencia. (DocMInf05)

Para dar respuesta a la escasez de dispositivos tecnológicos, los docentes proponen reutilizar todos aquellos equipos que se hayan quedado obsoletos para tareas exigentes como la edición de vídeos en otros usos menos exigentes como pueden ser la navegación web o la ofimática, así como el diálogo con las instituciones públicas más cercanas para poder utilizar los recursos de éstas o sus excedentes.

—Vale, si cumplimos en lo que nos piden. eso implica convertir al gimnasio, la biblioteca, la sala de profesores, algún laboratorio en aulas. Lo mismo que dotarlas de pizarras, de ordenador, de proyector. Con todo el coste que eso va a suponer. A todo eso, doblar todos esos grupos implicará un aumento de plantilla. En teoría debería ser así, si estás doblando espacios deberás doblar, o aumentar al menos, la plantilla. Y ahí es donde empiezan ya mis dudas. (DocHSec16)

Una cuestión también recurrente es la sobrecarga de algunas aulas (sobre todo en Infantil y en Primaria) y la necesidad de simplificar los espacios el año que viene para hacer más sencillas las tareas de desinfección. Les preocupa que sus aulas estén saturadas de objetos y no se muestren del todo convencidos de que esto mejore el aprendizaje.

—Las aulas que hay en Infantil están sobrecargadas de objetos, de muebles, de adornos inútiles... Estamos en una reforma en la que estamos metidas en crear unas aulas que realmente sean agradables, sencillas, ordenadas, que sólo tengan lo esencial. Entonces, ¿qué va a pasar? Va a ser más fácil desinfectar que los niños no toquen tanto. (DocMInf05)

Con respecto a la utilización de sistemas virtuales de apoyo docente, existen pocas referencias al uso de *software* libre y parece que se ha optado mayoritariamente por soluciones privativas, ya sea por acción u omisión de la Administración o por decisión propia del profesorado. También es significativo que ninguno de los participantes en ninguno de los grupos (también incluyendo familias y estudiantes) plantea como problema o preocupación la privacidad o la seguridad de sus datos en los espacios virtuales.

—Nosotros partimos con una ventaja y es que ya teníamos dominio propio en Google. Ya trabajábamos con los alumnos, la entrega de trabajos y muchas cosas en Gsuite. (DocMBach21)

En relación con la dimensión organizativa, se plantea desde el principio una paradoja en la principal preocupación del colectivo docente: la crítica al abandono que ha sufrido por parte de la Administración y la reclamación de su propia autonomía, como también se reflejaba en el análisis cualitativo (capítulo 6). Así, por un lado, los docentes reclaman que las directrices de la Administración sean concretas y que exista un liderazgo claro por parte de quienes tienen que tomar las decisiones. Por otro lado, al mismo tiempo se demanda mayor autonomía y flexibilidad para los centros, que están hartos de estar a la espera de qué dirección seguir porque no reciben órdenes concisas.

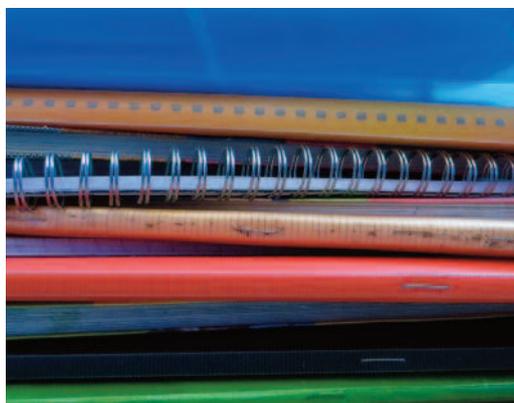
Se podría dibujar, en este sentido, un panorama en el que el docente se muestra a medio camino entre un modelo centralizado y otro descentralizado del sistema educativo. Requieren libertad y autonomía para poder tomar decisiones desde los centros pero, por otro lado, reconocen que desde la esfera política se les ha endosado a ellos la difícil tarea de tomar las decisiones en un momento de gran complejidad y dificultad y también con recursos limitados.

—Necesitamos que nos den instrucciones claras. Un poco de liderazgo educativo. Necesitamos también todos flexibilidad y autonomía, para que cada centro se vaya un poco adaptando a la situación y a su necesidad de recursos. (DocHBach19)

De cara al curso próximo, a los docentes les preocupa que vayan a tener un aumento considerable de la carga horaria tanto de los estudiantes como del profesorado. Manifiestan falta de profesorado, e incluso que en algunos casos se desconoce cómo se va a poder continuar por falta de capital humano (en concreto en especialidades que antes de la crisis ya tenían un número deficitario de profesores).

—Porque claro, eso [la docencia presencial] deberías de conjugarlo con teletrabajo. Con lo cual, si haces turnos de media mañana en grupos de diez niños te queda el resto del horario. De todas maneras, ya nos costaría más, porque al final con el teletrabajo acabas haciendo más horas de la cuenta. (DocMPrim11)

—Es verdad que estamos en cierta manera también desbordados, porque ahora no hay horarios, queremos atender a las familias en todo momento, porque entendemos la circunstancia especial en la que estamos. (DocMInf01)



También inquieta la posibilidad de que el curso próximo haya menos estudiantes en algunas especialidades o etapas, sobre todo en FP o en Enseñanza de Personas Adultas, así como si algunos estudiantes de Secundaria volverán a los centros después de tantos meses sin contacto con el sistema escolar. En este sentido, hay un acuerdo unánime en los docentes acerca de que los últimos meses del curso académico 2019/20 deberían servir para poder organizar el curso próximo a partir de las necesidades más urgentes.

—¿Cómo va a afectar todo esto que está pasando a la matrícula y a la vocación de los alumnos de Formación Profesional? Estoy hablando, por ejemplo, de hostelería. Vamos a ver, los restaurantes están cerrados, como mucho van a abrir a principios

de junio [...] yo creo que esto va a frenar muchísimo algunas vocaciones, por lo menos la intención. (DocHFPro26)

—Ahora ya sabemos a quién le falta ordenador, a quién le falta dispositivo, porque hemos llenado un montón de papelitos y de encuestas y demás. Ahora ya lo sabemos, no podemos fallarles. Si en octubre, si en noviembre, en diciembre vuelve a pasar algo similar, no podemos estar perdiendo semanas y semanas con a quién le falta el dispositivo. (DocHSec16)

Por supuesto, también plantean el tema de la conciliación familiar y de la necesidad que van a tener los centros de ser flexibles para adaptarse a la extrema heterogeneidad de los distintos contextos. Sin embargo, reconocen también que están cansados de ser la única institución que parece responsable de la conciliación, sin que otras instituciones o empresas asuman su responsabilidad al respecto; en este sentido, proponen que también se hable de conciliación en los centros de trabajo y que no sean exclusivamente escuelas e institutos quienes se tienen que adaptar para facilitar la vida laboral de las familias.

Así mismo, los docentes muestran su hastío respecto a discursos que entienden la institución escolar como un espacio para la guarda de la infancia, sin plantear cuestiones más netamente educativas. Además, los docentes expresan claramente que, por delante de la conciliación laboral, está el derecho a la salud de las personas.

—Yo creo que el debate que está en los medios es el de la custodia. La escuela como custodia para equilibrar un problema que es de la sociedad que es que no hay conciliación. Entonces, como no hay conciliación, pues ponemos los niños en la escuela y están el rato allí de la manera que sea y están ocupados. Y no, no, no se plantea el debate. No creo que se plantee en temas pedagógicos, ni de aprendizaje ni de acompañamiento socioemocional. (DocHPrim13)

—No se trata de ayudar a la conciliación, ni de evitar la pérdida del currículum, ni de paliar problemas con la socialización de los niños. Se trata de no poner en riesgo la vida de nadie y por lo tanto, delante de eso no hay nada. (DocHSec16)

Dadas las circunstancias que se avecinan para el próximo curso, muchos docentes plantean como necesidad imperiosa una *pada* del currículum, especialmente en Secundaria y Bachillerato, que definen como hipertrofiado y totalmente excesivo como para poder realizar una labor docente digna que intente garantizar que los aprendizajes son profundos y duraderos.

—Creo que es un buen momento, forzado, pero también a las puertas de una nueva reforma normativa, para coger la tijera y recortar currículum. (DocHSec14)

—La necesidad de dar ese recorte, de modificar el currículum. En eso yo creo que estamos todos aquí de acuerdo, para estas nuevas necesidades, sobre todo de un desarrollo global por competencias. (DocMSec18)

—Yo estoy totalmente de acuerdo en que es necesario podar el currículum. Creo que es el verbo que me encaja más. Hay que podar, hay que dejar la parte importante y me centraría pues en las competencias más básicas. (DocHSec16)

—Yo creo que no podemos caer en el error en el que estamos cayendo ahora, al menos en mi instituto, que estamos dando mucho contenido de mala calidad. Yo creo que lo que tenemos que hacer es cortar currículum y dar esos contenidos básicos con calidad. Y esto tiene que ser una cosa prioritaria, creo. (DocMBach22)

—Ahora sí que entraría en lo del currículum. De verdad que no puedo, no puedo con... con ese ridículo. Que me parece excesivo, obsoleto, porque de verdad que hay unos contenidos que yo creo que no. Es que me parece enorme, me parece inabarcable todo esto, porque luego oímos a los compañeros que dicen que no pueden. (DocMBach20)

De manera específica, en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al colectivo docente le preocupa principalmente la soledad desde la cual han tenido que desarrollar su labor profesional durante el confinamiento. Como ya hemos visto a través del cuestionario, el profesorado se muestra agotado y demanda acompañamiento, tanto profesional como psicológico, y una mejor formación para poder trabajar de forma colaborativa con sus compañeros y compañeras. Más allá de mejorar en la competencia digital (que también manifiestan necesitarla), demandan reforzar un marco docente que genere cambios metodológicos ajustados a la nueva realidad. Además, los participantes en los grupos de discusión también manifiestan su preocupación ante la posibilidad de que parte del profesorado rechace trabajar de forma colaborativa y se ancle en viejas estrategias educativas unidireccionales.

—Vamos a necesitar mucho acompañamiento y mucho modelo en el que fijarnos y ver en qué se falla y en qué se puede mejorar. Yo no sé si a cargo de los centros de formación del profesorado o a través de las redes de iguales. (DocHSec15)

—Si tienes a gente que lo que quiere es cargarse el proyecto del centro, porque una vez que se cae el proyecto del centro, te va a venir un equipo directivo que te va a dejar hacer ese trabajo individual. Entonces el tema del necesario acompañamiento, que los maestros venimos de una tradición de cerrar la puerta, que ahora se está notando mucho porque claro, ahora ya no puedes cerrar la puerta. (DocMPrim11)

Como propuestas para solucionar esto, los docentes se plantean escenarios de co-docencia o de docencia compartida, así como desdobles para solucionar el problema de una ratio excesiva de estudiantes que imposibilite metodologías más experienciales o que dificulte aprendizajes más personalizados. Hablan de aprovechar esta crisis para dar un salto definitivo hacia adelante, podando todo lo innecesario de un currículum excesivamente extenso y considerando opciones como el agrupamiento por ámbitos, especialmente en Primaria y Secundaria, aunque son conscientes de que se encontrarán muchas resistencias.

—Yo vengo trabajando con un programa maravilloso que implica docencia compartida. La importancia de no cerrar la puerta del aula. [...] No estamos pidiendo nada, simplemente diría que lo que ya está funcionando, que se mantenga. Esas cosas que ya están funcionando, que se mantengan, se amplíen, lleguen a más gente y lleguen de una manera un poco más tajante. (DocMSec17)

—Yo creo que una buena medida organizativa es trabajar por ámbitos en primero de la ESO, sin duda porque refuerzas aprendizajes competenciales y es lo de que estamos

hablando: trabajar por proyectos o bien trabajar centrándose en las competencias. [...] En el resto de los niveles se sabe que genera más rechazo. Hay un sector recalci-trante que considera que trabajar por ámbitos es rebajar el nivel y reducir sus asigna-turas y sus contenidos. (DocHSec15)

Por otro lado, una idea bastante recurrente en casi todos los grupos es que con la llegada de la virtualidad a la enseñanza ya no se puede cerrar metafóricamente la puerta del aula sino que todo lo que se hace en la misma es y debe ser visible. Esta visibilidad no la plantean como un factor negativo, sino como algo necesario que promueve la coordinación y la apertura del co-nocimiento y su función pública como docentes.

Para adaptarse a cursos próximos, los docentes demandan con mucha fuerza dar el salto de una vez por todas a una educación realmente competencial, que se centre en los procesos más que en los productos y que tiene que venir ligada a cambios en los modelos de evaluación y calificación. Es más, los docentes afirman que los modelos más tradicionales no han funcio-nado en estos últimos meses de virtualización de la enseñanza, donde han podido observar cómo los estudiantes se servían de toda suerte de estratagemas para “hackear” tareas, pruebas o exámenes.

—Hay que intentar sacar y desarrollar esas famosas competencias que, de repente, parecen haber cobrado sentido. [...] En Bachillerato sí que se ha avanzado claramente de cara a esos dichosos exámenes, que parece que cuando están en Bachillerato sólo importa una cosa. Muy a mi pesar, perdemos de vista todas las competencias del aprendizaje de la vida que son muchas. (DocMBach20)

Por último, a los docentes también les preocupa, especialmente en Educación Primaria, que en cursos venideros se produzca un repunte de la presencia de materias instrumentales frente a disciplinas que históricamente ya venían teniendo una presencia menor en el currículo. Esto les parece un error y plantean recuperar la importancia de materias como la Educación Física, el Arte o la Música, además de expresar que consideran indispensable para el futuro trabajar de forma competencial e interdisciplinar.

—Entonces yo me temo que la política va a ir por la vuelta a lo instrumental. Quitamos especialidades y los tutores con los niños, y eso me parece bien. Quiero decir, yo creo que un niño de Primaria, cuanta menos gente tenga alrededor, mejor. Pero, si volvemos a lo instrumental, es decir, a sólo Lengua y Matemáticas para que vayan bien preparados, pues no. (DocMPrim11)

7.2. La visión de las familias

Frente a una visión bastante homogénea del profesorado (más allá de las diferencias lógicas entre las distintas etapas educativas, constatadas tanto mediante el cuestionario como con los grupos de discusión), en general se aprecian más diferencias entre familias de los centros pú-blicos y privados que entre el colectivo docente de las distintas etapas. Las preocupaciones, necesidades y propuestas de estos dos sectores para el próximo curso son muy diferentes y responden a lógicas y modos de entender la educación muy disímiles, aunque en este informe

preliminar se recogen fundamentalmente aquellos elementos que despiertan unanimidad entre los participantes en ambos grupos.

Para empezar, las familias, al igual que el colectivo docente, también manifiestan un sentimiento de caos compartido, de descontrol y de falta de homogeneidad en las propuestas que reciben por parte de las administraciones públicas. Echan de menos un cierto liderazgo y más coherencia y concreción en las propuestas, cuestión ésta que aparece en casi todos sus discursos.

—Ha habido bastante descontrol, que entiendo que obedece a que no estamos preparados, ¿no?, para este tipo de educación. Para recibir algo así, virtual. (FamMPub01)

—Entonces yo creo que se ha sido un poco caótico, Ya te digo, un poco agobiante. (FamMPriv08)

—Me gustaría que hubiese una especie de acuerdo entre todos para decir de qué modo van a trabajar nuestros hijos. (FamHPriv09)

El desconocimiento de cuáles van a ser (o podrían ser) los escenarios educativos futuros condiciona en gran medida la opinión de las familias. En todo caso, demandan que se les escuche, que formen parte del diálogo social y que se atiendan las necesidades que vienen demandando las asociaciones de familias desde hace décadas. Observamos también que, al igual que los docentes, se mueven en esa dicotomía paradójica que reivindica homogeneidad en la respuesta de la Administración al mismo tiempo que reclaman flexibilidad para los centros educativos.

—Al final son nuestras reivindicaciones históricas como AMPAs, que continúan y además ahora están agravadas. (FamMPub05)

—Mi preocupación fundamental para el curso es que no existe un protocolo generalizado para esto, porque vamos a ver, la enfermedad es común y nos afecta a todos, independientemente de que luego por centro, por las particularidades de cada centro, haya que desarrollar ciertas cuestiones. (FamMPub03)

Como no podía ser de otro modo, una de las cuestiones fundamentales para las familias es el asunto de la conciliación laboral, que se plantea de modos muy distintos y con propuestas muy desdibujadas debido a la falta de información clara y de protocolos o normativa a seguir. No saben cómo van a poder conciliar pero plantean, especialmente las familias de la escuela pública, que no puede depender exclusivamente de los centros educativos, sino que se debe hablar también de conciliación en los centros de trabajo y en las instituciones locales.

—Como acaba de decir la compañera, no tiene por qué ser sólo la parte de educación la única que soporte el tema de la conciliación. Aquí se tienen que sentar Ministerio de Asuntos Sociales, Ministerio de Trabajo y todo lo que haga falta para buscar soluciones. Pero soluciones reales a problemas reales. No podemos seguir trabajando sobre incertidumbre. (FamMPub04)

—Yo que cada vez que hablemos de conciliación no hablemos del Ministerio de Trabajo me escandaliza. O sea, trabajo es quien tiene que ayudar a conciliar. O sea, nos tendrán que dar las medidas a nivel organizativo a las empresas y para poder conciliar. (FamMPub02)

Por otro lado, la brecha social también se dibuja agigantada tras el paso del coronavirus y a las familias, especialmente de la escuela pública, les preocupa que se vaya a dejar a gente atrás. Entienden que se necesita personal de apoyo y detectar las necesidades en origen y para ello demandan que en el sistema educativo no se pierda la presencialidad. Manifiestan que la escuela es y debe ser compensadora puesto que puede detectar con precisión las desigualdades. La presencia de educadores sociales en centros educativos también puede ayudar a esta tarea de detección que manifiestan que quizá exceda las tareas de los docentes.

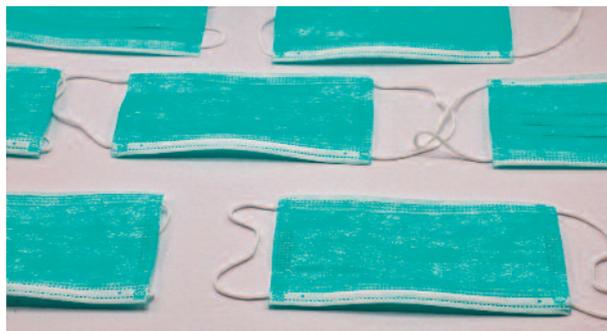
—Después de tres meses y tres meses de verano, realmente habrá dificultades si se consiguen rescatar. Eso de que no vamos a dejar atrás a nadie, siempre lo digo, es muy bonito decirlo, pero es una falacia. No debería de serlo, pero lo es. (FamMPub05)

—Lo que sí sería muy interesante es que se garantizase que la equidad que se consigue de forma presencial se extrapolase de alguna forma a las casas. (FamMPub01)

—Insistiría en esa importancia de no dejar a nadie fuera, que todas las circunstancias puedan seguir vinculadas al aprendizaje en la escuela. (FamHPriv09)

—Pues la ayuda, como decían las compañeras, de la figura del educador social, detectar todas esas cuestiones y nos haría propuestas para, de alguna manera, suavizar esas desigualdades. (FamMPub03)

De igual forma, les preocupa especialmente, en términos de inclusión, qué se va a hacer con los estudiantes que tengan patologías o que estén en riesgo ante el virus y solicitan atención personalizada y protocolos de salud y seguridad claros. Demandan soluciones telemáticas de calidad para estos estudiantes así como personal sanitario en los centros educativos. Así mismo, hay familias que demandan ayuda para las madres que han tenido que dejar sus trabajos para cuidar de sus hijos e hijas con necesidades, así como que se promocio



de forma pública la educación en la etapa de 0 a 3 años.

—Me preocupa sobre todo las madres que hemos tenido que dejar y abandonar nuestros puestos de trabajo para cuidar a nuestros hijos con enfermedades crónicas complejas, porque no han sabido darles los recursos que necesitaban en los centros educativos. [...] Yo una de las medidas estrella en la que creo desde hace tiempo es la enfermera escolar. Creo que es algo que cada vez es más necesario, que va a haber más de una pandemia. Esto es el comercio, el comienzo de algo que vendrán cada dos por tres. [...] En algunos sitios creo que la enfermera sería algo buenísimo a nivel de todo el alumnado y profesorado y familias, porque nos enseñaría a lo que es la prevención de la salud y la higiene y medidas y una medida de seguridad. (FamMPub06)

—Muy importante la promoción de la educación 0-3, sobre todo en las familias más desfavorecidas, aunque no lo necesiten por conciliación, porque por ahí empezamos, ¿no? Por compensar esas desigualdades desde un primer momento, integrándolos. (FamMPub05)

En lo relativo a estructuras, recursos y personal, las familias también demandan más financiación y más dotación para los centros. Faltan dispositivos en sus centros y en sus hogares, especialmente en el caso de familias que acuden a la escuela pública; la conectividad no es la mejor posible y las infraestructuras son, en su mayoría, deficitarias como para poder albergar estudiantes el curso próximo siguiendo estrictamente las recomendaciones sanitarias que se plantean. Desde las familias de la educación pública, se pone de manifiesto que falta inversión y que esta situación de escasez no se debe a esta crisis, sino que es un déficit histórico.

—Hay que intentar volver a las aulas con las máximas garantías. Y vamos a ver las infraestructuras escolares, cómo defienden esto. Pero claro, es que la falta de inversión en escuela pública, con las políticas privatizadoras, ha sido muy importante y ahora se está viendo el agujero que se ha hecho, se ha visto en sanidad y se está viendo en educación perfectamente. (FamMPub01)

—No hay problema. Ellos tienen iPad, no tienen libros, ni en la ESO, ni en Bachillerato, con lo cual ese no es problema. (FamMPriv08)

Ante estas preocupaciones, las familias proponen realizar inventarios completos de los recursos públicos disponibles y ponerlos en diálogo con las insuficiencias de las familias más necesitadas. Piden que se aumente el número de profesores y que se reduzca la ratio de alumnos por aula, pero también lo ven difícil política y económicamente. Proponen trasladar los aprendizajes a espacios al aire libre y a espacios más amplios, siempre teniendo en cuenta que el aula se plantea como espacio de igualdad y compensación, que trata de aminorar las diferencias que están observando en estos meses de educación telemática, donde hay estudiantes que han desaparecido, tanto por ausencia de recursos tecnológicos como por otras cuestiones sociales o personales. En esta línea, el apoyo de las familias o la importancia de disponer de espacios tranquilos de aprendizaje en el hogar también aparecen en sus discursos. Como propuesta, contemplan que sea el centro educativo presencial el espacio donde se intenten compensar esas desigualdades.

