



MÁSTER EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA RED

IMPACTO EDUCATIVO DURANTE LA
CRISIS SANITARIA DEL COVID-19

Raúl Bonachía Castillo

TUTORA: CARMEN CANTILLO



ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Introducción</i>	7
Contexto histórico	7
<i>Marco teórico</i>	10
Marco base histórico de la educación	10
Marco base e-learning o la educación a distancia	14
Marco base de plataformas virtuales	18
Marco teórico de aprendizajes en Internet como es el aprendizaje colaborativo	20
Marco base sobre evaluación de competencias	23
Estudios recientes sobre el COVID-19 y el impacto en la educación	25
Estudio en México.....	25
Estudio en España	28
La Administración Pública y sus propuestas ante la irrupción del COVID-19	29
Leve introducción al COVID-19 y por qué ha afectado al sistema educativo	31
<i>Metodología de la investigación</i>	33
Objeto de estudio	33
Justificación metodológica	34
Composición de los grupos de discusión	36
Validación del guion de conducción mediante aportaciones de expertos	38
Proceso de selección de los participantes y celebración de las sesiones	39
Estudio de soluciones de análisis de grupos de discusión	40
Qué es Atlas.ti y en qué ha contribuido al análisis	41
<i>Estudio y análisis</i>	42
Procesos previos al análisis	42
Estrategia de codificación y generación de redes semánticas	43
Ejemplo de codificación	43
Vistas de Atlas.ti	45
Vista de documentos.....	45
Vista de citas.....	45
Vista de códigos para OS 1.1	46
Vista de códigos para OS 1.2	47
Vista de códigos para OS 1.3	49
Vista de códigos para OS 1.4	50
Vista de códigos para OS 1.5	51
Vistas de códigos extra	52
Vistas de códigos extra	52
Redes semánticas: relaciones entre códigos	53
Consideraciones previas al análisis pormenorizado	62
Análisis OS 1.1	63
Análisis OS 1.2	75
Análisis OS 1.3	90
Análisis OS 1.4	95
Análisis OS 1.5	113

<i>Reflexiones finales de los participantes</i>	121
<i>Conclusiones</i>	126
Conclusiones OS 1.1	126
Conclusiones OS 1.2	127
Conclusiones OS 1.3	129
Conclusiones OS 1.4	129
Conclusiones OS 1.5	132
<i>Limitaciones del estudio y propuestas de continuidad</i>	133
<i>Índice de figuras</i>	135
Ilustraciones	135
Atlas TI	135
Redes semánticas	135
Subredes semánticas	135
Citas asociadas a códigos	136
<i>Referencias bibliográficas y webgrafía</i>	138
<i>Anexos</i>	142
Guion de conducción	142
Transcripción del grupo de discusión de alumnos	150
Transcripción del grupo de discusión de profesores	178
Transcripción del grupo de discusión de madres	202
<i>Declaración jurada y fin de TFM</i>	229

Por encima del talento están los valores comunes: disciplina, amor, buena suerte, pero, sobre todo, tenacidad.

James Baldwin (1924-1987), novelista estadounidense

Agradecimientos

Este TFM ha sido el resultado de dos intentos previos. En el primero escogí una temática que no pudo ser continuada por la ausencia de quien debía tutorizarme, de modo que tuve que abandonar la idea original. Después, apareció Carmen Cantillo, doctora en Educación que logró estructurar el sentido del TFM en una nueva idea. Sin embargo, entre acontecimientos personales y la irrupción de la pandemia obtuve el permiso para dar un vuelco a la investigación y poder dedicarme al estudio de lo que estaba aconteciendo en tiempo real. Un reto tan apasionante como estresante, que me permitió entender de cabo a rabo lo que implica emprender una investigación cualitativa como la que ha sido, finalmente, este TFM.

Por tanto, quiero agradecer en primera persona a Carmen por aportarme rigor, ideas cristalinas, y por evitar que me desviara del sendero del objeto de investigación seleccionado.