—En el tema de innovación de tecnología también hay un hándicap, porque hay muchos centros educativos que no disponen de esa tecnología, o que si la disponen le falla. Entonces yo creo que se tiene que dotar ese recurso y fortalecer. (FamMPub06)

—Nosotros tenemos los portátiles, todos los alumnos tienen uno en el colegio, normalmente son para uso sólo educativo, pero como que hay familias que realmente en casa no tienen ordenador, es imposible. O el padre o la madre lo necesitaban para trabajar. (FamMPriv10)

—Creo que sería una buena oportunidad para forzar que sea obligatorio, que haya actividades de aprendizaje al aire libre. Que no todo sea en el aula, es decir, que venga escrito por decreto. (FamHPriv09)

—Aparte de que, bueno, simplemente un ordenador o un teléfono móvil tampoco garantiza que la gente pueda seguir la educación, porque tampoco estamos teniendo en cuenta las particularidades de cada familia, o sea, la vivienda. Si esa familia cuenta

con espacios adecuados para que esa, ese alumnado pueda trabajar. Porque, claro, a lo mejor no cuentan con suficientes espacios, no cuentan con el suficiente nivel cultural, como apuntábamos con anterioridad, como para ayudar y acompañar a... a los contenidos. En fin, hay muchísimas variables que hacen que una educación a distancia no se pueda hacer en igualdad de condiciones. (FamMPub03)

Sobre la tecnología, las familias muestran su hartazgo con respecto a la multiplicidad de plataformas para el aprendizaje y la comunicación con los docentes sobre las cuales piden coordinación y unificación de criterios. También añaden a la discusión el tema de los transportes a los centros: aun cuando los centros puedan disponer de más espacios o de espacios más grandes, muchos estudiantes van a sus centros en transportes escolares que habría que duplicar para poder garantizar las medidas de seguridad para evitar rebrotes.

—Vamos a hablarnos por correo primero, luego por esta plataforma, luego por esta otra. ¡Uy, no! del que es el oficial olvidaros, que es que se peta y entonces, claro, entrar a las tres de la mañana queda un poquito feo. (FamMPub01)

—En muchos casos nos hemos encontrado con cinco maneras de comunicación diferentes con la familia para mandarle tareas a un niño de dieciséis años. Imagínate el caos que ha habido. (FamMPub02)

—Lo segundo es saber cómo nos vamos a organizar en cuanto a la manera en que nuestros hijos van a estar. En nuestro caso, por ejemplo, van en autobús. Las aulas son grandes, se podrían hacer turnos estando todos los alumnos en el centro, pero claro, no podrían ir todos en el autobús. (FamHPriv09)

Sobre cuestiones organizativas, las familias centran su discurso en el problema horario que se ha provocado en los hogares durante los meses del confinamiento y demandan que, si en futuros cursos la educación es telemática (total o parcialmente), los horarios sean estables, se conozcan previamente y se parezcan lo más posible a los horarios habituales de clase. Sin embargo, el acuerdo aquí no es unánime, pues tenemos también familias que plantean que los horarios no pueden ser iguales si el modelo no es igual y que los tiempos que se necesitan son otros; sin embargo, en general, la queja sobre la dispersión de los horarios lectivos es compartida, incluyendo tareas, mensajes y correos a altas horas de la noche y en fines de semana, especialmente en las primeras semanas de confinamiento.

—Lo primero que me ha impactado, que no me gusta absolutamente nada, es cómo se ha difuminado y ha desaparecido el horario lectivo, no hay horario. [...] Estamos todo el día a expensas de que les envíen mails, de que nos envían trabajos un sábado, un domingo, a cualquier hora. (FamMPub05)

—No se ha respetado el horario escolar, el tema de videollamadas, Un desastre porque siempre pensamos que iban a hacer en las horas de clase (FamMPriv08)

—A mí me parece muy negativo para los chavales porque bueno, como no tenemos horario, a mí me pueden torear todo lo que quieran. De hecho, me dicen que no, que no hay clase y ya está. (FamMPriv11)

—Creo que nos equivocamos si pretendemos que lo que sucede de forma telemática *online*, reproduzca lo que sucedía en el centro. Yo no creo que sea bueno para los alumnos que tengan el mismo horario. Es que no, no puede ser. (FamHPriv09)

En este sentido, a las familias, especialmente de la escuela privada, les preocupa también la coordinación del profesorado a la hora de realizar su labor docente. Se quejan de cierta descoordinación, sobre todo al inicio del confinamiento, aunque las familias reconocen que se ha ido solucionando con el paso del tiempo. Sobre esto, piden coordinación en genérico o propuestas más concretas, como la semipresencialidad para garantizar explicaciones y atención personalizada al estudiante, aunque éste trabaje en su propio domicilio de manera habitual. Por otro lado, aunque en su mayoría las familias manifiestan haberse comunicado eficazmente con los docentes, encontramos algunos casos con problemas en la comunicación entre familias y escuelas. Por ello, piden acompañamiento, diálogo y participación.

—La coordinación de los profesores ha sido nula. O sea, nada lo mismo uno ponía mil tareas para el día siguiente y venía otro y lo ponía también. Y han puesto tareas hasta un domingo por la noche para entregarlas a lo mejor un lunes por la mañana. [...] Yo pido que, por favor, se pusieran de acuerdo unos con otros y estuvieran coordinados, que esto de que cada uno vaya por libre, eso me parece muy mal. (FamMPriv08)

—Es decir, para mí ha habido dos, dos fases distintas antes de las vacaciones de Pascua, por decirlo de algún modo y después de las vacaciones de Pascua. Creo que ese tiempo ha servido para que el profesorado pueda reflexionar y, sobre todo, coordinarse. (FamHPriv09)

—En institutos y colegios, después de un mes, el setenta por ciento de profesores no había hablado personalmente con sus alumnos, y dos de cada tres niños con necesidades especiales no habían tenido un trato personal tampoco. Después de un mes me da igual cómo sea, si es presencial o virtual o lo que sea, pero que sea cercana, que sea personal, que sea una educación real. Para enviar conocimientos sólo necesitaríamos un robot. (FamHPub07)

—Yo no tengo ni idea, porque una de las cosas que yo he echado en falta es hablar con la tutora. Yo, por ejemplo, desde que empezó esto, la tutora no se ha puesto en contacto con los padres absolutamente para nada. (FamMPriv08)

—Los profesores, al haber hecho este trabajo constante de llamar a las familias, llamar a los alumnos y a hacer ese trabajo constante, han mantenido al máximo a la mayoría de los alumnos. (FamMPriv10)

En general, a las familias les preocupa qué modelo de enseñanza se implantará el próximo curso y, aunque comprenden que habrá de ser un modelo mixto por motivos de salud y de seguridad, reivindican el valor de lo presencial como algo insustituible. Entre otras cuestiones, les preocupa especialmente que los meses del confinamiento y la educación telemática afecte a

*En general,
las familias reivindican
el valor de lo presencial
como algo insustituible.*

la socialización (sobre todo de aquellos estudiantes más jóvenes) y genere traumas psicológicos. También les preocupa que haya un problema de adicción a las pantallas en sus hijos e hijas, que estaban permanentemente conectados antes de la pandemia y que ahora están todo el día delante de las pantallas, tanto por ocio como por cuestiones académicas.

—Hay otro tema que nos preocupa mucho a las familias, que son las adicciones. Estamos hablando de adicciones de muchos tipos, pero sobre todo a lo que son las nuevas tecnologías. Se pasan el día delante de una pantalla de una manera o de otra. [...] Hay gente que se ríe e incluso por televisión, familias, padres que dicen: “es que mi hijo, no quiere salir a pasear” y se ríe, madre mía, y no me hace ninguna gracia. (FamMPub05)

—Otra de las preocupaciones es que yo no veo el acompañamiento ni emocional ni psicológico que se le tiene que hacer a los niños. Yo creo que se tiene que hacer un acompañamiento muchísimo más extenso y más fuerte. Creo que es muy importante, no sólo a los alumnos, sino también a las familias. Creo que necesitaremos un proceso todos. (FamMPub06)

Las familias también manifiestan, aunque aquí hay mucha discrepancia de opiniones, que los estudiantes han aprendido menos en este final de curso 2019/20. Algunos afirman que creen que para muchos estudiantes estos meses de educación telemática han sido como unas “vacaciones ampliadas”. Otras familias, sin embargo, creen que sus hijas e hijos no han aprendido menos, sino que han aprendido distinto y no les preocupa especialmente los aprendizajes que no se hayan podido desarrollar durante el final del curso académico 2019/20 o el temario que haya quedado sin impartir. Entienden también que, a partir del trabajo telemático y virtual, aquellos estudiantes que sean más autónomos han funcionado mejor y posiblemente han aprendido más.

—Yo creo que en este tiempo no han aprendido nada. (FamMPriv08)

—Han decrecido en el sentido de hacerse más vagos todavía. Más vagos, más dejarse. Sí, yo sí que lo he visto. Yo sí que lo he visto en casa. (FamMPriv11)

—Creo que, en esta situación, en los meses que ha ocurrido, nuestros hijos, no pierden ningún aprendizaje, sino que lo están ganando. Porque esta situación es tan extraordinaria que va a cambiar las maneras de ver las cosas que tenemos los padres, pero también que tienen nuestros hijos, con lo cual tiene un recorrido que es importante en el aprendizaje y el crecimiento de nuestros alumnos, incluso si están en Bachillerato. [...] creo que han aprendido otras cosas, incluso han aprendido tecnología. (FamHPriv09)

Por último, es también destacable que las familias demandan que se realice una reestructuración curricular en profundidad y que se produzca un cambio real en las metodologías de enseñanza, con propuestas concretas como gamificar los aprendizajes o hacer uso del aprendizaje basado en proyectos. En concreto, reivindican también que durante el confinamiento disciplinas como la Educación Física o las Artes y la Música han tenido un papel central en el aprendizaje y el bienestar del alumnado y plantean también que el sistema se podría encaminar hacia un modelo

de docentes más generalistas y menos especialistas, cuestión ésta que relacionan directamente con una reducción de unos currículos que consideran excesivos.

—Aquí trabajan y están en constante movimiento, y van haciendo proyectos y van aprendiendo todo. O sea, les enseña más lo que es la vida en sí, no tanto lo que es matemática o el castellano, sino que van a aprender aprendiendo a través del proyecto educativo y son diferentes proyectos educativos que les enseñan en lo que es la vida en sí. Y yo creo que sería un posible buen futuro, bueno para todo el sistema educativo seguir trabajando de esta manera. (FamMPub06)

—Nosotros vamos a aprovechar para dar caña con las metodologías, para cargarnos esos currículos hinchados que no sirven absolutamente para nada, que coaccionan totalmente el aprendizaje como desarrollo personal de los alumnos haciendo una educación en compartimentos estancos. Y ahí vamos a dar mucha guerra, porque va a ser un momento clave, ¿no? Para hacer una poda exhaustiva del contenido inservible y que lleguemos realmente a lo que es la educación competencial de la que presumimos. (FamMPub05)

—Pensando sobre todo en Primaria e Infantil, para mi gusto, tendrían que cambiar las metodologías. [...] Tendrían que haber cambiado hace tiempo. (FamMPriv11)

—A ver, a mí me parece que sucedió algo muy curioso. Y es que la mayoría de las actividades se centraban en Educación Física, en tener hábitos saludables y hacer deporte. En algo artístico, musical y generar un poco de hábito de pintar, leer, etcétera o escuchar música. Y normalmente esas son las disciplinas más olvidadas. Y fueron las que en el primer momento cogieron mucha importancia porque era lo que realmente iba a estimular el alma de nuestros hijos. (FamHPriv09)

—Yo, deseando que fuese sólo presencial, que es un deseo, lo que sí tiene que ser es colaborativa. Tenemos que aprender a colaborar. El alumnado a la familia y el centro para poder avanzar. (FamMPub02)

7.3. La visión de los estudiantes

Los estudiantes representan un conjunto amplio de ciudadanos y ciudadanas a quienes la pandemia ha afectado plenamente. Desde todas las perspectivas, la enfermedad y las medidas que se han tomado para su prevención han alterado en profundidad su vida cotidiana, siendo al mismo tiempo uno de los colectivos sobre los cuales se han tomado las decisiones más drásticas (por ejemplo, en cuanto a restricción de la movilidad) mientras que se divulgaba, con datos más o menos certeros, la idea de que la pandemia no afectaba gravemente a su salud.

En este sentido, en los grupos de discusión hemos podido comprobar que los estudiantes tienen una visión global de la situación muy sofisticada y compleja. Así, no es ajena a su mirada la dimensión sociopolítica y articulan pensamientos de justicia social que reflejan una visión holística del problema:

—Creo que hay una cosa que no se ha dicho todavía y es la justicia, el tener en cuenta todo tipo de alumnado y a todo tipo de profesorado, ya que no todos disponemos

de los mismos recursos. No todos tenemos la misma situación en casa y yo creo que hay que tener en cuenta mucho eso porque, al fin y al cabo, a lo mejor hay gente que no se quiere arriesgar a ir a clase porque tiene familiares de alto riesgo que conviven con ellos o que no disponen de los medios necesarios o incluso profesores que no pueden acceder a un ordenador para poder dar su clase o poder contestar a sus alumnos. Y yo creo que eso es lo más importante, que se tenga en cuenta todo tipo de situaciones. (EstBachiller)

Desde esta perspectiva global y compleja encontramos en el alumnado una reclamación compartida con docentes y familias: la necesidad de que cada nivel asuma sus responsabilidades y también que se dicten instrucciones claras y coherentes:

—Si yo creo que respecto a muchas cosas durante este estado de alarma se han ido delegando responsabilidades del Ministerio a las comunidades, y las comunidades, que se encarguen los centros. Y yo creo que eso es un error porque cada centro tiene una cantidad limitada de recursos. (EstFP)

En concreto, los estudiantes aspiran a que estas instrucciones resuelvan sus dos preocupaciones más importantes: la necesidad de una educación presencial y el problema de la seguridad sanitaria en relación con el acceso a los centros. Así, por un lado, los estudiantes afirman que la presencialidad les permite aprender mejor gracias a las explicaciones de sus docentes y a la atención *in situ* que pueden recibir en la clase, además de que la escuela garantiza rutinas de aprendizaje efectivas.



—No es lo mismo estar aquí dando clase a través de una pantalla que estar allí, en el instituto, porque ahí como estás metido dentro de lo que está explicando el profesor y pues te puedes llegar a enterar mejor de las cosas que estando aquí en una pantalla. (EstSecundaria)

—Yo me acuerdo perfectamente de las clases de Matemáticas que la profesora explicaba cosas y cuando veía que poníamos caras raras lo volvía a explicar de otra manera más sencilla, poniendo ejemplos, haciendo, pues algo más dinámico. En una clase virtual lo único que ves es tu portátil, una pizarra en la que a lo mejor no se entiende ni siquiera la letra. Pues porque a lo mejor los medios que está utilizando cada profesor no ayudan mucho y no puedes entender las cosas, bueno que no está ese *feedback* que es necesario en una clase que se ven y se necesita una clase presencial, en una clase virtual no hay mucho de eso. (EstBachiller)

Sin embargo, aunque hay cierta añoranza de presencialidad, les preocupa profundamente la seguridad y la salud, tanto propia como de sus compañeros, los docentes y sus familias.

—Hay tres preocupaciones que son las que más me rondan a mí la cabeza, una es sanitaria y es que se garantice que cuando vayamos a realizar la prueba, todas las

medidas que se tomen con respecto a higiene y demás, favorezcan que no vayamos a infectarnos, ni que vaya a ver un rebrote. (EstBachiller)

Además, esta preocupación se acrecienta cuando se considera el problema de los espacios, que no permite mantener la distancia física reclamada por las autoridades sanitarias. Así lo expresa uno de los estudiantes de Bachillerato:

—El hacinamiento que hay en los institutos, en España yo no conozco ni uno que no tenga una clase que supere los 30 alumnos, que es lo que se supone que se puede permitir. (EstBachiller)

Por otro lado, esta cuestión es especialmente grave en el caso de la Formación Profesional y en relación con las prácticas en empresas, donde se genera la doble incertidumbre de saber si habrá empresas dispuestas a acoger estudiantes en prácticas y si estas empresas cumplirán con las condiciones sanitarias recomendadas:

—Nosotras, que estamos en el ámbito sanitario, por ejemplo, muchas personas de mi clase han decidido no cursar el curso que viene por el miedo al contagio, porque nosotros nos pasa lo contrario, que nosotras estamos en una clínica dental donde va mucha gente y nuestra posibilidad de poder contagiarnos es altísima aun teniendo las precauciones. (EstFP)

Por otro lado, una cuestión que preocupa claramente al alumnado es el acceso a internet y la disponibilidad de recursos tecnológicos. Son conscientes de que estos dos factores crean una brecha en el alumnado que impide a ciertos compañeros y compañeras proseguir con su educación y son concluyentes al respecto: “Antes de ya asegurar una formación *online* lo primero que hay que asegurar es que todos los alumnos tengan acceso a ella y a los medios que piden para poder hacerlo.” (EstFP)

Por otro lado, entienden que la solución está en la colaboración inter-institucional:

—Sobre el año que viene y el tema de la educación telemática, ¿puede agrandar la desigualdad? Claro que sí, que hay barrios en los que o hay una conectividad escasa, familias que no tienen internet, que no tienen aparatos, o tienen uno solo y es para el padre que tenía que trabajar o hay varios hijos que tienen que utilizarlos, claro que había que plantearlo de alguna manera, que el Estado diese recursos. (EstBachiller)

—Es cierto que es verdad que hay personas que no pueden tener ese acceso a internet porque no todo el mundo tiene internet en su casa. Pues, por ejemplo, una idea que yo propondría que, o sea, nosotros vivimos en un pueblo y nuestro pueblo ya es un pueblo bastante grande, y lo que han hecho ha sido que nuestro Ayuntamiento ha puesto internet gratis a todas aquellas familias que no podían ponerse internet. (EstSecundaria)

Para atender a estos problemas, los estudiantes consideran que tienen que producirse cambios en la dimensión organizativa. Por un lado, debe haber cambios relativos a los agrupamientos y los horarios:

—Yo he escuchado que lo que iban a hacer era dividir en quince la clase presencial y otros quince se quedan aquí, desde su casa, con las videoconferencias y con las clases *online*, recibiendo la clase aquí en videollamada. Y la verdad, eso me parece bien. Pero que se vayan turnando esos quince para no estar todo el rato encerrado en su casa y después otro yendo todo el rato al instituto. (EstSecundaria)

Más allá de las distintas opciones de agrupamientos (alternancia de horas, días o semanas o incluso presencialidad total ocupando todos los espacios del centro y usando medidas de seguridad e higiene), el alumnado reclama tres cambios importantes: reducción de la ratio, mayor coordinación entre los docentes y mejor comunicación entre estudiantes y docentes.

—Lo suyo sería, de alguna forma, ajustar para que las clases no sean de cuarenta y siete alumnos, sino que sea un número mucho más reducido y manejable por el profesor, para que pueda trabajar más cómodamente. (EstBachiller)

—Voy a hablar con el profesor. No, nosotros no tenemos que hablar con el profesor. Son ellos los que tienen que hablar entre ellos, organizarse, decidir el horario que van a establecer y decirnos “éste es el horario” y ya está. (EstFP)

—Si no existe comunicación entre profesor y alumno, por supuesto que sí, que vamos a ir a pique vaya. (EstFP).

Para ello, el alumnado manda un mensaje claro a los docentes. Los estudiantes reclaman empatía respecto a su situación: “Y sobre todo, yo creo que haya, como mucho refuerzo y mucha comprensión por parte de los profesores y de todo el equipo que nos enseña. O sea, es decir que al final todos estamos en la misma situación.” (EstSecundaria), una metodología de enseñanza ajustada a la nueva realidad semipresencial o virtual: “Yo lo que pediría sería más proyecto, más práctica, más tareas y menos tirarte una hora de clase explicando para que te lo tengas que estudiar y a los dos días se te haya olvidado.” (EstSecundaria) y, si es necesario, mayor formación para los docentes: “Lo primero que se me ha ocurrido cuando has lanzado la pregunta ha sido que se dote a los profesores de los conocimientos que necesitan los que no los tienen para poder manejar la tecnología, sabiendo que las próximas clases serán *online* o por lo menos alguna parte será de manera telemática, pues si los profesores no manejan, pues no podemos seguir las clases de manera correcta.” (EstBachiller).

La empatía que reclaman los estudiantes está vinculada con la percepción de su propio estado emocional. Han vivido fases de caos, de estrés, de exceso de tareas y de incompreensión de la situación y de algunas cuestiones académicas —por problemas con la docencia virtual, con las plataformas o con la coordinación o la competencia digital docente—.

—“Yo al principio, bien, al principio iba bien, pero luego a medida que fueron siendo más días, pues me estresaba más, porque cada vez había más tarea y y además echaba de menos a mis amigos y eso... Pues me estresaba cada vez.” (EstSecundaria)

Al mismo tiempo, el alumnado detecta un exceso de responsabilidad y de tareas en el tiempo de confinamiento transcurrido este curso 2019/20. Es bastante recurrente en el discurso del alumnado la percepción de una cantidad de tareas, especialmente al principio del confinamiento,

muy superior al ritmo habitual de clases, lo cual genera no sólo cansancio sino también estrés en los estudiantes y las familias:

—Cada vez que intentamos solucionar algo, no lo solucionaban los profes, sino que lo solucionábamos nosotros. ¡Y soy de segundo de la ESO! (EstSecundaria).

—Yo en esta cuarentena me he estado sintiendo, bueno, pues a veces agobiado, a veces bien, ha habido momentos en el que hemos tenido una carga excesiva de tareas. (EstSecundaria)

Obviamente, este tipo de situaciones han sido menos acusadas en aquellos centros y docentes que trabajaban con tecnología antes del confinamiento puesto que, de algún modo, su alumnado estaba ya preparado para la realización de tareas en línea y los docentes habían generado prácticas de enseñanza que ahora se han revelado como adecuadas para la docencia durante el confinamiento:

—Para mí la verdad que la adaptación no ha sido complicada, ya que nosotros ya trabajamos con la tecnología desde el minuto cero. (EstSecundaria)

No obstante, los estudiantes muestran también un discurso exigente con el propio sistema educativo, reclamando que se den los temarios y que se cumpla con la programación, que las explicaciones y los recursos sean de calidad y que se ayude al alumnado que lo necesite. En definitiva, los estudiantes reclaman un sistema educativo que conjugue calidad con equidad y justicia, a veces incluso con matices de extrema competitividad entre estudiantes en el caso de Bachillerato o con la preocupación por su propia capacitación profesional en el caso de los estudiantes de Formación Profesional:

—Sí, básicamente insistir en la educación de calidad. Y claro, para tener calidad tiene que haber una buena comunicación y una buena adaptabilidad a situaciones extraordinarias y eso es de libro. (EstFP)

—Todo nuestro sistema educativo se basa en una nota. Nosotros somos una nota. Entonces la selectividad es solo un medio más para eso. (EstBachiller)

En todo caso, muchos estudiantes entienden que ha habido aspectos positivos en este tiempo de confinamiento. Hay diversas referencias a una mejora en la autonomía y en la autogestión del aprendizaje así como la posibilidad de que este final de curso 2019/20 haya servido de entrenamiento para el próximo año académico: “Me ha venido bien para adaptarme en el sentido de imaginarme cómo llevar una rutina de cómo sería el año que viene.” (EstBachiller)

Muchos estudiantes encuentran aspectos positivos en este tiempo de confinamiento, que puede servir para una transformación del sistema educativo.

Así mismo, muchos estudiantes entienden que se puede convertir esta crisis en una transformación positiva del sistema educativo. Esperan que el sistema educativo resultante vaya más allá de la clase magistral, incorpore otras metodologías de enseñanza y proporcione oportunidades valiosas de aprendizaje a cada estudiante:

—Creo que éste es el momento, la excusa perfecta para dejar ya las clases magistrales porque es un modelo que se inventó hace ciento cincuenta años que ya está cien por cien atrasado y necesitamos un empujón para dejarlas atrás. Nos cuesta dejar lo que ya está bastante impuesto. Y yo creo que es el momento de dejar las clases magistrales, de empezar a ser clases más prácticas, clases que realmente apoyen y ayuden a la gente individualmente. (EstSecundaria, Pos. 128)

En todo caso, los estudiantes que han participado en los grupos de discusión se niegan a ser “la promoción del coronavirus”, en palabras de una de ellas. Por el contrario, como nos dijo un estudiante de FP, “este tipo de situaciones te hacen aprender. Y yo creo que es una gran oportunidad para que el sistema se reinvente y acabe aprendiendo cosas nuevas y cosas de mayor calidad”. (EstFP)

8. Conclusiones

El panorama de la educación para el curso 2020/21 está presidido por dos palabras: preocupación y esperanza. La experiencia vivida durante el último trimestre del curso 2019/20 ha mostrado muchas de las debilidades del sistema y esto genera en la comunidad educativa desconfianza y preocupación; sin embargo, late en las palabras de los estudiantes, los docentes y las familias un profundo deseo de transformación que nos haga salir de esta grave crisis con un sistema educativo fortalecido y mejorado.

En esta dicotomía, el profesorado muestra al mismo tiempo su compromiso con su alumnado y su preocupación por contar con unas condiciones para el aprendizaje y la enseñanza seguras y saludables en los centros educativos. Esta dicotomía se muestra a través de algunas ideas fuerza repetidas a lo largo del estudio: así, el profesorado expresa una gran preocupación por el seguimiento de su alumnado, no sólo en cuestiones académicas sino en relación con su estado físico y socioemocional. Esta preocupación y la dificultad de su realización a través de la red hace que los docentes añoren la presencialidad y deseen que tan pronto como sea posible se pueda volver al contacto directo en el aula.

El profesorado muestra al mismo tiempo su compromiso con su alumnado y su preocupación por contar con unas condiciones para el aprendizaje y la enseñanza seguras y saludables en los centros educativos.

Sin embargo, los docentes exponen muy claramente su preocupación por las consecuencias de las recomendaciones de las autoridades sanitarias y por el espacio disponible. Desde la perspectiva de los docentes, estas recomendaciones conducen al desdoble de grupos y, *de facto*, a bajar los ratios; pero esta bajada de ratios debe venir acompañada por un aumento de las plantillas para atender no sólo a las prescripciones de la autoridad sanitaria sino a las exigentes condiciones de la enseñanza en línea o semipresencial.

Tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, el profesorado argumenta la necesidad de reforzar las infraestructuras (espacios y recursos tecnológicos) y las plantillas, pero, al mismo tiempo, muestra su desesperanza ante una Administración educativa que se ha limitado

durante el curso 19-20 a invocar la autonomía de los centros pero sin aportar ni soluciones ni recursos ni inversiones. El profesorado se ha sentido abandonado por la administración educativa, que ha respondido tarde y superficialmente al reto que estaba asumiendo el profesorado desde el mismo 14 de marzo de 2020, cuando se declaró el estado de alarma y se decide el cierre de los centros escolares.

Esta sensación de abandono junto al nivel de exigencia autoimpuesto por el profesorado y la necesidad de poner en funcionamiento prácticas no habituales para la docencia y la gestión de los centros ha generado un profundo cansancio entre la comunidad docente. Por un lado, la autonomía de centros sin instrucciones útiles, claras y a tiempo para su adecuado desarrollo y sin contar en muchos casos con los recursos necesarios ha sido una trampa para muchos equipos directivos y muchos docentes, que han debido improvisar estrategias de trabajo, plataformas en línea, mecanismos de evaluación y una nueva manera de relacionarse con el alumnado y las familias al desaparecer la posibilidad del contacto presencial. Además, los docentes acusan un aumento de la burocracia junto con la desaparición efectiva de la Inspección educativa, que

tan necesaria es para acompañar y prestar asesoramiento a los centros cuando supera su función fiscalizadora y de rendición de cuentas.

El profesorado reclama formación en metodologías activas o en procedimientos de evaluación, feedback y seguimiento del alumnado más allá del rendimiento académico.

En este panorama de desilusión y cansancio respecto a la Administración educativa, destaca sin embargo el deseo del profesorado por formarse en estos momentos de crisis. Además de la comprensible formación para mejorar su competencia digital docente o para reforzar sus

estrategias de enseñanza en contextos virtuales o semipresenciales, el profesorado reclama formación en metodologías activas o en procedimientos de evaluación, *feedback* y seguimiento del alumnado más allá del rendimiento académico. También se defiende la necesidad de crear redes entre docentes (dentro de los centros o entre los centros) para compartir sus experiencias y prácticas.

En paralelo a esta demanda de formación, se aprecia una reconsideración por parte del profesorado de competencias y aprendizajes que hasta ahora tenían que ver con contenidos más transversales y que con frecuencia quedaban injustamente relegados por el papel central de contenidos más académicos; el aprendizaje autónomo del alumnado, las competencias digitales, la promoción de la salud o la necesidad de una comprensión lectora alta. En este sentido, son muchos los docentes que hablan de una revisión en profundidad del currículo, una auténtica *poda* para acordar los objetivos y contenidos fundamentales a los cuales deben apuntar en la docencia del próximo curso.

Además, si atendemos a los datos del cuestionario se observa que existe, por un lado, un discurso muy homogéneo por parte del profesorado: hay una auténtica opinión compartida de manera mayoritaria por los docentes respecto a las preocupaciones y las propuestas para el próximo curso. Sin embargo, por otro lado, la etapa educativa es, por encima de todas las demás, la variable que marca las diferencias más importantes en el análisis de las distintas dimensiones del estudio.

Así, cuando se consideran las etapas educativas respecto a la dimensión sociopolítica de esta crisis, las demandas del profesorado se diversifican: para Bachillerato, Secundaria y Educación de Personas Adultas la prioridad fundamental es el aumento de las inversiones en docencia a distancia, de manera significativamente alta en Bachillerato; sin embargo, para Formación Profesional, Infantil y Primaria la prioridad es el establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad, con una preocupación especial en Infantil por la dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza en los centros educativos, así como por la formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (preocupación que es significativamente baja en Secundaria o Bachillerato).

Así mismo, considerando otras variables podemos precisar algunas otras preocupaciones del profesorado hacia la Administración educativa. Por ejemplo, el profesorado de Educación Infantil o el profesorado con mayor experiencia docente (y mayor edad) muestra una profunda preocupación por las condiciones higiénicas y sanitarias de los centros educativos, que en el caso del segundo colectivo se relaciona con su propia condición como personas en posible situación de riesgo por edad o salud. Desde otra perspectiva, el profesorado que trabaja en entornos socioeconómicos más desfavorecidos reclama más colaboración con los servicios sociales o sanitarios del entorno así como con instituciones externas que puedan colaborar en el aprendizaje o el bienestar de su alumnado.

En relación con las infraestructuras de los centros, la preocupación y la queja del profesorado es unánime: se necesitan más recursos para el aprendizaje en línea del alumnado (especialmente dispositivos), se requiere un aumento de la plantilla y la disponibilidad inmediata de medidas de seguridad e higiene si queremos que los centros estén preparados para satisfacer los requisitos higiénicos y sanitarios que impondrá la Administración. En general, los docentes encuentran deficitarias las infraestructuras y el personal disponible en los centros, con una dotación tecnológica mejorable y problemas añadidos por la situación socioeconómica de las familias y otras cuestiones como la conectividad en distintas zonas del territorio.

Además, el profesorado siente la necesidad de una nueva cultura de la cooperación y la coordinación dentro de los centros. El individualismo docente repercute negativamente sobre el alumnado, generando confusión y problemas, mientras que los centros donde hay liderazgo del equipo directivo, buenas estrategias de coordinación y cooperación entre el claustro han sido capaces de solventar la situación con más eficacia.

Desde esta nueva cultura de la cooperación y la coordinación docente, el profesorado plantea que se deben atender los dos problemas fundamentales del próximo año: el ajuste de los tiempos y los espacios de enseñanza a la nueva situación y el reto de la enseñanza a distancia y semipresencial. Así, estrategias como contar con un plan de digitalización (especialmente señalado por docentes de centros públicos) o el agrupamiento por ámbitos (más claramente apuntado en el caso de docentes de Educación Primaria o de centros privados) pueden contribuir a esta nueva cultura de la cooperación y la coordinación.

Al mismo tiempo, es muy significativo que una de las mayores preocupaciones del profesorado respecto a la situación que puedan encontrar a la vuelta de las vacaciones de verano es la motivación para el aprendizaje por parte del alumnado, seguida de cuestiones como la gestión de las emociones o la autogestión del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuestiones como la

adquisición de contenidos o la gestión de información pierden peso entre las preocupaciones del profesorado. Así pues, éste teme que el cierre de las aulas tenga un impacto negativo en la implicación y la voluntad de aprender de su alumnado así como en su bienestar emocional, especialmente entre el alumnado de Educación Infantil y Primaria.

Para combatir estas preocupaciones el profesorado muestra su interés por mejorar su competencia docente en tres ámbitos: estrategias para la docencia a distancia y semipresencial, mecanismos de evaluación justos y adecuados para la situación actual y procedimientos para fomentar la autonomía del alumnado. Para ello verbalizan la necesidad de ajustar el currículo, personalizar las oportunidades de aprendizaje y la acción tutorial y reforzar la competencia digital del alumnado.

Sin embargo, en relación con el desempeño de la enseñanza presencial y virtual, la tendencia más evidente es la reivindicación de la presencialidad por parte del profesorado. La enseñanza presencial no es solo un deseo o una añoranza del tiempo previo al confinamiento sino que se concibe como una necesidad por muy diferentes razones: según el profesorado, la enseñanza presencial garantiza la igualdad, promueve de manera más efectiva el aprendizaje, posibilita mejores explicaciones y atención personalizada y permite desplegar todo el potencial educador de los centros educativos.

En este sentido, la opinión mayoritaria de los docentes para la enseñanza durante el curso 2020/21 contempla dos escenarios: en primer lugar, la enseñanza semipresencial con asistencia en días alternos de todos los estudiantes divididos en grupos; en segundo lugar, la enseñanza semipresencial con asistencia en horas alternas de todos los estudiantes divididos en grupos.

En este caso, los docentes de Infantil y Primaria apoyan de manera más clara que el resto de docentes el contacto diario con su alumnado a través del escenario de enseñanza presencial diaria con alternancia de horas. Por el contrario, los docentes de Secundaria, Bachillerato, FP y Educación de Personas Adultas optan por la enseñanza semipresencial con alternancia de días. La enseñanza exclusivamente a distancia no supera el 10% en ningún caso excepto, curiosamente, en Infantil (13%), con FP en el nivel mínimo (6,8%).

Por otro lado, existe en esta modalidad semipresencial un problema de fondo que parte del profesorado destaca como una preocupación que merece ser tomada en cuenta: la simultaneidad de la docencia presencial y virtual. Dada la experiencia de este curso 2019/20, en el cual se ha intentado replicar el horario escolar durante el tiempo de confinamiento, el profesorado ve complicado impartir docencia presencialmente y además atender a los requerimientos de la docencia en línea, especialmente considerando la desconfianza que muestran los docentes respecto a un posible aumento de plantilla.

Finalmente, desde las limitaciones de los propios centros educativos, el profesorado invoca la ayuda de la sociedad para afrontar el nuevo curso. Además, esta invocación no es sólo una llamada más o menos genérica a la colaboración, sino que se plantean propuestas concretas como la necesidad de dar un nuevo sentido educativo a edificios municipales que pueden ser destinados a la enseñanza y el aprendizaje para poder garantizar así la distancia física entre el alumnado o la colaboración de los servicios sociales y sanitarios, además de otras instituciones, para garantizar el bienestar de los estudiantes y una oferta educativa de calidad para todo el alumnado.

Precisamente, como no podía ser de otro modo, una de las cuestiones fundamentales para las familias es el asunto de la conciliación laboral, que se plantea de modos muy distintos y con propuestas muy desdibujadas debido a la falta de información clara acerca del desarrollo del curso 2020/21 en el momento de redacción de este informe. Las familias no saben cómo van a poder conciliar pero plantean, especialmente las familias de la escuela pública, que no puede depender exclusivamente de los centros educativos, sino que se debe hablar también de conciliación en los centros de trabajo y en las instituciones locales, coincidiendo en este sentido con la opinión del profesorado.

Además, la brecha social también se dibuja agigantada tras el paso del coronavirus y a las familias, especialmente de la escuela pública, les preocupa que se vaya a dejar a gente atrás. Entienden que es fundamental detectar las necesidades de las familias y para ello demandan que en el sistema educativo no se pierda la presencialidad y se cuente con personal de apoyo: según las familias, la presencia de educadores sociales en centros educativos también puede ayudar a esta tarea de detección que manifiestan que quizá exceda las tareas de los docentes.

Por otro lado, les preocupa especialmente, en términos de inclusión, qué se va a hacer con los estudiantes que tengan patologías o que estén en riesgo ante el virus y demandan atención personalizada y protocolos de salud y seguridad claros. Requieren para estos estudiantes la presencia de personal sanitario en los centros educativos. Así mismo, hay familias que demandan ayuda para las madres que han tenido que dejar sus trabajos para cuidar de sus hijos e hijas con necesidades específicas, así como que se promueva la educación en la etapa de 0 a 3 años.

En lo relativo a estructuras, recursos y personal, las familias también demandan más financiación y más dotación para los centros. Faltan dispositivos en los centros y en los hogares, especialmente en el caso de familias en situaciones desfavorecidas; la conectividad no es la mejor posible y las infraestructuras son, en su mayoría, deficitarias como para poder albergar estudiantes el curso próximo siguiendo estrictamente las recomendaciones sanitarias que se plantean. Desde las familias de la educación pública, se pone de manifiesto que falta inversión y que esta situación de escasez no se debe a esta crisis, sino que es un déficit histórico.

Ante estas preocupaciones, las familias proponen realizar inventarios completos de los recursos públicos disponibles y cotejarlos con las insuficiencias de las familias más necesitadas. Como también reclaman los docentes, piden que se aumente el número de profesores y que se reduzca la ratio de estudiantes por aula, pero también lo ven difícil política y económicamente. Proponen trasladar los aprendizajes a espacios al aire libre y a espacios más amplios, siempre teniendo en cuenta que el aula se plantea como espacio de igualdad y compensación, que trata de aminorar las diferencias que se están observando en estos meses de educación a distancia, donde hay estudiantes que han desaparecido, tanto por ausencia de recursos tecnológicos como por otras cuestiones sociales o personales. En esta línea, el apoyo de las familias o la importancia de disponer de espacios tranquilos de aprendizaje en el hogar también aparecen en sus discursos. Como propuesta, contemplan que sea el centro educativo presencial el espacio donde se intenten compensar esas desigualdades.

Sobre la tecnología, las familias muestran su hartazgo con respecto a la multiplicidad de plataformas para el aprendizaje y la comunicación con los docentes, sobre las cuales piden coordi-

nación y unificación de criterios. También añaden a la discusión el tema de los transportes a los centros: aun cuando los centros puedan disponer de más espacios o de espacios más grandes, muchos estudiantes van a sus centros en transportes escolares, que habría que duplicar para poder garantizar las medidas de seguridad para evitar rebrotes.

Sobre cuestiones organizativas, las familias centran su discurso en el problema horario que se ha provocado en los hogares durante los meses del confinamiento y demandan que, si en futuros cursos la educación es telemática (total o parcialmente), los horarios sean estables, se conozcan previamente y se parezcan lo más posible a los horarios habituales de clase. Sin embargo, el acuerdo aquí no es unánime pues tenemos también familias que plantean que los horarios no pueden ser iguales si el modelo no es igual y que los tiempos que se necesitan son otros; sin embargo, en general la queja sobre la dispersión de los horarios lectivos es compartida, incluyendo tareas, mensajes y correos a altas horas de la noche y en fines de semana, especialmente en las primeras semanas de confinamiento.

En este sentido, a las familias, especialmente de la escuela privada, les preocupa también la coordinación del profesorado a la hora de realizar su labor docente. Se quejan de cierta descoordinación, sobre todo al inicio del confinamiento, aunque las familias reconocen que se ha ido solucionando con el paso del tiempo. Sobre esto, piden coordinación en genérico o propuestas más concretas, como la semipresencialidad para garantizar explicaciones y atención personalizada al estudiante, aunque éste trabaje en su propio domicilio de manera habitual. Por otro lado, aunque en su mayoría las familias manifiestan haberse comunicado eficazmente con los docentes, encontramos algunos casos con problemas en la comunicación entre familias y escuelas. Por ello, piden acompañamiento, diálogo y participación.

En general, a las familias les preocupa qué modelo de enseñanza se implantará el próximo curso y, aunque comprenden que habrá de ser un modelo mixto por motivos de salud y de seguridad, reivindican el valor de lo presencial como algo insustituible. Entre otras cuestiones, les preocupa especialmente que los meses del confinamiento y la educación telemática afecten a la socialización (sobre todo de aquellos estudiantes más jóvenes) y generen problemas psicológicos. También les preocupa que haya un problema de adicción a las pantallas en sus hijos e hijas, que estaban ya conectados antes de la pandemia y que ahora están todo el día delante de las pantallas, tanto por ocio como por cuestiones académicas.

Las familias también manifiestan, aunque aquí hay discrepancia de opiniones, que los estudiantes han aprendido menos en este final de curso 2019/20. Otras familias, sin embargo, creen que sus estudiantes no han aprendido menos, sino que han aprendido distinto y no les preo-



cupan especialmente los aprendizajes que no se hayan podido desarrollar durante el final del curso académico 2019/20 o el temario que haya quedado sin impartir. Entienden también que, a partir del trabajo telemático y virtual, aquellos estudiantes que sean más autónomos funcionarán mejor y posiblemente aprenderán más.

Por último, es también destacable que las familias demandan que se realice una reestructuración curricular en profundidad y que se produzca un cambio real en las metodologías de enseñanza, con propuestas concretas como gamificar los aprendizajes o hacer uso del aprendizaje basado en proyectos. En concreto, reivindican también que, durante el confinamiento, disciplinas como la Educación Física o las Artes y la Música han tenido un papel central en el aprendizaje y el bienestar del alumnado y plantean también que el sistema se podría encaminar hacia un modelo de docentes más generalistas y menos especialistas, cuestión ésta que relacionan directamente con una reducción de unos currículos que consideran excesivos.

Los estudiantes entienden que los dos grandes retos para el próximo curso son la seguridad sanitaria y la exigencia de calidad, que muchos vinculan con la educación presencial.

En este sentido, el alumnado participante en esta investigación también muestra tener una visión sofisticada y responsable del sistema educativo. Los estudiantes entienden que los dos grandes retos del próximo curso son la seguridad sanitaria y la exigencia de una educación de calidad, que muchos vinculan con la educación presencial aunque reconozcan mejoras en su autonomía o su competencia digital durante el tiempo de confinamiento.

El alumnado es crítico con las infraestructuras de sus centros, tanto en relación con los espacios como en lo referente a recursos tecnológicos, pues son conscientes de que de la primera cuestión depende la posible distancia física que se pueda mantener en clase y de que los recursos tecnológicos en el centro pueden servir para aquellos estudiantes que se encuentran en una situación socioeconómica más desfavorecida. En este sentido, reclaman la colaboración inter-institucional como una posible solución a ambos problemas.

En todo caso, los estudiantes entienden que la resolución de los problemas pasa por importantes cambios en la dimensión organizativa. Así, los posibles horarios y agrupamientos (con alternancia de horas, días o semanas), la reducción de la ratio, una mayor coordinación entre los docentes y mejor comunicación entre docentes y estudiantes son algunas de las preocupaciones fundamentales para los jóvenes participantes en el estudio.

Los estudiantes reclaman una educación de calidad que no olvide a los que tienen problemas o dificultades.