En segundo lugar, quiero agradecer a los docentes e investigadores que me aportaron ideas en el guion de conducción, tales como:

- 1) Alejandro Rodríguez
- 2) Carmen Cantillo
- 3) David García Marín
- 4) Javier Gil Quintana
- 5) Julia Manero Contreras
- 6) María del Carmen Navarro
- 7) Natalia Díaz Delgado
- 8) Raúl Antón Cuadrado

En tercer lugar, quiero agradecer enormemente a los quince participantes anónimos de los tres grupos de discusión, alumnos, docentes y madres, sin los cuales no habría tenido sentido la investigación. Fueron brillantes en las reflexiones, sin excepción.

En cuarto lugar, agradecer cómo no a mi mujer y mis dos hijos por permitir que, en tiempos tan convulsos como los que estamos viviendo en 2020, les haya privado de horas de convivencia familiar en pos del estudio de la investigación presente.

Y, por último, agradecer al lector de este TFM su lectura y desearle que le sirva de base para futuras investigaciones.

Introducción

Contexto histórico

Tras la irrupción de la pandemia a nivel mundial causada por el COVID-19 y la declaración del Estado de Alarma en España, en marzo de 2020 (BOE, 14 marzo), las escuelas, institutos y universidades españolas cerraron las aulas. Se transitó de una enseñanza presencial a una enseñanza online en cuestión de 24h, con lo que ello supuso como reto del proceso de enseñanza-aprendizaje para todas las etapas educativas: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Ciclos de Formación Profesional y Universidad.

Surgió, de improviso, un cataclismo educacional en el que todos los actores intervinientes tuvieron que afrontar una realidad inédita. Se imposibilitaba el acceso a la enseñanza presencial y hubo que reinventar metodologías digitales a distancia y online. Sin embargo, ello replanteó otro tipo de cuestiones aledañas y fundamentales como las metodologías didácticas aplicadas en entornos virtuales que no hubieran estado definidas en las programaciones, la problemática de la evaluación online para formaciones presenciales, las consecuencias de las promociones de curso o ciclo sin evaluación final, las nuevas formas de aprendizaje que hubieran podido surgir, la problemática de la brecha digital y su impacto en el curso académico para los alumnos que carecían de tecnología asociada, etc.

Además, se replanteó la propia formación docente para enfrentarse a una crisis de estas características. ¿Existía una cualificación profesional en cuanto a herramientas, software y plataformas para poder modificar el proceso de enseñanza virtual? Y, fuera del ámbito académico, pero muy relacionado con él, ¿existían recursos tecnológicos por parte de las Administraciones para dotar de herramientas inclusivas y democratizadoras del nuevo tipo de educación virtual?

Sin que la familia docente fuera consciente de lo que estaba por venir, una catarata de problemas y dificultades fueron sacudiendo los cimientos de los paradigmas tradicionales. ¿Se estaba generando un nuevo medio de aprendizaje como consecuencia del nuevo estilo de comunicación entre alumnos y profesores? Si era así, ¿en qué lugar

quedaban los viejos métodos de enseñanza? ¿Convendría derruir el edificio pedagógico que sustentaba muchos de los proyectos educativos nacionales o debía ser el nuevo *status quo* un complemento del antiguo cimiento? ¿Nos enfrentábamos al nacimiento de una educación mixta o tan solo a una sustitución esporádica?

Por otro lado, ¿qué debía suceder con las evaluaciones a distancia? ¿Se podían evaluar los criterios de evaluación a distancia sin miedo al fraude? ¿En qué lugar quedaba el esfuerzo de alumnos que gozaban de ventajas tecnológicas que podían vulnerar las legítimas pruebas de acreditación?