Al mismo tiempo, los estudiantes reclaman empatía por parte del profesorado, dadas las circunstancias. Expresan que han pasado por etapas de mucha confusión y estrés, en parte debido a la pandemia y al estado de alarma pero también en parte debido a algunas situaciones de descoordinación y exceso de tareas que han experimentado durante el curso 2019/20.

Además, los estudiantes reclaman un cambio metodológico por parte del profesorado para ajustar su manera de enseñar a la nueva situación, incluyendo en este ámbito la necesidad de usar

recursos audiovisuales y en línea de calidad, aunque esto suponga que parte del profesorado tenga que reciclarse y formarse para incorporar nuevas destrezas y competencias docentes. En este sentido, los estudiantes de aquellos centros que ya trabajaban con tecnología y desde un enfoque claramente basado en competencias parecen haber vivido con menos ansiedad el confinamiento y afrontan con mayor esperanza el próximo curso.

En todo caso, es muy significativo que los estudiantes ofrecen un discurso exigente con el propio sistema educativo: reclaman una educación de calidad que no olvide a los estudiantes que tienen problemas o más dificultades. Por esta razón, esperan que no se parcheen los problemas, sino que demandan una auténtica reconstrucción del sistema educativo como salida a esta crisis del COVID-19.

En resumen, se establecen **cuatro conclusiones fundamentales** derivadas del estudio:

1. Si queremos hacer frente de forma efectiva al curso próximo, la comunidad educativa reclama inversiones adecuadas a la complejidad del reto.

La invocación a la autonomía de los centros y los docentes sin la consiguiente dotación de recursos dará lugar a prácticas más ineficaces, a un aumento de la desigualdad social y a una mayor frustración por parte del profesorado. Si la educación es importante en este momento, ha llegado la hora de invertir en ella con rigor y criterio, no sólo para abordar los retos del próximo curso sino para fortalecer y mejorar nuestro sistema educativo.

2. La comunidad educativa reclama instrucciones claras que vaya más allá de la autonomía de los centros, pero al mismo tiempo reclama confianza y autonomía para que los centros puedan dar respuesta a los retos y problemas de su contexto particular.

El recurso a la autonomía de los centros genera desigualdad si no se articula dentro de un marco de instrucciones claro y globalmente coherente, que considere todos los aspectos centrales de la situación de pandemia en la cual vivimos. No obstante, el profesorado y los centros son quienes mejor conocen la realidad de sus estudiantes y sus familias y saben cómo dar respuesta a sus necesidades; mantener ese espacio de actuación flexible es necesario para no imponer medidas estandarizadas que generen nuevos problemas.

3. La respuesta educativa en esta situación incluye necesariamente la educación digital, con todas sus implicaciones, pero la presencialidad sigue siendo el ideal innegociable tanto para los docentes como para las familias y los estudiantes.

La nueva realidad conlleva considerar cuestiones como la competencia digital docente, la competencia del alumnado (e incluso sus familias), la llamada “brecha digital” y el acceso a dispositivos, la conectividad, la disponibilidad de plataformas y recursos en línea, la existencia de un proyecto digital de centro o contar con un diseño instructivo ajustado a la potencialidad de la educación digital. Se ha hecho un esfuerzo importante durante el curso 2019/20 por considerar muchas de estas cuestiones, pero el curso 2020/21 obliga a sistematizarlas y a abordarlas con tiempo, profesionalidad y las inversiones necesarias para garantizar la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo. Así mismo, toda la comunidad educativa reclama la presencialidad

como la condición más efectiva para el aprendizaje y la enseñanza, apoyando la alternancia como una manera de garantizar la presencialidad al mismo tiempo que se atienden las recomendaciones sanitarias en el exiguo espacio de los centros educativos.

4. La educación no es un reto exclusivo del profesorado, aunque este tenga la máxima responsabilidad dentro del sistema educativo. El reto de la educación es social.

El profesorado ha asumido, como no podía ser de otra forma, el reto de la educación a distancia durante el confinamiento y está ya preparándose para abordar el próximo curso con las mejores garantías de éxito. Sin embargo, es necesaria la colaboración de toda la sociedad para cuestiones que desbordan el ámbito de la práctica docente: la conciliación familiar y laboral, la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, el acceso universal a internet, la mejora de las condiciones de vida de todas las familias y, en definitiva, el bienestar social y personal de nuestro alumnado, que es una tarea que pertenece a toda la sociedad. La manera que tengamos de abordar la educación durante el curso 2020/21 prefigura, de algún modo, el tipo de sociedad que seremos cuando la pandemia haya, por fin, sido controlada. Ese es el auténtico reto educativo al cual nos enfrentamos: la construcción de una sociedad libre de COVID-19 pero también más sana, igualitaria y comprometida con el bienestar de todos sus ciudadanos y ciudadanas.

9. Propuestas de actuación

Las propuestas de actuación que se muestran a continuación emanan del análisis de los datos del cuestionario y los grupos de discusión. Además, se han añadido tres columnas según estas actuaciones correspondan principalmente a la Administración (plano macro), los centros (plano meso) o los docentes (plano micro). En segundo lugar, se plantean aquellas propuestas derivadas del análisis cualitativo tanto del cuestionario como de los grupos de discusión, organizadas también según los tres planos antes comentados.

9.1. Dimensión sociopolítica

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física, medidas de higiene, cierre y apertura de los centros, prevención de riesgos, etc.)	1	●	◐	
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	2	●		
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	3	●	◐	
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	4	●	◐	◐
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	5	●	◐	◐
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	6	●	◐	
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	7	●	◐	◐

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	8		●	●
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	9	●	●	●
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	10	●	●	●

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

9.2. Propuestas vinculadas con la igualdad de oportunidades

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	1	●	●	●
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	2	●	●	●
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	3	●	●	●
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, la preocupación, la incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	4	●	●	●
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	5	●	●	●
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo (ONGs, asociaciones, etc.) para reforzar el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad	6	●	●	●

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

9.3. Dimensión infraestructuras y personal

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	1	●	●	●
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender las recomendaciones sanitarias	2	●	●	
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	3	●	●	●

Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades específicas)	4	●	◐	
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	5	◐	●	◐
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	6	◐	●	
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	7	●		
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	8	●	◐	◐
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	9	●	◐	◐
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	10	●		

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

9.4. Dimensión organizativa

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	1	●	◐	◐
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	2	●	◐	◐
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	3	◐	●	◐
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	4	◐	◐	●
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	5	◐	●	◐
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	6	◐	◐	●
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	7	●	◐	◐
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	8	◐	●	◐
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	9	◐	◐	●
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	10	●	◐	◐

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

9.5. Dimensión pedagógica: aprendizaje

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Promover la motivación para el aprendizaje	1			
Garantizar una adecuada gestión de las emociones	2			
Favorecer la autogestión del proceso de aprendizaje	3			
Facilitar el uso de las TIC para el aprendizaje	4			
Desarrollar las habilidades sociales del alumnado	5			
Reforzar el pensamiento crítico del alumnado	6			
Promover el trabajo colaborativo del alumnado	7			
Asegurar la adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	8			
Afianzar la gestión de la información por parte del alumnado	9			
Incluir la promoción de la salud dentro del currículo	10			

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

9.6. Dimensión pedagógica: enseñanza

Propuestas	Orden de prioridad	Admón.	Centros	Docentes
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	1			
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	2			
Fomentar la autonomía de mi alumnado	3			
Ajustar el currículo a la nueva situación	4			
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como sea posible	5			
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	6			
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	7			
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	8			
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	9			
Promover la colaboración entre mi alumnado	10			

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

9.7. Propuestas derivadas del análisis cualitativo

El diálogo de las personas participantes en los grupos de discusión, así como el análisis de las respuestas abiertas del cuestionario genera sugerencias de propuestas complementarias de actuación que se ordenan en la siguiente tabla siguiendo las cuatro dimensiones utilizadas en este estudio: dimensión sociopolítica, dimensión de infraestructuras y personal, dimensión organizativa y dimensión pedagógica.

Dimensión sociopolítica

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes
Necesidad de un plan de actuación nacional que coordine y vertebre la actuación de todas las unidades administrativas implicadas: Gobierno central, CCAA, diputaciones provinciales, aytos., mancomunidades, etc.	●	◐	◑
Definición de contratos-programa con los centros para garantizar la coordinación dentro de un plan general de actuación, su autonomía como centro y la existencia de objetivos e inversiones concretas para su correcta realización	●	◐	◑
Detección de casos especialmente graves que requieran una docencia presencial debido a dificultades de aprendizaje o situaciones socioeconómicas desfavorecidas	●	◐	◑
Creación de sistemas locales de intercambio de información entre profesionales de la sanidad y de la educación	●	◐	◑
Apertura de un diálogo social para la conciliación familiar y laboral en situaciones de docencia semipresencial	●	◐	◑
Campaña de apoyo y reconocimiento a la figura del docente durante la crisis	●	◐	◑

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

Dimensión infraestructuras y personal

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes
Refuerzo de las plantillas de profesorado para la posible docencia semipresencial y el desdoble de grupos	●	◐	◑
Refuerzo de los equipos y departamentos de orientación educativa	●	◐	◑
Refuerzo de las plantillas de los centros con personal cualificado (Educación Social, Enfermería, Limpieza, etc.)	●	◐	◑
Preparación de planes de contingencia para la sustitución inmediata en casos de baja médica del profesorado	●	◐	◑
Creación de bancos de recursos abiertos atractivos y de calidad organizados por materias o ámbitos	●	◑	◐
Revisión en profundidad de las infraestructuras digitales de los centros y las familias y oferta de soluciones tecnológicas para la conectividad en ambos entornos	●	◐	◑

Ofrecimiento de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), preferentemente de código abierto, gestionados por las comunidades autónomas para homogeneizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto virtual	●	◐	◑
Análisis del espacio disponible en los centros para garantizar la distancia física y las recomendaciones sanitarias	●	◐	◑
Creación de espacios alternativos al hogar para el trabajo académico de los estudiantes (bibliotecas públicas, casas de la juventud, organizaciones juveniles, etc.)	●	◐	◑
Acuerdos de uso de los espacios y los recursos con entidades e instituciones locales cercanas a los centros	◐	●	◑
Fortalecimiento de la infraestructura de red en zonas rurales	●		

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

Dimensión organizativa

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes
Detección de docentes referentes para el acompañamiento o la formación entre iguales	●	◐	◑
Análisis de la competencia digital docente del profesorado	●	◑	◐
Formación para la mejora de la competencia digital docente	●	◑	◐
Revisión de la carga burocrática asociada a la labor docente y de los equipos directivos	●	◑	◐
Detección de casos especialmente graves que requieran una docencia presencial debido a dificultades de aprendizaje o situaciones socioeconómicas desfavorecidas	●	◐	◑
Creación de comunidades profesionales para promover el acompañamiento y la formación en red	●	◐	◑
Revisión de la carga burocrática asociada a la labor docente y de los equipos directivos	●	◐	◑
Revisión del papel de las asesorías de formación y la inspección educativa para el acompañamiento y la formación de los centros	●	◐	◑
Propuestas formativas para familias vinculadas con competencia digital y uso de recursos en línea para el aprendizaje	●	◐	◑

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

Dimensión pedagógica

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes
Análisis del impacto de los cierres de las escuelas: aprendizaje y salud (emocional y física)	●	◐	◑
Análisis de la competencia digital docente del profesorado. Formación. Análisis de impacto en el aprendizaje del alumnado.	●	◐	◑

Análisis del impacto de los contextos familiares en el aprendizaje de los estudiantes	●	◐	◑
Análisis de las estrategias de aprendizaje puestas en funcionamiento por el alumnado durante el confinamiento	●	◐	◑
Revisión del currículo: priorización de objetivos y contenidos	●	◐	◑
Definición de mecanismos apropiados de evaluación, calificación y promoción para un contexto virtual o semipresencial	●	◐	◑
Incorporación de contenidos básicos de prevención y promoción de la salud en todos los niveles del sistema educativo para el arranque del nuevo curso	◐	◑	●
Reivindicación del valor educativo y formativo de las disciplinas artísticas	◐	◑	●
Utilización de espacios al aire libre para la docencia cuando esto sea posible	◐	◐	●
Promoción de fórmulas de docencia compartida o codocencia	●	◐	◑

Leyenda: ● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

10. Síntesis de propuestas de actuación

El volumen y la diversidad de participantes ha generado un amplio número de propuestas de actuación a ejecutar durante el curso 2020/21 para cada una de las dimensiones del estudio: la dimensión sociopolítica, la dimensión infraestructuras y personal, la dimensión organizativa y la dimensión pedagógica. Estas propuestas, **85 en total**, han sido analizadas, trianguladas y debatidas por el equipo de investigación y se muestran aquí ordenadas por dimensiones y vinculadas con las distintas instituciones o agentes que deben verse implicados en su puesta en práctica.



Las propuestas se han organizado por orden desde las más globales hasta las más particulares, respetando siempre el orden de prioridad generado a partir de los datos de la investigación. Además, se ha creado una escala de responsabilidad según estas actuaciones correspondan principalmente a la Administración educativa, los centros educativos, los docentes, otras instituciones públicas u ONGs e instituciones del tercer sector. Con esta escala queremos hacer justicia al mensaje claro que emana del análisis de los datos de esta investigación: la Educación es una tarea colectiva y social, no sólo escolar, y salir de la situación de incertidumbre en la cual vivimos requiere el trabajo colaborativo de muchas instituciones y personas para la construcción de la mejor educación posible para todas y todos en este tiempo de pandemia desoladora.

10.1. Actuaciones en la dimensión sociopolítica

Las principales actuaciones de la dimensión sociopolítica recaen en el ámbito de la administración educativa (Ministerio de Educación y consejerías autonómicas) u otras instituciones públicas del plano nacional, autonómico o local; sin embargo, tanto los centros y los docentes como las instituciones del tercer sector y las ONGs tienen también un papel que jugar dentro de esta dimensión, tanto aportando recursos e ideas como manteniendo su actitud de crítica constructiva en la puesta en marcha de las políticas educativas dictadas desde la Administración. Sólo el trabajo coordinado de todos los agentes y las instituciones nos permitirá atender las necesidades surgidas por la pandemia que vivimos y sus repercusiones en el ámbito educativo.

Para comenzar, la Administración educativa debe demostrar su capacidad de coordinación y liderazgo con la redacción de un **plan nacional de actuación** que sirva de referente para todas las unidades de la Administración del Estado que puedan aportar soluciones a los problemas planteados en esta investigación. Este plan debe contemplar de la manera más amplia posible las implicaciones fundamentales de la pandemia en Educación, los efectos colaterales de las decisiones tomadas, los recursos disponibles y los mecanismos de evaluación para saber si el plan está siendo efectivo a corto, medio y largo plazo.

En concreto, las actuaciones contenidas en este plan deben abordar tres preocupaciones fundamentales: la **seguridad**, la **continuidad del aprendizaje**, sea en confinamiento, en semipresencialidad o en algún tipo de presencialidad con estrictas medidas de seguridad, y la equidad del sistema educativo: sin considerar en profundidad estas tres cuestiones y sin aportar respuestas efectivas a los riesgos que la pandemia genera sobre la seguridad, el aprendizaje y la equidad, el derecho a la educación recogido en la Constitución Española queda en suspenso para una parte de la población y nuestro sistema educativo no estaría cumpliendo con su obligación legal y moral.

En relación con la seguridad se plantean distintas medidas: el **establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad**, avalados por técnicos competentes, para que puedan ser utilizados por los centros educativos; la **evaluación de situaciones de riesgo contra la salud** de los propios estudiantes o del personal de los centros educativos; el **aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental** en los centros, no sólo para el alumnado sino también para el profesorado y el personal del centro; la **formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales**; o la **creación de sistemas locales de intercambio de información entre profesionales de la sanidad y de la educación**.

Para garantizar el aprendizaje, la Administración educativa y otras instituciones públicas pueden concentrar sus esfuerzos en la **definición de contratos-programa** con los centros educativos y en el **aumento de la inversión** en materias concretas como la docencia a distancia o semi-presencial o en material higiénico y sanitario. En concreto, los contratos-programa han sido utilizados en algunos momentos de nuestra historia reciente tanto por el Gobierno central como por diversas autonomías para promover programas o planes de innovación educativa, precisamente porque permiten dar respuesta a la casuística particular de cada centro y comunidad educativa, pero siendo la Administración garante de dar una respuesta satisfactoria y homogénea a todo el sistema, cuestión ésta claramente demandada por los participantes en la presente investigación.

Por otro lado, la Administración es también garante no sólo del principio de calidad, sino también del principio de equidad en Educación. En esta línea apuntan actuaciones como la **gestión de los servicios sociales críticos** que normalmente se canalizan a través de los centros educativos; la **detección de casos especialmente graves que requieran docencia presencial** o la **adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos** para estudiantes de sectores más desfavorecidos o que tengan más dificultades de aprendizaje o para la conexión a internet; la **atención especial a la lucha contra la desigualdad de género** derivada de la situación de pandemia o el confinamiento; o la **apertura de un diálogo social para la conciliación familiar y laboral** tanto para situaciones de docencia semipresencial o en el caso de que sea necesario cerrar los centros educativos de manera general, o un aula o un centro de manera particular si se detectan casos de contagio.

Finalmente, se espera de la Administración educativa que asuma también el liderazgo con una **campaña de apoyo y reconocimiento a la figura del docente** durante la crisis, lo cual no sólo beneficia a la imagen del profesorado, sino que también prestigia a los centros educativos y el papel de la Educación en nuestra sociedad.

Dimensión sociopolítica

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Necesidad de un plan nacional de actuación que coordine y vertebré la participación de todas las unidades administrativas implicadas: Gobierno central, CCAA, diputaciones provinciales, ayuntamientos, mancomunidades, etc.	●	◐	◑	●	◐
Definición de contratos-programa con los centros para garantizar la coordinación dentro de un plan general de actuación, su autonomía como centro y la existencia de objetivos e inversiones concretas para correcta realización	●	◐	◑	●	◐
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física, medidas de higiene, cierre y apertura de los centros, prevención de riesgos, etc.)	●	◐	◑	●	◐
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	●	—	—	◐	◑

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	●	◐	—	●	◐
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud de los miembros de la comunidad educativa (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	●	◐	◑	●	◐
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	●	◐	◑	●	◐
Detección de casos especialmente graves que requieran una docencia presencial debido a dificultades de aprendizaje o situaciones socioeconómicas desfavorecidas	●	◐	◑	●	◐
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	●	◐	—	●	◐
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	●	◐	◑	●	●
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	◐	●	◑	●	◑
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	●	◐	◑	●	◐
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	●	◐	◑	●	●
Creación de sistemas locales de intercambio de información entre profesionales de la sanidad y de la educación	●	◐	◑	●	◐
Apertura de un diálogo social para la conciliación familiar y laboral ante el cierre de las escuelas o en situaciones de docencia semipresencial	●	◐	◑	●	◐
Campaña de apoyo y reconocimiento a la figura del docente durante la crisis	●	◐	◑	●	◐

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

10.2. Propuestas vinculadas con la igualdad de oportunidades

En relación con la igualdad de oportunidades y la equidad, los datos de la investigación ponen el énfasis en la importancia de **garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado**. La experiencia del curso 2019/20 ha permitido constatar que, tras el cierre de los centros educativos, un número importante de estudiantes se quedó incomunicado y sin poder acceder mínimamente al proceso de aprendizaje y enseñanza, quedando para ellos en suspenso el derecho a la educación recogido en la Constitución Espa-

ñaola; esta experiencia, traumática para muchos miembros de la comunidad educativa, hace que garantizar las condiciones de acceso sea hoy por hoy una prioridad fundamental que debe asumir la Administración educativa (Ministerio y consejerías de educación) pero también otras instituciones locales, comarcales o provinciales a través de planes de conexión wi-fi locales o de actuaciones más específicas dentro de su ámbito de responsabilidad.

En el mismo plano local se plantean algunas otras actuaciones relevantes. Así, la **colaboración de los centros educativos con los servicios sociales y sanitarios** del entorno puede permitir una mayor efectividad en la mejora del bienestar de todo el alumnado y sus familias; del mismo modo, es en el plano local y en la interacción ente las instituciones educativas, los centros de trabajo y otras instituciones públicas o del tercer sector como se pueden abordar el complejo reto de la conciliación familiar y laboral o incluso la creación de planes de refuerzo y apoyo al aprendizaje más allá del ámbito de actuación de los centros educativos.

Finalmente, en el ámbito de responsabilidad del profesorado recaen dos actuaciones fundamentales: utilizar su **autonomía docente para ofrecer una respuesta educativa ajustada a la situación personal del alumnado**, lo cual requiere disponer de información, de un buen análisis y de mecanismos docentes para la educación personalizada, y **garantizar unas adecuadas condiciones personales que permitan el aprendizaje de todo el alumnado**, considerando para ello las claves de la atención a la diversidad y el diseño universal de aprendizaje. Para ello, por supuesto, son necesarias la colaboración y la participación de las familias en el proceso educativo, lo cual requiere contar con canales de información y comunicación así como de protocolos de trabajo colaborativo entre los centros educativos y las familias.

Igualdad de oportunidades

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	●	◐	◐	●	◐
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	◐	●	◐	●	◐
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	◐	◐	●	◐	◐
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, la preocupación, la incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	◐	◐	●	◐	◐
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	◐	●	◐	●	◐
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo (ONGs, asociaciones, etc.) para reforzar el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad	◐	●	◐	◐	●

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

10.3. Dimensión infraestructuras y personal

La pandemia tiene un insospechado efecto en Educación. El confinamiento, el cierre de los centros educativos y su posterior reapertura con estrictas medidas de seguridad e higiene ponen el foco en dos de las cuestiones más delicadas históricamente de nuestro sistema educativo: las infraestructuras y el personal de los centros educativos.

La llegada de la pandemia tiene como trasfondo un déficit importante de inversión en infraestructuras y personal: en relación con las infraestructuras, según los datos aportados por los participantes en esta investigación, los centros están al límite de su capacidad para acoger a más estudiantes y, en muchos casos, sus instalaciones están envejecidas y necesitadas de reformas, especialmente aquellas que dependen directamente de la Administración educativa; la conexión a la red sólo se ha conseguido de manera razonable en una fecha muy reciente y aún existen problemas en centros rurales o de difícil acceso; y en muchos centros la dotación tecnológica es reducida, anticuada y obsoleta, con frecuencia heredera del programa Escuela 2.0 (2009-2012).

Por esta razón, entre las actuaciones vinculadas con las infraestructuras destacan cuestiones absolutamente necesarias en un contexto de educación a distancia o semipresencial: la **revisión en profundidad de las infraestructuras digitales** de los centros y las familias y la **oferta de soluciones tecnológicas para la conectividad en ambos entornos; la disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.)** para uso en el hogar por parte del alumnado; la **disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea** adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades específicas); y, por supuesto, el **análisis del espacio disponible en los centros** para garantizar la distancia física y las recomendaciones sanitarias.

Por otro lado, en relación con el personal, se retroalimentan dos tendencias importantes: la reclamación histórica del profesorado a favor de una **reducción de la ratio**, a la cual se unen ahora también las familias y el estudiantado, y la poca flexibilidad de las plantillas tras los recortes generados como consecuencia de la crisis de 2008.

De esta manera, la crisis del COVID-19 llega a los claustros en un momento de gran sobrecarga de trabajo y de mucho agotamiento, sin que en Educación se hayan visto medidas de refuerzo como han tenido lugar en otros sectores. Por esta razón, se plantea como actuación fundamental en este ámbito el **aumento de la plantilla del centro** (profesorado, personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias.

Por último, dado que muchos centros educativos no tendrán el próximo año espacios suficientes para la enseñanza, dadas las recomendaciones sanitarias de distancia física entre estudiantes, urge poner en funcionamiento actuaciones como la **conexión de calidad a la red en los hogares** del alumnado, la **disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar** del alumnado o la creación de **espacios alternativos al hogar para el trabajo académico** de los estudiantes (bibliotecas públicas, casas de la juventud, organizaciones juveniles, etc.), **los acuerdos de uso de los espacios y los recursos con entidades e instituciones locales** cercanas a los centros y el **fortalecimiento de la infraestructura de red en zonas rurales**.

Dimensión infraestructuras y personal

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Revisión en profundidad de las infraestructuras digitales de los centros y las familias y oferta de soluciones tecnológicas para la conectividad en ambos entornos	●	◐	◑	●	◐
Análisis del espacio disponible en los centros para garantizar la distancia física y las recomendaciones sanitarias	●	◐	◑	●	◑
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	●	◐	◑	●	◐
Aumento de la plantilla del centro (profesorado, personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	●	◐	–	●	–
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	●	◐	◑	◐	◐
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades específicas)	●	◐	–	–	◐
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	◐	●	◑	–	–
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	◐	●	–	–	–
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	●	–	–	●	◑
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	●	◐	◑	–	–
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	●	◐	◑	–	–
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	●	–	–	●	◐
Ofrecimiento de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), preferentemente de código abierto, gestionados por las comunidades autónomas para homogeneizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto virtual	●	◐	◑	–	–
Creación de espacios alternativos al hogar para el trabajo académico de los estudiantes (bibliotecas públicas, casas de la juventud, organizaciones juveniles, etc.)	●	◐	◑	●	◐
Acuerdos de uso de los espacios y los recursos con entidades e instituciones locales cercanas a los centros	◐	●	◑	●	●
Fortalecimiento de infraestructura de red en zonas rurales	●	–	–	●	◐

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

10.4. Dimensión organizativa

La organización de un centro en condiciones normales es un complejo ejercicio de encaje. El horario de un centro escolar es un difícil equilibrio entre decisiones pedagógicas y gestión de los espacios; la colaboración entre docentes, dentro y fuera del centro, es una fortaleza para cualquier proyecto educativo pero también es un deseo irrealizable para muchos docentes con poco margen temporal entre clases, sustituciones y tareas burocráticas; la formación del profesorado es claramente demandada por toda la comunidad educativa, pero hasta ahora la voluntariedad ha sido la norma frente a la obligatoriedad o la necesidad; sin duda, la respuesta orgánica del centro como unidad frente a los retos y los problemas es la mejor solución posible, aunque con frecuencia ha sido la respuesta heroica pero individualista de los equipos directivos o del profesorado quien ha hecho frente, en la salud y en la enfermedad, a los problemas cotidianos de la educación de nuestro país.



Por esta razón, la dimensión organizativa recoge actuaciones claramente centradas en dos cuestiones que podemos categorizar como **actuaciones operativas** y **actuaciones sociales**. Entre las actuaciones operativas se encuentran el **ajuste de los tiempos y espacios del centro**, la **formación del profesorado**, la **utilización de espacios al aire libre** para la docencia cuando esto sea posible; el plan de digitalización o la evaluación y los programas de refuerzo educa-

tivo. Estas actuaciones son, o bien un detonante, o bien una palanca para que el proceso de aprendizaje y enseñanza eclosionen y sea sostenible a lo largo del curso 2020/21.

Por otro lado, las actuaciones sociales fortalecen al centro y la comunidad educativa para convertirlos en un auténtico ecosistema de aprendizaje. Entre estas actuaciones encontramos propuestas como la **mejora de la relación con las familias o tutores legales y su participación en el proceso de aprendizaje**, la **colaboración interna e intercambio de conocimiento dentro del centro** y el **establecimiento de redes de colaboración con docentes y otros agentes**, la **detección de docentes referentes** para el acompañamiento o la formación entre iguales, la **creación de comunidades profesionales** para promover el acompañamiento y la formación en red, la **revisión del papel de las asesorías de formación y la inspección educativa** para el acompañamiento y la formación de los centros o incluso las **propuestas formativas para familias** vinculadas con competencia digital y uso de recursos en línea para el aprendizaje.

Dimensión organizativa

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	●	◐	◑	–	–
Formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	●	◐	◑	–	◑
Existencia o creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	◑	●	◑	–	–
Mejora de la relación con las familias y tutores legales del alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	◑	◐	●	◑	◑
Evaluación inicial y atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	◑	●	◑	–	◑
Autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	◑	◐	●	–	–
Formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	●	◐	◑	–	◑
Colaboración interna e intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras del centro	◑	●	◑	–	–
Establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá del propio centro educativo	◑	◐	●	◑	◑
Agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	●	◐	◑	–	–
Detección de docentes referentes para el acompañamiento o la formación entre iguales	●	◐	◑	–	◑
Análisis de la competencia digital docente del profesorado	●	◑	◑	–	–
Formación para mejora de la competencia digital docente	●	◑	◑	–	◑
Revisión de la carga burocrática asociada a la labor docente y de los equipos directivos	●	◐	◑	–	–
Detección de casos especialmente graves que requieran una docencia presencial debido a dificultades aprendizaje o situaciones socioeconómicas desfavorecidas	●	◐	◑	●	◑
Creación de comunidades profesionales para promover el acompañamiento y la formación en red	●	◐	◑	–	◑
Revisión del papel de las asesorías de formación y la inspección educativa para el acompañamiento y la formación de los centros	●	◐	◑	–	–
Propuestas formativas para familias vinculadas con competencia digital y uso de recursos en línea para el aprendizaje	●	◐	◑	●	●
Utilización de espacios al aire libre para la docencia cuando esto sea posible	◑	◐	●	◑	◑

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ◐ Nivel medio de responsabilidad; ◑ Nivel bajo de responsabilidad

10.5. Dimensión pedagógica

La relación privilegiada entre estudiantes y docentes también se resiente con la llegada del COVID-19. Una pantalla vincula o separa a alumnos y alumnas de su profesorado, y los dispositivos y la competencia digital de unos y otros es determinante para mantener en pie el derecho a la educación o para romper esa cadena invisible de acompañamiento, ayuda, transmisión cultural y construcción de conocimiento que es la Educación.

En ese sentido, surge un primer bloque de actuaciones que se convierten en auténticos objetivos irrenunciables por su trascendencia en el proceso educativo: son **actuaciones vinculadas con las emociones** de los estudiantes y **actuaciones relacionadas con su agencia** en relación con el aprendizaje. En la primera categoría destaca promover y mantener la **motivación por el aprendizaje**, una expresión que recoge tanto la voluntad de aprender como toda una red de emociones y sentimientos positivos hacia el aprendizaje, las materias como objeto de estudio, la actividad académica o la propia figura del docente. La comunidad educativa está profundamente preocupada por la motivación hacia el aprendizaje en el contexto de pandemia que vivimos y como consecuencia de la profunda alteración generada por el confinamiento y el parón estival.



En esta situación de pandemia, además, la comunidad educativa expone claramente su preocupación por dos actuaciones que garantizan el bienestar y la estabilidad de los aprendices: **garantizar una adecuada gestión de las emociones** y **desarrollar las habilidades sociales** del alumnado en una sociedad confinada o con importantes restricciones sociales. Se observan en la comunidad educativa signos de estrés, ansiedad, agotamiento y deseo de socialización tras el período de confinamiento que deben ser abordados necesariamente como paso previo a la labor académica del próximo año.

Además, la comunidad educativa plantea una serie de actuaciones que dibujan un perfil de estudiante que toma el control de su aprendizaje a partir de su propio sentido y capacidad de agencia, un valor necesario para la educación a distancia o semipresencial del próximo curso: favorecer la **autogestión**, el **uso de las TIC** o la **gestión de la información** por parte del alumnado; promover el **trabajo colaborativo**; reforzar el **pensamiento crítico** y asegurar la **adquisición de contenidos** ajustados al nivel educativo de cada estudiante dentro de un marco de ajuste curricular, como veremos más adelante.

Todas estas cuestiones, que caen fundamentalmente dentro del ámbito de responsabilidad de los docentes y los centros pero que requieren de instrucciones claras y precisas por parte de la Administración educativa, dependerán el próximo año de la puesta en práctica de actuaciones vinculadas con la enseñanza dentro de cuatro categorías: **análisis y evaluación, ajuste curricular, prácticas eficaces y propuestas de andamiaje**.

La categoría de **análisis y evaluación** incluye, a su vez, dos tipos de propuestas: por un lado, el análisis y la *evaluación diagnóstica* que pertenece al ámbito de responsabilidad de la Admi-

nistración educativa; por otro lado, los procesos de *evaluación formativa* que son responsabilidad de los docentes y los centros. En el primer tipo de propuestas encontramos el **análisis del impacto del cierre** de los centros educativos sobre el aprendizaje y la salud emocional y física del alumnado; el análisis del estado actual de la **competencia digital docente** del profesorado, su impacto en el aprendizaje y la consiguiente oferta formativa para la mejora de la competencia; el **análisis del impacto de los contextos familiares** sobre el aprendizaje y el **análisis de las estrategias de aprendizaje** puestas en funcionamiento por el alumnado durante el confinamiento del curso 2019/20 con la intención de reforzar o modificar esas estrategias de cara al próximo curso. En el segundo tipo de propuestas, vinculadas con la evaluación formativa, encontramos actuaciones como la **definición de mecanismos apropiados de evaluación, calificación y promoción**, la puesta en marcha de **estrategias de evaluación justas y adecuadas** a la situación actual, así como el ofrecimiento de **feedback y de una respuesta adecuada a las posibles dificultades** que surjan a lo largo del proceso de aprendizaje.

La categoría del **ajuste curricular** aparece de manera constante en las declaraciones de los participantes en la investigación como una obligación justificada por el momento histórico que vivimos, pero también por la necesidad de podar un currículo que se ha ido cargando excesivamente a lo largo de las sucesivas reformas legislativas acaecidas en nuestro país. En ese sentido, dentro de esta categoría aparecen actuaciones como la **revisión del currículo**, priorizando objetivos y contenidos realmente fundamentales en cada nivel del sistema educativo e incorporando de manera definitiva el desarrollo de las competencias clave como el eje de toda la acción educativa; el **ajuste del currículo**, dentro de ese marco general de revisión de objetivos y contenidos mínimos, para adecuarlo a la situación actual y la posibilidad de educación a distancia o semipresencial; la **incorporación de contenidos básicos de prevención y promoción de la salud** en todos los niveles del sistema educativo tan pronto como comience el próximo curso como una manera importante de combatir la enfermedad desde la Educación; o la **reivindicación del valor educativo y formativo de las disciplinas artísticas o la educación física**, que durante el confinamiento han sido fundamentales para el desarrollo y el bienestar personal del alumnado.

Finalmente, la categoría **prácticas eficaces** apunta a una revisión metodológica en profundidad para apostar decididamente por aquellas prácticas docentes que durante el confinamiento (o en experiencias previas de docencia virtual) han revelado su potencial para la educación a distancia o semipresencial. En esta categoría, dado que es inevitable que el próximo año los centros y los docentes deban combinar la docencia presencial con otros modos de organización, se requieren actuaciones como la **búsqueda de estrategias de gestión de la docencia presencial y a distancia** de manera simultánea o alternativa o la **ayuda y formación del alumnado para el uso de tecnologías para el aprendizaje**.

Por otro lado, también será necesario una última categoría de **propuestas de andamiaje** para garantizar que todo el alumnado logre alcanzar los objetivos de aprendizaje, con actuaciones como el **fomento de la autonomía** y la **colaboración** del alumnado, tanto virtual como presencial; la **personalización de las oportunidades de aprendizaje** como una vía para ofrecer una educación que se rija por los principios de calidad y equidad; la realización adecuada de la **acción tutorial**, tanto en la modalidad virtual como presencial; la puesta en funcionamiento de programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de los centros durante el curso 2019/20; o la promoción de fórmulas de **codocencia o docencia compartida** por parte del profesorado.

Dimensión pedagógica: aprendizaje

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Promover la motivación por el aprendizaje	●	●	●	–	–
Garantizar una adecuada gestión de las emociones	●	●	●	–	●
Favorecer la autogestión del proceso de aprendizaje	●	●	●	–	●
Facilitar el uso de las TIC para el aprendizaje	●	●	●	●	●
Desarrollar las habilidades sociales del alumnado	●	●	●	●	●
Reforzar el pensamiento crítico del alumnado	●	●	●	●	●
Promover el trabajo colaborativo del alumnado	●	●	●	–	–
Asegurar la adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	●	●	●	–	–
Afianzar la gestión de información por parte del alumnado	●	●	●	–	●
Incluir la promoción de la salud dentro del currículo	●	●	●	–	●

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

Dimensión pedagógica: enseñanza

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Análisis del impacto del cierre de los centros educativos en el aprendizaje y la salud (emocional y física)	●	●	●	–	●
Análisis de la competencia digital docente del profesorado. Formación. Análisis de impacto en el aprendizaje alumnado	●	●	●	–	●
Análisis del impacto de los contextos familiares en el aprendizaje de los estudiantes	●	●	●	–	●
Análisis de las estrategias de aprendizaje puestas en funcionamiento por el alumnado durante confinamiento	●	●	●	–	●
Revisión currículo: priorización de objetivos y contenidos	●	●	●	–	–
Búsqueda de estrategias de gestión de la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	●	●	●	–	●
Definición de mecanismos apropiados de evaluación, calificación y promoción para un contexto virtual o semipresencial	●	●	●	–	–
Puesta en marcha de actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	●	●	●	–	–
Fomento de la autonomía del alumnado	●	●	●	–	–

Propuestas	Admón.	Centros	Docentes	Otras I.P.	ONGs
Ajuste del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) a la nueva situación	●	●	●	–	–
Ofrecimiento puntual de feedback y de una respuesta adecuada a las dificultades del alumnado	●	●	●	–	–
Personalización de las oportunidades de aprendizaje del alumnado	●	●	●	–	–
Realización adecuada de la acción tutorial tanto en modo virtual como presencial	●	●	●	–	–
Ayuda y formación del alumnado para el uso de tecnologías para el aprendizaje	●	●	●	●	●
Puesta en funcionamiento de programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	●	●	●	●	●
Fomento de la colaboración del alumnado tanto en modo virtual como presencial	●	●	●	–	–
Incorporación de contenidos básicos de prevención y promoción de la salud en todos los niveles del sistema educativo para el arranque del nuevo curso	●	●	●	●	●
Reivindicación del valor educativo y formativo de las disciplinas artísticas y la educación física	●	●	●	–	●
Promoción de fórmulas de docencia compartida o codocencia	●	●	●	–	–

Leyenda: Otras I.P. = Otras Instituciones Públicas. ONGs = ONGs y Tercer Sector.

● Nivel alto de responsabilidad; ● Nivel medio de responsabilidad; ● Nivel bajo de responsabilidad

En conclusión, preocupación y esperanza se encuentran a las puertas del curso escolar 2020-2021. En esta investigación se ha podido constatar el impacto del COVID-19 en Educación, con su carga de sufrimiento y de incertidumbre, pero también hemos visto a una comunidad educativa con un discurso muy coherente y cohesionado, dispuesta a reclamar que la Administración cumpla con su papel en este momento trascendental al mismo tiempo que lanza una mirada utópica al futuro y hacia el próximo año académico. Como afirma Antonio Rodríguez de las Heras, la utopía hoy es una necesidad para salir de este presente pandémico construyendo escenarios educativos posibles a través de la imaginación y la creatividad.

El objetivo no es sólo vencer al COVID-19, sino construir la mejor educación posible para todos y para siempre.

11. Ficha técnica de la investigación

La situación en la cual se desarrolla la investigación *Panorama de la educación en España tras la pandemia del COVID-19: la opinión de la comunidad educativa* se caracteriza por un hecho inusual: la paralización de la actividad social debido a la pandemia provocada por el COVID-19. El hecho de estar confinados dificulta claramente el desarrollo tradicional de este tipo de investigaciones (reuniones presenciales del equipo investigador, recogida de información *in situ*, grupos de discusión presenciales, etc.). Para suplir esto sin perder un ápice de rigor científico, el equipo investigador establece una serie de directrices para el desarrollo de toda la experiencia:

- Reuniones periódicas durante la planificación, el desarrollo y la elaboración del informe.
- Uso de herramientas de trabajo colaborativo en red (Google Apps®, Telegram®).
- Sistemas de recogida de información estables, seguros y eficientes (tanto para los grupos de discusión como para la recogida de información cuantitativa).

Se trata de una investigación mixta y transversal con limitación de tiempo de estudio (del 13 al 22 de mayo de 2020), con carácter exploratorio y con la intención de detectar y analizar las preocupaciones y propuestas de la comunidad educativa en relación con el próximo curso escolar 2020/21.

Se han utilizado para esta investigación distintos tipos de evidencias concomitantes:

- Cuestionario para el profesorado difundido por vía telemática.
- Grupos de discusión por vía telemática:
 - Docentes
 - Estudiantes
 - Familias

Ante un estudio de este tipo, se debe tener en cuenta que la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales limita el acceso

a una información exhaustiva de la población educativa que recoja características y perfiles concretos de los sujetos de tal forma que permitan llevar a cabo una selección aleatoria de los mismos. Por otro lado, el abordaje de este estudio requiere plazos de tiempo relativamente cortos puesto que entre sus objetivos está tanto contribuir a una mejor comprensión de la situación que la comunidad educativa está viviendo actualmente como a que su opinión esté presente en una propuesta de planificación coherente para el próximo curso.

Así pues, por estos motivos se ha recurrido a un muestreo por conveniencia que posibilita mayor accesibilidad a la comunidad educativa en un tiempo reducido. Además, este tipo de muestreo permite aprovechar al máximo las virtudes de la aplicación de una metodología mixta, aportando la flexibilidad necesaria para hacer el máximo uso posible de la información generada a través de las dos perspectivas incluidas, cualitativa y cuantitativa (Etikan, 2016). Esta interacción conforma una ventaja, sin duda, para construir conocimiento socialmente significativo y, en este caso, valioso para la comunidad educativa (Bickman y Rog, 2009).

En cuanto a la obtención de los participantes, se recurre a distintas vías a disposición del equipo de investigación. Por un lado, aquellos que son accesibles de forma directa y pertenecen a la población objeto de estudio. Por otro lado, a través del uso y presentación de la investigación y la encuesta en redes sociales de alto impacto, como Twitter. Este tipo de recogida ha mostrado su viabilidad y funcionalidad para la recogida de muestras en investigación (Sibona y Walczak, 2012), sobre todo cuando el impacto de los investigadores en la red social es alto (Salehi, Rabbiee, Nabavi, y Pooya, 2011), como es el caso de los autores de este informe, que aportan en total más de 40K seguidores.

En una primera fase el equipo investigador ha revisado la literatura disponible sobre el tema. En la siguiente fase se plantean y comienzan a diseñar de forma concreta los grupos de discusión y el cuestionario (con preguntas cerradas y abiertas). Durante la tercera fase se llevan a cabo los grupos con la colaboración de los participantes seleccionados. Del mismo modo se establece un primer diseño del cuestionario a utilizar. Este primer diseño se valida haciendo uso del juicio de expertos, contando con 15 personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo. El juicio de expertos consiste en solicitar la valoración sobre un material, instrumento o diseño a un grupo de referencia sobre la temática a analizar, siendo una técnica ampliamente usada en la literatura (Garrote y Rojas, 2015). Una vez recogidas todas las aportaciones de los expertos se lleva a cabo un primer muestreo (30 participantes) para detectar posibles errores en su administración y calcular el tiempo de atención que requiere el cuestionario. Se valida el cuestionario en cuanto a consistencia en el tiempo realizando comprobaciones para dos periodos de tiempo consecutivos e idénticos y al número de respuestas en cada uno mostrándose resultados satisfactorios. La última fase consiste en la recogida de datos final a través del cuestionario y la transcripción de todos los grupos de discusión que se han llevado a cabo para proceder al análisis de todo el *corpus* de datos obtenido.

Así pues, para la recogida de datos se plantean dos estrategias complementarias: por un lado, grupos de discusión con profesorado, familias y estudiantes y, por otro lado, una encuesta mediante un cuestionario en línea. Ambas estrategias se han desarrollado entre el 13 y el 22 de mayo de 2020 con la intención de ofrecer resultados preliminares antes de la finalización del curso 2019/20.

Se han realizado un total de 12 grupos de discusión: seis con docentes (33 participantes), cuatro con estudiantes (27 participantes) y dos con familias (11 participantes). En los grupos de docentes y de estudiantes se utiliza la etapa educativa como criterio de homogeneidad y en los grupos de familias se usa la titularidad del centro al cual pertenecen. Los grupos de docentes y de familias se diseñaron de forma que los integrantes de los mismos no se conocían entre sí antes de la realización de los grupos (salvo algún caso esporádico) y para los grupos de estudiantes se siguieron dos estrategias distintas: todos los participantes del grupo de estudiantes de Primaria formaban parte de la misma clase de un colegio de Andalucía para garantizar el diálogo; en los tres restantes, han participado dos estudiantes de cada centro seleccionado con el objeto de facilitar el diálogo y de que se sintieran acompañados y cómodos.

Los grupos se realizaron a través de videoconferencia grupal en vista de mosaico, lo cual nos permitió que todos y cada uno de los y las participantes pudieran ver en todo momento al resto de sus compañeros. Los encuentros fueron grabados siguiendo todos los protocolos éticos de tratamiento de datos y de información para después ser transcritos. Para facilitar la sistematización y estructura del análisis de los discursos, para la búsqueda de términos concretos en distintos grupos y para la creación de casos individuales para cada perfil participante se utilizó el software Nvivo en su versión 2020v1.2.

A continuación, se indican algunos detalles de la composición de los grupos. En los grupos de estudiantes se aporta menos información de los perfiles, para proteger al máximo su anonimato y la confidencialidad de sus discursos.

DOCENTES

	Nº de participantes
Infantil	7
Primaria	6
Secundaria	5
Bachillerato	6
Formación Profesional	4
Educación de Adultos	5

Participante	Etapa	Región	Género
DocMInf01	Infantil	Ceuta	Mujer
DocMInf02	Infantil	C. Valenciana	Mujer
DocMInf03	Infantil	La Rioja	Mujer
DocMInf04	Infantil	Andalucía	Mujer
DocMInf05	Infantil	La Rioja	Mujer

Participante	Etapas	Región	Género
DocHInf06	Infantil	Andalucía	Hombre
DocHInf07	Infantil	Madrid	Hombre
DocMPrim08	Primaria	Ceuta	Mujer
DocMPrim09	Primaria	Ceuta	Mujer
DocMPrim10	Primaria	Madrid	Mujer
DocMPrim11	Primaria	Andalucía	Mujer
DocHPrim12	Primaria	Melilla	Hombre
DocHPrim13	Primaria	Cataluña	Hombre
DocHSec14	Secundaria	Andalucía	Hombre
DocHSec15	Secundaria	C. Valenciana	Hombre
DocHSec16	Secundaria	Cataluña	Hombre
DocMSec17	Secundaria	Islas Canarias	Mujer
DocMSec18	Secundaria	Ceuta	Mujer
DocHBach19	Bachillerato	Ceuta	Hombre
DocMBach20	Bachillerato	Extremadura	Mujer
DocMBach21	Bachillerato	Islas Canarias	Mujer
DocMBach22	Bachillerato	Cataluña	Mujer
DocMBach23	Bachillerato	Andalucía	Mujer
DocMBach24	Bachillerato	Madrid	Mujer
DocHFPro25	Formación Profesional	C. Valenciana	Hombre
DocHFPro26	Formación Profesional	Galicia	Hombre
DocHFPro27	Formación Profesional	Madrid	Hombre
DocMFPro28	Formación Profesional	Cataluña	Mujer
DocMEAdul29	Educación de Adultos	Andalucía	Mujer
DocHEAdul30	Educación de Adultos	Madrid	Hombre
DocHEAdul31	Educación de Adultos	Aragón	Hombre
DocHEAdul32	Educación de Adultos	Cataluña	Hombre
DocHEAdul33	Educación de Adultos	Ceuta	Hombre

FAMILIAS

	Nº de participantes
Pública	7
Privada	6

Participante	Titularidad del centro	Región	Género
FamMPub01	Pública	Madrid	Mujer
FamMPub02	Pública	Andalucía	Mujer
FamMPub03	Pública	Extremadura	Mujer
FamMPub04	Pública	Andalucía	Mujer
FamMPub05	Pública	Islas Baleares	Mujer
FamMPub06	Pública	Cataluña	Mujer
FamHPub07	Pública	La Rioja	Hombre
FamMPriv08	Privada	Andalucía	Mujer
FamHPriv09	Privada	C. Valenciana	Hombre
FamMPriv10	Privada	Cataluña	Mujer
FamMPriv11	Privada	País Vasco	Mujer

ESTUDIANTES

	Nº de participantes
Primaria	6
Secundaria	8
Bachillerato	8
Formación Profesional	5

Participante	Etapas	Región
EstPrimaria	Primaria	Andalucía

Participante	Etapas	Región
EstPrimaria	Primaria	Andalucía
EstSecundaria	Secundaria	Islas Canarias
EstSecundaria	Secundaria	Islas Canarias
EstSecundaria	Secundaria	Cataluña
EstSecundaria	Secundaria	Cataluña
EstSecundaria	Secundaria	Andalucía
EstBachiller	Bachillerato	Islas Canarias
EstBachiller	Bachillerato	Islas Canarias
EstBachiller	Bachillerato	Madrid
EstBachiller	Bachillerato	Madrid
EstBachiller	Bachillerato	Andalucía
EstBachiller	Bachillerato	Andalucía
EstPrimaria	Primaria	Andalucía
EstBachiller	Bachillerato	Andalucía
EstBachiller	Bachillerato	Andalucía
EstFP	Formación Profesional	C. Valenciana
EstFP	Formación Profesional	Andalucía

En relación con el cuestionario utilizado para esta investigación, se consideran los siguientes elementos:

1. Criterios de inclusión: profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias, que ha estado en activo durante el curso 2019/20, en centros de titularidad pública o privada, y que responden al cuestionario de forma completa.
2. Tipo de muestreo: encuesta *online* dirigida a la comunidad educativa con muestreo no probabilístico y de conveniencia.

3. Sesgo de selección: una limitación de este tipo de muestreo no aleatorio es que no se pueden aplicar los métodos basados en la probabilidad, ya que la selección muestral no proviene de una selección aleatorizada representativa de la población. Esto puede conducir a muestras sesgadas, ocurriendo el llamado sesgo de selección, ya que en este caso responden aquellos sujetos más interconectados con la comunidad educativa y con mayor motivación para mostrar su opinión. Sin embargo, esta mayor presencia de docentes que “tienen algo que decir”, que puede ser considerada como un sesgo en otras situaciones, entendemos que en este caso representa un punto fuerte del estudio.

4. Cálculo del tamaño muestral (supuesto de muestreo aleatorio simple): si la selección de la muestra se realizara mediante un muestreo aleatorio simple, con un margen de error de 4%, al 95% del nivel de confianza y tomando como supuesto la máxima indeterminación ($p=q=0.5$), se obtiene un tamaño muestral mínimo de $n=600$ cuestionarios. Este valor establece un límite inferior para un tamaño de muestra que permita obtener resultados con diferencias significativas. Finalmente se han obtenido 5.179 cuestionarios válidos.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Nota: N = tamaño de la población; Z = nivel de confianza; P = probabilidad de éxito o proporción esperada; Q = probabilidad de fracaso; D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

La encuesta ha sido desarrollada sobre la plataforma de recogida de información *online* Lime-Survey®. Las encuestas en línea se utilizan de manera habitual para recoger información y experiencias de una muestra de gran tamaño y dispersa en un área geográfica amplia, ofreciendo un beneficio significativo para los investigadores (Klieve *et al.*, 2010). Este sistema de recogida de información, en simbiosis con los muestreos no probabilísticos, ha mostrado su utilidad en la literatura científica (Cornesse *et al.*, 2020; de Mello, da Silva y Travassos, 2015; Ferri-García y Rueda, 2018; Roshwalb, Lewis, y Petrin, 2016).

El cuestionario está estructurado en diferentes bloques de acuerdo con el tipo de información que recoge: Datos personales, Dimensión sociopolítica, Dimensión infraestructuras y personal, Dimensión pedagógica, que está subdividida en Aprendizaje y Enseñanza. En cada bloque se recogen preguntas cerradas y otras abiertas que complementan la información recogida. En el primer bloque se recogen las variables de estratificación que se utilizarán para estudiar cada una de las variables que componen los bloques de dimensiones.

En el cuestionario han participado 5.179 docentes de enseñanzas de régimen general no universitaria de todas las comunidades autónomas. De éstos, 563 (10,9%) eran maestros y profesores de Educación Infantil, 1.705 (32,9%) de Primaria, 1.701 (32,8%) de Secundaria, 488 (9,4%) de Bachillerato, 457 (8,8%) pertenecían a Formación Profesional y 265 (5,1%) a Educación de Personas Adultas. 3.718 (7,8%) son de género femenino y 1.445 del masculino, con las siguientes características (media \pm desviación típica I.C.95%: Edad 45,04 \pm 0,3 y 46,12 \pm 0,45); con una experiencia docente de 17,35 \pm 0,32 y 18,09 \pm 0,52 años para género femenino y masculino, respectivamente.

Se presentan en las siguientes gráficas la muestra dividida en torno a las variables sociodemográficas clave utilizadas (figuras 47 a 52).

Figura 47. Muestra según género

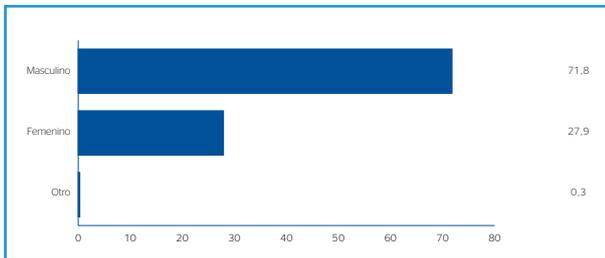


Figura 48. Muestra según edad

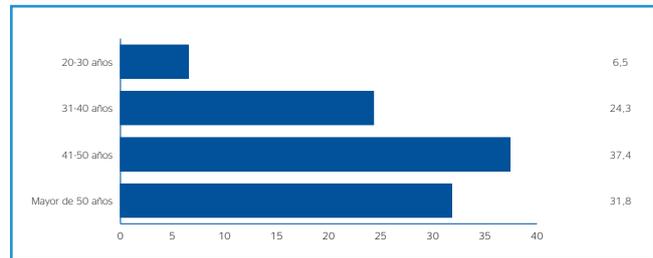


Figura 49. Muestra según pertenencia al equipo directivo

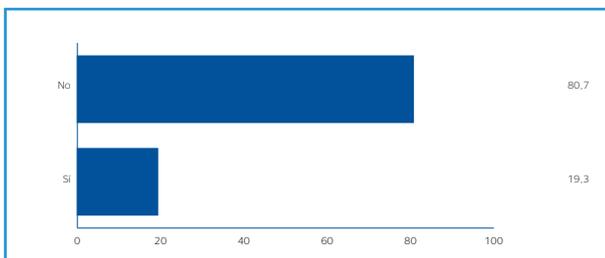


Figura 50. Muestra según etapa educativa

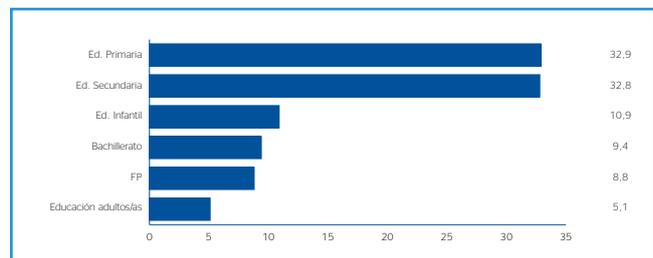


Figura 51. Muestra según entorno socioeconómico

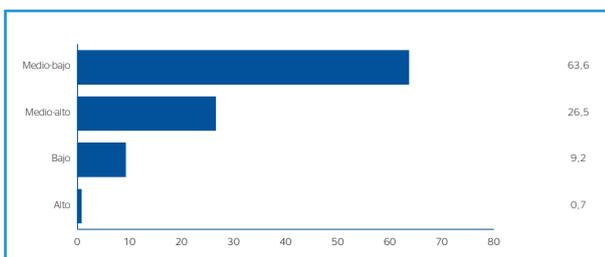
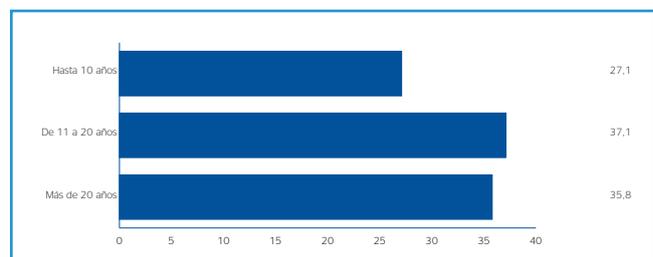


Figura 52. Muestra según experiencia docente



Para el análisis estadístico de los datos cuantitativos procedentes del cuestionario se utilizó el paquete IBM SPSS 25 (IBM Corp, Armonk, NY, EEUU) y el *software* ofimático Excell 2016. Para estudiar la asociación entre las variables que componen las dimensiones y las variables de estratificación se ha realizado un análisis en profundidad sobre las tablas de contingencia generadas, las pruebas Chi-Cuadrado y razón de verosimilitud Chi-Cuadrado y análisis de residuos para establecer la relación entre las distintas categorías. Se ha utilizado la prueba de ANOVA de un factor, y la prueba t-Student para comprobar diferencias de medias de variables cuantitativas (edad y experiencia) entre las categorías de las variables de estratificación.

Para el tratamiento de las respuestas ofrecidas por el profesorado en las preguntas abiertas del cuestionario y los discursos generados en los grupos de discusión se ha usado el *software* MAXQDA 2020. En primer lugar, se ha importado el dataset completo para centrarnos en la codificación y categorización de las preguntas abiertas. Una vez elaborado el listado de códigos a partir de un análisis básico de las respuestas, éste se ha cargado en el programa y se ha pro-

cedido a categorizar y organizar la información en función de este listado de códigos. Este proceso de categorización nos permite reelaborar el listado de categorías con la aparición de categorías emergentes y una organización de éstas más acorde con la información completa obtenida. Así pues, el proceso de análisis de toda esta información se basa en la categorización de la información de forma que permita al equipo investigador triangular el análisis y hallar relaciones más complejas y profundas en la información obtenida. Igualmente se ha usado el programa para realizar análisis básicos de frecuencias de palabras y frecuencias de palabras en contexto orientado por las primeras impresiones de la información analizada.

12. Referencias bibliográficas

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A. y Memon, S. (2020). Perceptions of students regarding e-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.covid19-s4.2766>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R. y Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers In Human Behavior*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>.
- Álvarez Méndez, J.M., (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. AU Press.
- Bayham, J. y Fenichel, E. (2020). Impact of school closures for COVID-19 on the US health-care workforce and net mortality: a modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), e271-e278. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30082-7](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30082-7)
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras, J., (2002). Política del currículum y deliberación pedagógica la redefinición de la escuela democrática en Ian Weybury (Compilador). *Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 75-109). Barcelona: Octaedro.
- Cornesse, C., Blom, A.G., Dutwin, D., Krosnick, J.A., De Leeuw, E.D., Legleye, S. y Wenz, A. (2020). A Review of Conceptual Approaches and Empirical Evidence on Probability and Non-probability Sample Survey Research. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(1), 4-36.
- Crosier, D. y Vasilieiou, N. (2020). *How should students be admitted to higher education this year? - Eurydice - European Commission*. Eurydice - European Commission. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-should-students-be-admitted-higher-education-year_en
- de Mello, R.M., da Silva, P.C. y Travassos, G.H. (2015). Investigating probabilistic sampling approaches for large-scale surveys in software engineering. *Journal of Software Engineering Research and Development*, 3(1), 8.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U., Kardorff, E. y Steinke, I. (2007). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Garrote, P.R. y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado el 2 de mayo de 2020 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H. et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- IEDu (2020). *Desafíos y propuestas para la reapertura de las escuelas. Repensar la escuela y la educación post-covid 19*. COVID-TECA de Educación. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/3eLT9oN>.
- Jing, A. y Zhang, Z. (2020). School's Out, But Class's On: How effective is home study. *Guangming Daily, Beijing*, 2020-03-20.
- Klieve, H., Beamish, W., Bryer, F., Rebollo, R., Perrett, H. y van den Muyzenberg, J. (2010). Accessing practitioner expertise through online survey tool LimeSurvey. *Knowledge in Technology Education (TERC 2010)*.
- Lentz, E. y Barrett, C. (2013). The economics and nutritional impacts of food assistance policies and programs. *Food Policy*, 42, 151-163. <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2013.06.011>.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage textbooks. Series: *Applied social research methods*, nº 41. Sage.
- Ministerio de Educación de la República de China (2019). *Overview of China's education-the development of national education in 2018*. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201909/t20190929_401639.html,09-29/2020-03-11
- Morgan, K., Melendez-Torres, G., Bond, A., Hawkins, J., Hewitt, G., Murphy, S. y Moore, G. (2019). Socio-Economic Inequalities in Adolescent Summer Holiday Experiences, and Mental Wellbeing on Return to School: Analysis of the School Health Research Network/Health Behaviour in School-Aged Children Survey in Wales. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(7), 1107. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071107>
- Osmond-Johnson, P., Campbell, C. y Pollock, K. *Moving forward in the Covid-19 Era: Reflections for Canadian Education*. EdCan Network [Blog]. <https://www.edcan.ca/articles/moving-forward-in-the-covid-19-era/>

- Pérez Gómez, Á.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Rundle, A., Park, Y., Herbstman, J., Kinsey, E. y Wang, Y. (2020). COVID-19-Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children. *Obesity*, 28(6), 1008-1009.
<https://doi.org/10.1002/oby.22813>.
- Salehi, M., Rabiee, H.R., Nabavi, N. y Pooya, S. (2011). Characterizing Twitter with Respondent-Driven Sampling. 2011 IEEE Ninth International Conference on Dependable, *Autonomic and Secure Computing*, 1211-1217.
- Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. Recuperado de
<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sibona, C. y Walczak, S. (2012). Purposive Sampling on Twitter: A Case Study. *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3510-3519.
- Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science And Technology Education*, 16(7).
<https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A. y González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 10, 49-58.
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Xiaoqiao, C. (2020). Challenges of "School's Out, But Class's On" to School Education: Practical Exploration of Chinese Schools during the COVID-19 Pandemic. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501-516. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar043>
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. y Li, F. (2020). 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *SSRN Electronic Journal*, 4(2), 501-519.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3555520>

Anexo 1. Tabla resumen de la literatura analizada

A continuación se indican los textos analizados en la fase de revisión de la literatura (capítulo 3). Se señala, además de la referencia bibliográfica, el tipo de texto (artículo científico, divulgación o informe institucional) y una breve descripción del objetivo central del mismo por si algún lector está interesado en acercarse a alguna de estas publicaciones.

Autoras/es	Tipo	Objetivo
Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A. y Memon, S. (2020)	Artículo Científico	Valorar las percepciones de los estudiante ante el uso de plataformas e-learning.
Anderson, T. (2008)	Artículo Científico	Analizar los efectos del e-learning.
Bayham, J., y Fenichel, E. (2020)	Artículo Científico	Analizar el impacto del cierre de las escuelas por la pandemia.
Crosier y Vasileiou (2020)	Divulgación	Valorar las modificaciones en el acceso a la universidad a casusa de la paralización del sistema.
Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020)	Artículo Científico	Reflexionar sobre la pedagogía pandémica.
Guangzhou Municipal Education Bureau (2020)	Informe Institucional	Guía para la educación <i>online</i> de Primaria, Secundaria y Formación Profesional.
Huang, R.H., Liu, D.J., Tili, A., Yang, J.F., Wang, H.H. <i>et al.</i> (2020)	Artículo Científico	Crear un manual para la integración del aprendizaje en línea durante una parada del sistema educativo presencial.
IEDu (2020)	Informe Institucional	Repensar la escuela y la educación post-COVID-19.
Jing y Zhang (2020)	Divulgación	Análisis de los niveles de satisfacción del modelo "School's Out, But Class's On".

Autoras/es	Tipo	Objetivo
Lau, Yang y Dasgupta (2020)	Divulgación	Reflexionar sobre el futuro de la educación superior.
Lentz, E. y Barrett, C.	Artículo Científico	Analizar los efectos nutricionales causados por la pandemia.
Lim, M. (2020)	Divulgación	Reflexionar sobre la respuesta educativa ante el COVID-19.
Ministerio de Educación de la República de China (2019)	Informe Institucional	Describir la situación y estado del sistema educativo chino.
Ministerio de Educación de la República de China (2020)	Informe Institucional	Establecer las instrucciones para profesores y estudiantes.
Morgan, K., Melendez-Torres, G., Bond, A., Hawkins, J., Hewitt, G., Murphy, S. y Moore, G. (2019)	Artículo Científico	Analizar los efectos del cierre de las escuelas sobre los estudiantes.
OECD (2020)	Informe Institucional	Investigación internacional sobre los efectos de la pandemia en la educación.
Rundle, A., Park, Y., Herbstman, J. Kinsey, E. y Wang, Y. (2020)	Artículo Científico	Analizar los riesgos para la salud del cierre de las escuelas.
Save the Children (2020)	Informe Institucional	Establecer medidas para reducir la brecha educativa creada por la pandemia.
Sintema, E. (2020)	Artículo Científico	Valorar los efectos sobre el rendimiento de los estudiantes.
UNESCO (2020)	Informe Institucional	Monitorear el cierre de escuelas en todo el mundo y proporcionar una respuesta general.
Xiaoqiao, C. (2020)	Artículo Científico	Análisis de programa de respuesta del gobierno chino "School's Out, But Class's On".
Yau-Yuendel (2020)	Divulgación	Reflexionar sobre el futuro de la educación superior.
Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020)	Artículo Científico	Analizar la gestión china ante el parón educativo por la pandemia.
Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. y Li, F (2020)	Artículo Científico	Análisis de programa de respuesta del gobierno chino "School's Out, But Class's On".

Anexo 2. Tablas de significación estadística

En este anexo se recogen las tablas con significación estadística del análisis realizado con las preguntas cerradas del cuestionario. Para presentar de manera completa los resultados del análisis se ha optado por indicar la significación estadística utilizando una combinación de representaciones gráficas (asteriscos y colores). Además, en algunos casos, se han señalado algunas diferencias que son relevantes sin ser significativas estadísticamente.

Las tablas incluidas en este anexo se agrupan en los siguientes apartados:

- Resultados dimensiones según género
- Bloque dimensión sociopolítica
 - Preocupaciones, necesidades, propuestas
 - Acciones contra la desigualdad
- Bloque dimensión infraestructuras y personal
- Bloque dimensión organizativa
- Bloque dimensión pedagógica
 - Cuestiones vinculadas con el aprendizaje
 - Cuestiones vinculadas con la enseñanza
 - Opción de preferencia para el curso 2020/21

Resultados dimensiones según género

Tabla 1. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física, medidas de higiene, cierre y apertura de centros, prevención de riesgos, etc.)		1125	77,9%	2943	79,2%	4068	78,8%
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	***	1150	79,6%	2818	75,8%	3968	76,9%
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos		991	68,6%	2547	68,5%	3538	68,5%
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	***	734	50,8%	1603	43,1%	2337	45,3%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)		820	56,7%	2107	56,7%	2927	56,7%
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	***	465	32,2%	1033	27,8%	1498	29,0%
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	***	450	31,1%	1534	41,3%	1984	38,4%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)		675	46,7%	1787	48,1%	2462	47,7%
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	**	282	19,5%	824	22,2%	1106	21,4%
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente		533	36,9%	1394	37,5%	1927	37,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 2. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado		1127	78,0%	2906	78,2%	4033	78,1%
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	**	519	35,9%	1216	32,7%	1735	33,6%
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, la preocupación, la incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado		666	46,1%	1667	44,8%	2333	45,2%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	***	765	52,9%	1732	46,6%	2497	48,4%
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	***	883	61,1%	2468	66,4%	3351	64,9%
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	***	375	26,0%	1165	31,3%	1540	29,8%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 3. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	***	756	52,3%	1631	43,9%	2387	46,2%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado		980	67,8%	2494	67,1%	3474	67,3%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos		671	46,4%	1665	44,8%	2336	45,2%
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades específicas)		860	59,5%	2187	58,8%	3047	59,0%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	***	409	28,3%	763	20,5%	1172	22,7%
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	*	802	55,5%	2169	58,3%	2971	57,5%
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender las recomendaciones sanitarias	***	743	51,4%	2079	55,9%	2822	54,7%
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender las recomendaciones sanitarias	***	866	59,9%	2421	65,1%	3287	63,7%
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	***	819	56,7%	2296	61,8%	3115	60,3%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales		319	22,1%	885	23,8%	1204	23,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 4. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las que sea factible		452	31,3%	1096	29,5%	1548	30,0%
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	**	775	53,6%	1871	50,3%	2646	51,2%
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	***	1096	75,8%	2945	79,2%	4041	78,3%
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	**	498	34,5%	1169	31,4%	1667	32,3%
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	***	575	39,8%	1283	34,5%	1858	36,0%
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación		829	57,4%	2088	56,2%	2917	56,5%
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje		794	54,9%	1988	53,5%	2782	53,9%
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	***	690	47,8%	2023	54,4%	2713	52,5%
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	***	508	35,2%	1556	41,9%	2064	40,0%
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)		1008	69,8%	2571	69,2%	3579	69,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 5. Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Habilidades sociales del alumnado	***	676	46,8%	1949	52,4%	2625	50,8%
Autogestión del proceso de aprendizaje	**	918	63,5%	2228	59,9%	3146	60,9%
Promoción de la salud		389	26,9%	990	26,6%	1379	26,7%
Gestión de la información	***	495	34,3%	1080	29,0%	1575	30,5%
Pensamiento crítico	***	803	55,6%	1697	45,6%	2500	48,4%
Trabajo colaborativo del alumnado	*	708	49,0%	1723	46,3%	2431	47,1%
Gestión de las emociones	***	736	50,9%	2456	66,1%	3192	61,8%
Motivación para el aprendizaje	***	1050	72,7%	2881	77,5%	3931	76,1%
Uso de las TIC para el aprendizaje	***	854	59,1%	2002	53,8%	2856	55,3%
Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa		596	41,2%	1584	42,6%	2180	42,2%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 6. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21, tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Ajustar el currículo a la nueva situación		822	56,9%	2031	54,6%	2853	55,3%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	***	638	44,2%	1445	38,9%	2083	40,3%
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa		955	66,1%	2523	67,9%	3478	67,4%
Fomentar la autonomía de mi alumnado		918	63,5%	2325	62,5%	3243	62,8%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	***	653	45,2%	1886	50,7%	2539	49,2%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual		896	62,0%	2396	64,4%	3292	63,8%
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	***	706	48,9%	1976	53,1%	2682	51,9%
Promover la colaboración entre mi alumnado		483	33,4%	1177	31,7%	1660	32,2%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias		639	44,2%	1625	43,7%	2264	43,9%
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	**	822	56,9%	2031	54,6%	2853	55,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

Tabla 7. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según género

	p-valor	MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
		N	%	N	%	N	%
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)		146	10,1%	342	9,2%	488	9,5%
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	***	267	18,5%	874	23,5%	1141	22,1%
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	***	206	14,3%	621	16,7%	827	16,0%
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	***	95	6,6%	151	4,1%	246	4,8%
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)		131	9,1%	389	10,5%	520	10,1%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	***	364	25,2%	797	21,4%	1161	22,5%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)		236	16,3%	544	14,6%	780	15,1%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01

A partir del análisis de la tabla 7, se plantean algunos interrogantes en cuanto a las diferencias significativas que se han detectado con el género del profesorado y la elección de la opción preferente para el próximo curso. En primer lugar, nos preguntamos si las diferencias sobre la opción preferente para el próximo curso se deben exclusivamente a diferencias de opinión por género o si, por el contrario, el tipo de enseñanza influye decisivamente dada la presencia mayoritaria de docentes mujeres, especialmente en algunas etapas educativas. En el caso de que esto sea así, nos preguntamos en qué etapas educativas se obtienen diferencias significativas entre hombres y mujeres sobre la preferencia para el próximo curso.

Para responder a estas cuestiones, repetimos el análisis realizado en la tabla 7, teniendo en cuenta ahora la etapa educativa. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Opción preferida para el próximo curso 2020/21, según género y etapa educativa

Etapa	Opción preferida para el próximo curso	RECUESTO			% DENTRO DE GÉNERO		
		F	M	Ambos	F	M	Ambos
Bachillerato (NS)	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	29	23	52	9,7%	12,2%	10,7%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	57	37	94	19,1%	19,7%	19,3%
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	40	21	61	13,4%	11,2%	12,5%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	23	6	29	7,7%	3,2%	6,0%
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	30	19	49	10,0%	10,1%	10,1%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	65	48	113	21,7%	25,5%	23,2%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	55	34	89	18,4%	18,1%	18,3%
Educación adultos/as (NS)	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	27	13	40	14,8%	16,3%	15,2%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	30	9	39	16,4%	11,3%	14,8%
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	25	12	37	13,7%	15,0%	14,1%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	5	3	8	2,7%	3,8%	3,0%
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	15	10	25	8,2%	12,5%	9,5%

Notas:

- Se destacan en azul claro las opciones No significativas pero destacables.
- Se destacan en azul oscuro las opciones Significativas.

Etapa	Opción preferida para el próximo curso	RECUENTO			% DENTRO DE GÉNERO		
		F	M	Ambos	F	M	Ambos
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	65	24	89	35,5%	30,0%	33,8%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	16	9	25	8,7%	11,3%	9,5%
FP (NS)	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	26	18	44	9,6%	9,8%	9,7%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	47	29	76	17,3%	15,8%	16,7%
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	37	20	57	13,7%	10,9%	12,6%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	10	18	28	3,7%	9,8%	6,2%
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	20	10	30	7,4%	5,5%	6,6%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	74	47	121	27,3%	25,7%	26,7%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	57	41	98	21,0%	22,4%	21,6%
Infantil (NS)	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	45	1	46	8,4%	3,6%	8,2%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	141	10	151	26,4%	35,7%	26,9%
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	112	4	116	21,0%	14,3%	20,6%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	21	3	24	3,9%	10,7%	4,3%

Notas:

- Se destacan en azul claro las opciones No significativas pero destacables.

- Se destacan en azul oscuro las opciones Significativas.

Etapa	Opción preferida para el próximo curso	RECUESTO			% DENTRO DE GÉNERO		
		F	M	Ambos	F	M	Ambos
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	71	2	73	13,3%	7,1%	13,0%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	85	5	90	15,9%	17,9%	16,0%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	59	3	62	11,0%	10,7%	11,0%
Primaria P<0.016 **	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	103	42	145	8,3%	9,3%	8,5%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	331	98	429	26,5%	21,6%	25,2%
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	233	82	315	18,7%	18,1%	18,5%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	49	36	85	3,9%	7,9%	5,0%
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	128	42	170	10,3%	9,3%	10,0%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	247	100	347	19,8%	22,0%	20,4%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	157	54	211	12,6%	11,9%	12,4%
Secundaria P<0.013 **	Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	112	49	161	9,5%	9,6%	9,5%
	Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	268	84	352	22,7%	16,4%	20,8%

Notas:

- Se destacan en azul claro las opciones No significativas pero destacables.
- Se destacan en azul oscuro las opciones Significativas.

Etapa	Opción preferida para el próximo curso	RECUESTO			% DENTRO DE GÉNERO		
		F	M	Ambos	F	M	Ambos
	Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	174	67	241	14,7%	13,1%	14,2%
	Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	43	29	72	3,6%	5,7%	4,2%
	Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	125	48	173	10,6%	9,4%	10,2%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	261	140	401	22,1%	27,3%	23,7%
	Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	200	95	295	16,9%	18,6%	17,4%

Notas:

- Se destacan en azul claro las opciones No significativas pero destacables.
- Se destacan en azul oscuro las opciones Significativas.

Bloque dimensión sociopolítica

PREOCUPACIONES, NECESIDADES Y PROPUESTAS

Tabla 9. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física, medidas de higiene, cierre y apertura de centros, prevención de riesgos, etc.)	78,8%	78,7%
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	76,8%	76,9%
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	69,1%	65,6% **-
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	45,2%	45,4%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	56,6%	56,6%
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	28,1%	33,8%***+
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	37,9%	40,9%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	48,5%	44,0%**-
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	22,0%**+	18,9%
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	36,9%	39,2%

1. Con o sin concierto

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 10. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física...)	80,3%	78,6%	77,9%	80,3%	79,4%	78,1%
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	82,4%*** +	79,5%***+	75,8%	62,2%***-	78,1%	85,3%*** +
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	70,3%	68,7%	66,2%**-	74,1%**+	67,8%	67,9%
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	46,5%	45,4%	46,4%	42,3%	42,7%	45,7%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	60,9%	56,7%	54,7%	58,3%	57,1%	57,0%
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	25,2%***-	25,9%***-	28,0%	35,3%***+	36,5%***+	37,0%***+
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	32,6%*-	39,6%	39,5%	38,2%	37,4%	36,6%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene...)	41,8%***-	49,3%	51,1%***+	49,7%	42,9%***-	31,7%***-
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	19,7%	19,8%	22,5%	18,5%	23,9%	31,3%***+
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	40,4%	36,6%	37,9%	41,2%***+	34,1%	29,4%**-

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 11. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física...)	75,4%	78,9%	79,8%	74,3%
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	76,8%	77,0%	76,5%	77,1%
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	63,3%**-	68,8%	69,8%	60,0%
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	50,1%**+	44,2%**-	45,8%	60,0%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	50,1%***-	56,9%	58,6%	45,7%
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	22,3%***-	29,1%	31,2%***+	28,6%
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	42,0%	38,5%	37,1%	40,0%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	58,7%***+	47,8%	43,3%***-	62,9%
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	25,3%**+	21,5%	20,2%	14,3%
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	36,1%	37,3%	37,7%	37,1%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 12. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física...)	81,3% ^{***+}	78,2%
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	82,2% ^{***+}	75,6%
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	66,3%	69,0%
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	47,6%	44,7%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	51,0% ^{***-}	58,0%
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	25,7% ^{**-}	29,8%
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	39,9%	38,1%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	46,9%	48,0%
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	20,8%	21,6%
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	38,3%	37,1%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 13. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física...)	80,4%***+	79,4%	75,9%***-
Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)	79,8%***+	77,1%	72,6%***-
Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos	68,0%	69,5%	67,7%
Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos	47,1%	44,4%	44,1%
Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)	58,6%*+	56,5%	54,2%*-
Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)	27,1%***-	28,5%	32,5%***+
Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros	35,9%**-	39,4%	40,4%
Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)	45,6%***-	47,3%	51,2%***+
Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento	21,1%	19,9%**-	24,1%**+
Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias	36,4%	38,1%	37,4%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

ACCIONES CONTRA LA DESIGUALDAD

Tabla 14. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	78,7%***+	74,7%
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	32,1%***-	40,8%
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, preocupación, incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	44,6%**-	48,5%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	48,0%	50,0%
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	66,2%***+	58,5%
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	30,3%	27,5%

1. Con o sin concierto

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 15. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	79,3%	78,4%	76,7%	80,0%
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	25,5%***-	32,6%***-	38,7%***+	37,1%
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, preocupación, incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	39,2%***-	45,0%	48,4%***+	31,4%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	47,8%	48,9%	47,3%	45,7%
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	73,9%***+	65,3%	60,7%***-	68,6%
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	34,2%*+	29,8%	28,0%	37,1%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 16. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	81,1%	80,8%***+	77,0%	69,6%***-	76,6%	81,9%
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	33,6%	30,9%**-	34,8%	36,4%	37,9%**+	29,4%
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, preocupación, incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	47,1%	45,0%	44,0%	45,5%	45,7%	50,2%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	50,6%	46,1%***-	48,5%	45,8%	52,1%	57,0%***+
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	62,3%	65,8%	66,5%	73,0%***+	54,7%***-	54,7%***-
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	25,2%**+	31,4%	29,2%	29,7%	33,0%	26,8%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 17. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	83,0% ^{***+}	76,9%
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	30,6% ^{**-}	34,3%
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, preocupación, incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	43,3%	45,7%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	51,5% ^{**+}	47,6%
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	63,4%	65,3%
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	28,2%	30,2%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 18. Acciones que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado	81,7% ^{***+}	76,3% ^{***-}	75,7% ^{***-}
Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral	28,2% ^{***-}	34,3%	39,6% ^{***+}
Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, preocupación, incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado	43,5%	45,8%	46,8%
Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado	52,7% ^{***+}	46,1% ^{***-}	45,8% ^{***-}
Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)	62,8% ^{**-}	67,4% ^{**+}	64,4%
Colaborar con instituciones externas al sistema educativo para promover el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad más allá del horario escolar	31,1%	30,1%	27,7%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Bloque dimensión infraestructuras y personal

Tabla 19. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	46,9% ^{**+}	43,2%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	68,1% ^{***+}	62,9%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	45,8% ^{**+}	42,5%
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades especiales)	59,0%	59,0%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	21,8% ^{***-}	27,1%
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	56,9% ⁻	60,7% ^{**+}
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	54,0%	57,9% ^{**+}
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	64,9% ^{***+}	57,6%
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	60,0%	62,1%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	22,6%	27,0% ^{***+}

1. Con o sin concierto

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 20. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	51,4%***+	48,5%***+	46,0%	31,8%***-	48,1%	51,3%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	66,0%	66,8%	70,0%***+	56,5%***-	70,0%	71,3%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	45,5%	43,8%	46,2%	42,5%	44,2%	55,1%*+
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades especiales)	56,4%	58,0%	61,8%*	56,0%	58,4%	60,4%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	24,6%	24,2%	21,2%	19,2%*-	25,4%	22,6%
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	58,0%	56,9%	56,7%	60,7%	61,1%	53,6%
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	58,0%	53,2%	53,4%	59,1%*+	56,0%	54,7%
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	61,7%	62,3%	64,7%	78,7%***+	54,7%***-	52,8%***-
Disponibilidad de medidas seguridad e higiene en los centros educativos	52,7%***-	60,4%	59,9%	73,2%***+	57,3%	54,3%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	25,8%	25,8%***+	20,1%***-	22,4%	24,7%	23,8%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 21. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	51,8%***+	47,6%***+	41,2%***-	45,7%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	73,9%***-	68,0%	62,4%***-	82,9%***+
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	43,2%***+	45,5%	45,6%	34,3%
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades especiales)	54,3%	59,1%	60,4%	62,9%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	28,4%*+	22,3%	21,7%	25,7%
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	55,9%	56,9%	59,6%	57,1%
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	51,8%	53,9%	57,6%*+	51,4%
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	61,2%	63,2%	65,7%	57,1%
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	58,9%	60,2%	61,5%	48,6%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	20,7%	23,2%	24,3%	34,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 22. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	53,6%***+	44,5%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	71,1%***+	66,3%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	44,2%	45,5%
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades especiales)	58,5%	59,1%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	22,2%	22,9%
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	60,1%*+	56,9%
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	56,2%	54,3%
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	57,1%***-	65,2%
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	58,2%	60,9%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	18,8%***-	24,4%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 23. Cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más te preocupan para el curso 2020/21, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Conexión de calidad a la red en los hogares del alumnado	47,4%	45,5%	45,8%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) para uso en el hogar por parte del alumnado	67,3%	66,4%	68,0%
Disponibilidad de dispositivos (tablets, portátiles, etc.) y acceso a la red por parte del profesorado, especialmente para la creación de contenidos	45,9%	47,9%***+	40,6%***-
Disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adecuados para todo el alumnado (especialmente alumnado con necesidades especiales)	60,4%	59,0%	57,2%
Disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo académico en el hogar del alumnado	19,1%***-	22,8%	27,4%***+
Gestión de los espacios existentes (aulas, biblioteca y otros espacios) en el centro educativo para atender a las necesidades de aprendizaje y las recomendaciones sanitarias	59,2%	56,8%	56,3%
Gestión del profesorado existente para garantizar la docencia y atender a las recomendaciones sanitarias	55,0%	54,7%	54,3%
Aumento de la plantilla del centro (personal sanitario, personal de limpieza, etc.) para atender a las recomendaciones sanitarias	60,5%***-	65,4%***+	65,4%
Disponibilidad de medidas de seguridad e higiene en los centros educativos	61,3%	59,2%	60,6%
Garantías de confidencialidad y privacidad en los entornos virtuales	23,8%	22,3%	24,3%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Bloque dimensión organizativa

Tabla 24. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	29,0%	34,9%***+
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	51,0%	52,3%
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	78,8%	76,0%
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	32,1%	32,6%
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	36,5%	33,6%
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	57,6%***+	50,5%
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	53,6%	56,0%
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	52,6%	52,2%
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	39,3%	43,6%**+
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	69,5%	68,4%

1. Con o sin concierto

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 25. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	29,7%	31,3%	34,0%***+	23,1%***-	23,9%***-	21,5%***-
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	57,2%***+	50,0%	48,3%***-	51,2%	59,5%***+	53,2%
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	80,3%	79,2%	76,5%	77,1%	81,0%	78,1%
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	31,6%	29,9%***-	30,0%***-	28,4%***-	44,2%***+	50,2%***+
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	41,2%***+	37,6%	32,0%***-	32,0%***-	40,9%	42,3%***+
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	62,1%***+	55,1%	55,8%	47,6%***-	61,5%***+	68,3%***+
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	49,2%***-	55,6%	59,4%***+	67,1%***+	34,1%***-	23,8%***-
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	48,2%***-	52,9%	56,2%***+	58,8%***+	41,4%***-	40,8%***-
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	31,6%***-	39,2%	39,3%	49,6%***+	42,7%	40,4%
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	69,1%	69,2%	68,6%	65,2%***-	70,9%	81,5%***+

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 26. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	31,9%	29,5%	30,2%	42,9%
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	49,3%	52,0%	50,0%	54,3%
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	74,3%	78,8%	78,6%	71,4%
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	37,0%*+	31,1%*-	33,1%	40,0%
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	35,5%	36,5%	34,3%	60,0%*+
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	57,4%	56,9%	55,5%	34,3%*-
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en proceso de aprendizaje	56,6%	53,8%	53,6%	48,6%
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	49,9%	52,6%	53,2%	54,3%
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	41,8%	39,1%	41,7%	34,3%
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	66,4%	69,7%	69,7%	60,0%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 27. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	35,2%***+	28,7%
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	39,7%	54,0%***+
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	75,7%	78,9%**-
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	33,0%	32,0%
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	36,7%	35,8%
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	57,1%	56,3%
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	52,9%	54,2%
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	58,9%***	51,0%
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	36,0%***-	41,0%
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	74,8%***+	68,0%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 28. Cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más te preocupan para el curso 2020/21, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible	31,8%**+	30,1%	27,4%**-
La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo	50,1%	50,9%	53,2%
El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación	79,3%	78,7%	76,4%
El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo	34,1%*+	30,4%	32,2%
La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro	38,7%**+	34,5%	34,4%
La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación	58,3%*+	56,3%	54,1%*-
La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje	51,2%***-	53,9%	57,7%***+
La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20	51,9%	54,1%	51,2%
La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado	33,0%***-	41,3%	47,4%***+
La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)	71,5%***+	69,7%	65,9%***-

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Bloque dimensión pedagógica

CUESTIONES VINCULADAS CON EL APRENDIZAJE

Tabla 29. Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Habilidades sociales del alumnado	49,9%	54,9%***+
Autogestión del proceso de aprendizaje	60,2%	64,5%**+
Promoción de la salud	27,5%	23,2%**-
Gestión de la información	30,7%	29,4%
Pensamiento crítico	48,2%	50,0%
Trabajo colaborativo del alumnado	46,7%	49,2%
Gestión de las emociones	60,7%	67,0%**+
Motivación para el aprendizaje	76,4%	74,9%
Uso de las TIC para el aprendizaje	57,1%	46,7%**-
Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	42,6%	40,1%

1. Con o sin concierto

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 30 Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Habilidades sociales del alumnado	53,2%	49,6%	52,5%	57,1%
Autogestión del proceso de aprendizaje	57,2%*-	60,6%	62,6%	74,3%
Promoción de la salud	26,9%	27,0%	26,4%	17,1%
Gestión de la información	28,2%	31,3%	29,4%	22,9%
Pensamiento crítico	49,1%	48,2%	48,7%	57,1%
Trabajo colaborativo del alumnado	42,8%***-	46,1%	50,6%***+	60,0%
Gestión de las emociones	64,9%	60,5%*-	63,9%	54,3%
Motivación para el aprendizaje	76,2%	76,5%	75,1%	74,3%
Uso de las TIC para el aprendizaje	60,8%***-	57,3%***+	48,9%***+	45,7%
Adquisición de contenidos propios del nivel y la etapa	40,7%	42,6%	41,8%	37,1%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 31. Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Habilidades sociales del alumnado	39,8%***-	44,3%***-	56,8%***+	70,7%***+	48,1%	35,8%***-
Autogestión del proceso de aprendizaje	66,2%***+	67,9%***+	57,1%***-	39,4%***-	68,5%***+	64,2%
Promoción de la salud	21,1%***-	25,3%	26,3%	38,9%***+	24,3%	27,9%
Gestión de la información	39,3%***+	34,8%***+	24,7%***-	19,0%***-	35,4%***+	39,6%***+
Pensamiento crítico	64,1%***+	54,7%***+	41,6%***-	32,0%***-	54,5%***+	49,1%
Trabajo colaborativo del alumnado	42,0%***-	42,5%***-	52,0%***+	50,4%	48,6%	44,5%
Gestión de las emociones	44,9%***-	56,1%***-	71,0%***+	83,1%***+	47,7%***-	49,1%***-
Motivación para el aprendizaje	78,9%	76,8%	74,5%	78,7%	74,4%	74,3%
Uso de las TIC para el aprendizaje	51,4%	54,3%	56,6%	45,6%***-	58,6%	75,8%***+
Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	52,3%***+	43,3%	39,4%***-	42,1%	39,8%	39,6%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 32. Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Habilidades sociales del alumnado	47,9%**-	51,5%
Autogestión del proceso de aprendizaje	63,1%	60,4%
Promoción de la salud	23,6%**-	27,5%
Gestión de la información	29,8%	30,7%
Pensamiento crítico	46,6%	48,9%
Trabajo colaborativo del alumnado	51,7%**+	46,0%
Gestión de las emociones	62,3%	61,7%
Motivación para el aprendizaje	75,8%	76,2%
Uso de las TIC para el aprendizaje	60,2%**++	54,2%
Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	39,0%**-	43,0%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 33. Cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más te preocupan para el curso 2020/21, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Habilidades sociales del alumnado	47,1%**-	51,6%	54,5%**++
Autogestión del proceso de aprendizaje	62,1%	59,7%	61,1%
Promoción de la salud	25,9%	27,0%	27,6%
Gestión de la información	30,4%	31,0%	30,0%
Pensamiento crítico	49,1%	48,3%	48,0%
Trabajo colaborativo del alumnado	51,9%**++	45,1%**-	43,6%**-
Gestión de las emociones	58,7%**-	62,6%	64,7%**+
Motivación para el aprendizaje	74,9%	77,0%	76,4%
Uso de las TIC para el aprendizaje	59,2%**++	55,1%	50,5%**-
Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa	40,8%	42,6%	43,5%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

CUESTIONES VINCULADAS CON LA ENSEÑANZA

Tabla 34. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21 (tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20), según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Ajustar el currículo a la nueva situación	55,3%	55,2%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	41,9%***+	32,6%
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	67,1%	68,4%
Fomentar la autonomía de mi alumnado	62,8%	62,9%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	48,6%	51,7%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	63,6%	64,5%
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	51,7%	53,1%
Promover la colaboración entre mi alumnado	32,6%	30,3%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	42,9%***+	48,4%
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	33,5%	32,9%

1. Con o sin concierto

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 35. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21 (tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20), según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Ajustar el currículo a nueva situación	59,6%**+	54,6%	54,3%	60,0%**+	54,5%	50,2%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	31,8%***-	40,0%	43,6%***+	31,1%***-	36,5%	63,4%***+
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	74,8%***+	69,5%***	62,2%***-	63,9%	72,4%***+	71,7%
Fomentar la autonomía de mi alumnado	67,0%***+	67,4%***+	59,5%***-	54,4%***-	64,1%	63,4%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	41,0%***-	45,2%***-	51,3%***+	66,1%***+	45,3%	46,4%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	78,1%***+	70,3%***+	56,4%***-	46,7%***-	70,7%***+	66,4%
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	50,6%	50,1%	54,1%*+	53,3%	53,4%	46,0%*-
Promover la colaboración entre mi alumnado	30,9%	31,9%	31,5%	33,7%	36,1%	30,6%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	35,5%***-	38,0%***-	49,2%***+	59,9%***+	38,7%***-	37,0%***-
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	30,7%	33,1%	37,9%***+	30,9%	28,2%***-	24,9%***-

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 36. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21 (tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20), según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Ajustar el currículo a la nueva situación	53,9%	55,3%	55,6%	60,0%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	49,3%***+	41,9%***+	33,5%***-	37,1%
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	60,8%***-	67,7%	69,0%	62,9%
Fomentar la autonomía de mi alumnado	62,0%	62,4%	64,3%	57,1%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	51,1%	48,5%	49,9%	54,3%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	59,9%	64,4%	63,4%	60,0%
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	49,5%	51,2%	54,2%	60,0%
Promover la colaboración entre mi alumnado	34,4%	31,5%	32,8%	42,9%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	46,3%	43,3%	44,4%	34,3%
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	32,8%	33,7%	32,8%	31,4%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 37. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21 (tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20), según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Ajustar el currículo a la nueva situación	53,8%	55,7%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje	40,8%	40,2%
Gestionar docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	70,3%**+	66,6%
Fomentar la autonomía de mi alumnado	59,1%***-	63,7%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	50,2%	48,9%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	62,4%	64,0%
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	50,6%	52,2%
Promover la colaboración entre mi alumnado	30,7%	32,5%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	44,7%	43,6%
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	37,4%***+	32,4%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 38. Cuestiones vinculadas con la docencia que más te preocupan para el curso 2020/21 (tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20), según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Ajustar el currículo a la nueva situación	54,8%	55,9%	55,3%
Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para aprendizaje	38,7%	41,8%	40,4%
Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa	68,6%	67,8%	65,1%
Fomentar la autonomía de mi alumnado	63,1%	62,0%	63,6%
Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado	47,9%	50,3%	49,2%
Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual	62,4%	62,7%	66,8% ^{***+}
Proporcionar feedback y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como como sea posible	51,8%	52,0%	52,0%
Promover la colaboración entre mi alumnado	33,0%	30,7%	33,1%
Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias	44,7%	43,7%	42,9%
Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas	35,0%	32,9%	31,7%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

CUESTIONES VINCULADAS CON LA OPCIÓN DE PREFERENCIA PARA EL CURSO 2020/21

Tabla 39. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según titularidad del centro donde desarrolla la actividad principal

	TITULARIDAD DEL CENTRO	
	Pública	Privada ¹
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	9,6%	8,7%
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	22,3%	20,9%
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	16,4%	13,8%
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	4,3%	7,0%***+
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	9,9%	10,9%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	22,7%	21,4%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	14,7%	17,2%

1. Con o sin concierto

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 40. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según etapa educativa en la que desarrolla la mayor parte de la actividad

	ETAPA EDUCATIVA					
	Bachillerato	Secundaria	Primaria	Infantil	FP	Ed. adultos/as
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	10,7%	9,5%	8,5%	8,2%	9,6%	15,1%***+
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	19,5%	20,8%	25,2%***+	26,8%***+	16,6%***-	15,1%***-
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	12,5%	14,2%	18,5%***+	20,6%***+	12,7%	14,0%
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	5,9%	4,2%	5,0%	4,3%	6,1%	3,0%
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	10,0%	10,2%	10,0%	13,0%***+	6,8%***-	9,8%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	23,2%	23,8%	20,4%***-	16,2%***-	26,5%	33,6%***+
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	18,2%***+	17,5%***+	12,4%***-	11,0%***-	21,7%***+	9,4%***-

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 41. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según opinión sobre el entorno socioeconómico del alumnado

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALUMNADO (OPINIÓN)			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	10,6%	9,2%	9,2%	20,0%+
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	21,5%	22,1%	22,5%	20,0%
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	18,0%	15,8%	16,0%	8,6%
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	4,4%	4,7%	5,1%	2,9%
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	9,4%	9,8%	11,1%	11,4%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	24,8%	22,6%	21,4%	20,0%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	11,3%-	15,9%+	14,7%	17,1%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Tabla 42. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según si se forma parte del equipo directivo del centro

	¿FORMA PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?	
	Sí	No
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	9,0%	9,5%
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	20,7%	22,4%
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	16,1%	16,0%
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	6,3%*+	4,4%
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	8,0%*-	10,6%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	23,6%	22,2%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	16,3%	14,9%

Nota: *: $p < 0.1$; **: $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$; +: frecuencia superior a la esperada; -: frecuencia inferior a la esperada

Tabla 43. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es tu opción preferida para el próximo curso 2020/21?, según experiencia en el ámbito educativo

	EXPERIENCIA EN ÁMBITO EDUCATIVO		
	>20 años	11-20 años	≤10 años
Enseñanza a distancia con centros abiertos (sólo asiste alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)	8,6%	9,2%	10,9%***+
Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)	23,4%	21,9%	20,7%
Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)	15,0%	15,3%	18,2%***+
Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)	4,1%	5,6%	4,6%
Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)	8,1%***-	11,6%***+	10,5%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)	24,4%***+	21,8%	20,9%
Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)	16,4%***+	14,6%	14,2%

Nota: *: p<0.1; **: p<0.05; ***: p<0.01 ; +: frecuencia superior a la esperada ; - : frecuencia inferior a la esperada

Anexo 3. Cuestionario

La presente encuesta forma parte de la investigación *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*, promovida y apoyada por Educación Conectada junto a investigadores de la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga y el Observatorio de la Infancia en Andalucía.

El cuestionario que encontrará a continuación está diseñado para recoger la opinión del **profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas**.

El cuestionario ha estado a disposición de los profesionales interesados en participar desde el 11 de mayo de 2020 hasta el 18 de mayo de 2020 (24:00, hora central europea). Se estima un tiempo aproximado de respuesta al cuestionario de unos 20 minutos.

La participación en este estudio ha sido totalmente voluntaria y las respuestas que se han proporcionado son completamente anónimas, por lo que no se dispone de ningún dato que pueda identificar a los participantes.

En cualquier caso, la información se ha tratado de acuerdo con los códigos éticos propios de Educación Conectada y de las universidades a las cuales pertenecen los investigadores, así como de acuerdo con la normativa vigente en relación con la protección de datos personales, en especial la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

El cuestionario está conformado por 24 preguntas.

Datos personales

1. Indique su edad actual

Sólo un valor entero puede ser introducido en este campo.

Por favor, escriba su respuesta aquí

2. Género

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Masculino
- Femenino
- Otro

3. ¿En qué etapa del sistema educativo trabaja un mayor número de horas?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Infantil
- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- FP
- Educación de personas adultas

4. Elija la opción más adecuada para describir el centro educativo donde desarrolla su actividad principal

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Titularidad pública
- Titularidad privada (con o sin concierto)

5. ¿En qué comunidad o ciudad autónoma se encuentra su centro principal de trabajo?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Andalucía
- Cataluña
- Comunidad de Madrid
- Comunidad Valenciana
- Galicia
- Castilla y León
- País Vasco
- Canarias
- Castilla-La Mancha
- Región de Murcia
- Aragón

- Islas Baleares
- Extremadura
- Principado de Asturias
- Navarra
- Cantabria
- La Rioja
- Ceuta
- Melilla

6. Seleccione el ámbito de conocimiento al que dedica mayor número de horas en su docencia actual

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Educación Infantil (Docencia Generalista)
- Educación Primaria (Docencia Generalista)
- Orientación educativa, educación social, PT o AL
- Ámbito lingüístico
- Ámbito matemático
- Ámbito científico-tecnológico
- Ámbito social
- Ámbito artístico
- Ámbito musical
- Ámbito filosófico y ético
- Ámbito físico y de la salud
- Ámbito religioso
- Formación Profesional

7. Años de experiencia docente (aprox)

Sólo un valor entero puede ser introducido en este campo.

Por favor, escriba su respuesta aquí

8. ¿Forma parte actualmente del equipo directivo de su centro?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Sí
- No

9. En su opinión, ¿cómo describiría el entorno socioeconómico mayoritario de su alumnado?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Bajo
- Medio-bajo
- Medio-alto
- Alto

10. ¿Tiene formación inicial en educación? (por ejemplo, Diplomatura o Grado en Educación, Pedagogía, Psicopedagogía, CAP, Máster de Profesorado o FP de grado superior del ámbito educativo)

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Sí
- No

11. Seleccione su formación específica en educación (multi-respuesta)

Sólo conteste esta pregunta si se cumple la siguiente condición:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta 10.

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Diplomatura en Magisterio o Grado de Magisterio
- Licenciatura o Grado en Pedagogía
- Licenciatura o Máster en Psicopedagogía
- Antiguo CAP o Máster de profesorado
- Grado en Educación Social
- Grado de Formación Profesional vinculado con Educación
- Otro:

Dimensión sociopolítica

12. Preocupaciones, necesidades y propuestas para la dimensión sociopolítica

Elija las CINCO cuestiones de este listado de propuestas que le parecen más importantes a llevar a cabo para el curso 2020/21. Por favor, seleccione 5 respuestas; marque las opciones que correspondan:

- Establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad en los centros educativos (turnos de asistencia, distancia física, medidas de higiene, cierre y apertura de los centros, prevención de riesgos, etc.)
- Aumento de las inversiones en docencia a distancia (equipos, formación, servicios, etc.)

- Dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza de los centros educativos
- Adopción de medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos
- Evaluación y seguimiento de situaciones de riesgo contra la salud del profesorado y el personal del centro (aparición de síntomas de enfermedad, enfermedades crónicas y otros factores de riesgo, bajas médicas, etc.)
- Formación del personal en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales (distancia física, desinfección e higiene, etc.)
- Aumento de los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental en los centros
- Gestión de los servicios sociales críticos proporcionados a través de los centros educativos (alimentación, salud e higiene, lucha contra la discriminación, etc.)
- Atención especial a la lucha contra la desigualdad de género derivada de la situación de pandemia o confinamiento
- Ofrecimiento de información clara y precisa sobre el COVID-19 y las medidas sanitarias y educativas adoptadas, especialmente a las familias

13. Dado que la situación actual afecta de manera desigual a los estudiantes según su situación socioeconómica, elija los TRES elementos que cree que pueden contribuir más claramente a luchar contra la desigualdad:

Por favor, seleccione 3 respuestas; marque las opciones que correspondan:

- Garantizar unas condiciones adecuadas de acceso a recursos de aprendizaje en línea para todo el alumnado
- Fomentar la colaboración de los centros educativos en la conciliación familiar y laboral
- Garantizar unas adecuadas condiciones personales (ansiedad, la preocupación, la incertidumbre, etc.) que permitan el aprendizaje de todo el alumnado
- Promover la mayor autonomía docente posible que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada al contexto social del alumnado
- Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del entorno (municipio, distrito, etc.) para garantizar el bienestar de todo el alumnado (alimentación, vivienda, vacunación y atención sanitaria a los menores, etc.)
- Colaborar con instituciones externas al sistema educativo (ONGs, asociaciones, etc.) para reforzar el aprendizaje del alumnado en situaciones de vulnerabilidad

Dimensión infraestructuras

14. Preocupaciones, necesidades y propuestas relativas a las infraestructuras físicas y tecnológicas de las organizaciones educativas.

Elija las CINCO cuestiones vinculadas con las infraestructuras y el personal que más le preocupan para el curso 2020/21:

Dimensión organizativa

16. Preocupaciones, necesidades y propuestas vinculadas con la dimensión organizativa

Elija las CINCO cuestiones vinculadas con la dimensión organizativa que más le preocupan para el curso 2020-2021:

Por favor seleccione 5 respuestas; marque las opciones que correspondan:

- El agrupamiento en ámbitos de las materias del currículo en aquellas etapas en las cuales sea factible
- La autonomía del docente para determinar los ajustes necesarios en el currículo
- El ajuste de los tiempos y espacios de enseñanza a la nueva situación
- El establecimiento de redes de colaboración con docentes u otros agentes más allá de mi propio centro educativo
- La colaboración interna y el intercambio de conocimiento con los compañeros y compañeras de mi centro
- La existencia o la creación de un plan de digitalización para abordar esta nueva situación
- La relación con las familias y tutores legales de mi alumnado y su participación en el proceso de aprendizaje.
- La evaluación inicial y la atención a las necesidades de refuerzo educativo tras el cierre de los centros en el curso 2019/20.
- La formación del profesorado para atender necesidades psicosociales y de salud mental de su alumnado
- La formación del profesorado para la enseñanza a distancia o en formato híbrido (presencial y a distancia)

17. ¿Qué otras preocupaciones, necesidades o propuestas de actuación le gustaría añadir en relación con la organización de los centros para el curso 2020/21?

Por favor, escriba su respuesta aquí

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Máximo 2.500 caracteres)

Dimensión pedagógica

18. Preocupaciones, necesidades y propuestas vinculadas con la dimensión pedagógica

Elija las CINCO cuestiones vinculadas con el aprendizaje que más le preocupan para el curso 2020/21.

Por favor seleccione 5 respuestas; marque las opciones que correspondan:

- Habilidades sociales del alumnado
- Autogestión del proceso de aprendizaje
- Promoción de la salud
- Gestión de la información
- Pensamiento crítico
- Trabajo colaborativo del alumnado
- Gestión de las emociones
- Motivación para el aprendizaje
- Uso de las TIC para el aprendizaje
- Adquisición de los contenidos propios del nivel y la etapa

19. ¿Qué otras preocupaciones, necesidades o propuestas de actuación le gustaría añadir en relación con el aprendizaje para el curso 2020/21?

Por favor, escriba su respuesta aquí

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Máximo 2.500 caracteres)

20. Tras la experiencia del confinamiento y el cierre del curso 2019/20, elija las CINCO cuestiones vinculadas con la docencia que más le preocupan para el curso 2020/21

Por favor seleccione 5 respuestas; marque las opciones que correspondan:

- Ajustar el currículo a la nueva situación
- Ayudar a mi alumnado en el uso de la tecnología para el aprendizaje
- Gestionar la docencia presencial y a distancia de manera simultánea o alternativa
- Fomentar la autonomía de mi alumnado

- Personalizar las oportunidades de aprendizaje de mi alumnado
- Poner en marcha actividades de evaluación justas y adecuadas para la situación actual
- Proporcionar *feedback* y responder a las dificultades de mi alumnado tan pronto como sea posible
- Promover la colaboración entre mi alumnado
- Realizar la labor de tutoría de manera adecuada dadas las circunstancias
- Poner en funcionamiento programas de refuerzo y recuperación tras el cierre de las escuelas

21. ¿Qué otras preocupaciones, necesidades o propuestas de actuación le gustaría añadir en relación con la enseñanza para el curso 2020/21?

Por favor, escriba su respuesta aquí

.....

.....

.....

.....

.....

(Máximo 2.500 caracteres)

22. Dada la actual situación de pandemia y la ausencia de una vacuna para el COVID-19, y a la espera de las recomendaciones de las autoridades sanitarias, ¿cuál es su opción preferida para el próximo curso 2020/21?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Enseñanza exclusivamente a distancia para todo el alumnado (el estudiante aprende en su hogar)
- Enseñanza a distancia con centros abiertos (solo asiste el alumnado en situación de vulnerabilidad o con necesidad de refuerzo educativo)
- Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en días alternos)
- Enseñanza mixta presencial y a distancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase en semanas alternas)
- Enseñanza diaria presencial en alternancia (todos los estudiantes divididos en grupos asisten a clase un número reducido de horas diarias en alternancia)
- Enseñanza diaria presencial en todo el centro (todos los estudiantes asisten a clase diariamente ocupando todos los espacios disponibles en el centro para mantener la distancia física)
- Enseñanza diaria presencial normalizada (todos los estudiantes acuden a la misma clase al mismo tiempo y el mismo número de horas)

23. Explique brevemente su elección

Por favor, escriba su respuesta aquí

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Máximo 2.500 caracteres)

Otras propuestas

24. ¿Hay alguna otra preocupación, necesidad o propuesta de actuación relevante para el curso 2020/21 que no esté presente en este cuestionario o no haya comentado ya y que le gustaría añadir? (Pregunta abierta con limitación del número de palabras)

Por favor, escriba su respuesta aquí

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Máximo 2.500 caracteres)

¡Muchas gracias por colaborar con su opinión en esta investigación!

Enviar su encuesta

Gracias por completar esta encuesta.

Anexo 4.

Contribuciones de autoría

Autores: Fernando Trujillo Sáez, Manuel Fernández Navas, Ramón Montes Rodríguez, Adrián Segura Robles, Francisco Jesús Alaminos Romero y Ana Yara Postigo Fuentes.

Apoyo técnico: David Álvarez Jiménez, Gema Santos y Jesús Santos (Conecta13).

Fernando Trujillo Sáez ha coordinado la investigación, ha realizado el diseño de la investigación, ha participado en los grupos de discusión y en la codificación y el análisis cualitativo y es responsable de la redacción del informe. Manuel Fernández Navas y Ana Yara Postigo Fuentes son responsables del análisis cualitativo de las respuestas abiertas del cuestionario. Ramón Montes Rodríguez es responsable del análisis cualitativo de los grupos de discusión. Francisco Jesús Alaminos Romero es responsable del análisis cuantitativo de las respuestas cerradas del cuestionario. Adrián Segura Robles es responsable de la revisión de la literatura, de la gestión de la base de datos y del análisis de la muestra.

Fernando Trujillo Sáez es profesor de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) y coordinador del grupo de investigación HUM-840 Conocimiento Abierto para la Acción Social.

Manuel Fernández Navas es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación HUM-311 Innovación y Evaluación Educativa Andaluza.

Ramón Montes Rodríguez es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación HUM-267 Investigación en Currículum y Formación del Profesorado (ICUFOP).

Adrián Segura Robles es profesor de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) y miembro del grupo de investigación HUM-840 Conocimiento Abierto para la Acción Social.

Francisco Jesús Alaminos Romero es coordinador del Observatorio de la Infancia en Andalucía (Escuela Andaluza de Salud Pública).

Ana Yara Postigo Fuentes es investigadora de la Universidad de Málaga.

Esta investigación ha sido promovida y financiada por Educación Conectada.

**PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA
TRAS LA PANDEMIA DE COVID-19:
LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**



**Educación
Conectada**

fad

BBVA