Tal fue la avalancha de preguntas sin respuesta, que la comunidad educativa tuvo que detenerse a pensar. Y ello obligó a tener que reformular las programaciones didácticas en aras de recoger toda la nueva casuística planteada. Los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación tuvieron que ser flexibilizados durante la primera etapa de la pandemia. Sin embargo, ello lanzó un nuevo reto para el futuro más inmediato. ¿La flexibilización debía ser a partir de ese momento la constante a la que aferrarse para cumplir con los estándares de calidad para superar las materias? ¿O acaso debían revisarse los propios resultados de aprendizaje y adaptarlos a un tiempo de crisis donde muchas de las actividades no podían llevarse a cabo?

Por si fueran pocas aristas, descendiendo al detalle de una de las etapas más perjudicadas, la irrupción de la pandemia puso en entredicho el objetivo último de los ciclos de Formación Profesional, que son la culminación de las prácticas en entornos laborales a través de las FCT (Formación en Centros de Trabajo). Esto es, en empresas. Miles de alumnos de segundo curso, bien de grado medio, bien de grado superior, no pudieron concluir el aprendizaje adquirido en entornos profesionales. Ello supuso un *shock* académico en cuanto que se impidió el acceso a una oportunidad empresarial al alumnado tras finalizar sus prácticas laborales. Desde la Administración se cerró en falso la problemática reduciendo de 400 horas a 220 horas el cómputo de horas dedicadas a las FCT, y sustituyéndolo en gran medida por proyectos académicos tutelados en el IES correspondiente. Alternativamente, se ofreció la posibilidad de renunciar a las convocatorias, opción que escogió un buen porcentaje de alumnos. Para ellos era importante conocer los entresijos de una empresa, hecho para el que se habían estado formando. Y es que, es tal la variedad de familias de Formación Profesional, desde

Informática y Comunicaciones, a Servicios Socioculturales y Comunidad, Sanidad, Transporte y Mantenimiento de vehículos, Instalación y mantenimiento, Administración y Gestión etc, que muchos de los docentes de estos grados dudaron de la validez de obtener la acreditación de una titulación para estudiantes que no hubieran experimentado una FCT real. ¿Un alumno de Grado Superior de Mecatrónica Industrial o un alumno de Grado Medio de Transporte y mantenimiento de vehículos podían titular sin haberse enfrentado a una maquinaria industrial de verdad y sin haber mantenido o reparado un vehículo real, respectivamente?

En esta introducción al TFM, el autor consideraba importante analizar el contexto inicial que supuso la irrupción del COVID-19 y el consiguiente confinamiento entre los meses comprendidos entre marzo y junio de 2020, causa principal del terremoto de efectos secundarios que provocó en la arquitectura educacional a nivel mundial y en particular en España, que será donde se contextualiza esta investigación. Una vez planteado el escenario, siendo tantos los interrogantes, se centrará el ámbito u objeto de estudio en algunos de los interrogantes planteados.

Marco teórico

Marco base histórico de la educación

Entendiendo que nos encontramos en un contexto de crisis educacional es importante que vayamos recordando el origen de la educación moderna en el siglo XX, y cómo ha evolucionado esta a lo largo del tiempo, a la par que lo hacía la propia sociedad, social y tecnológicamente. Es importante ahondar en el hecho de que estamos en una era donde Internet, redes sociales y plataformas acompañan inexorablemente al nuevo paradigma de la educación a distancia (por imposición del COVID-19, pero que quizá haya llegado para quedarse).

Constatemos que estamos en la sociedad del conocimiento. Inicialmente, durante buena parte del siglo XX dominó el fordismo, sistema de producción basada en el acceso a un mercado de masas con reducción de costes (Gramsci, 1934) hasta que fue sustituido por el postfordismo, sistema de producción actual, en la que destacó el modelo credencialista (Collins, 1998). Este nuevo paradigma implicó que las credenciales educativas eran claves para acceder a puestos laborales de mayor relevancia o prestigio. Así, según este modelo, los puestos de trabajo más remunerados y, en general, más elitistas, pertenecen a aquellos que poseen titulaciones de nivel alto o especializadas gestionadas en la institución educativa previa. Es decir, empieza a primar el capital humano y el capital social (Bourdieu, 2000), hecho que se gestiona desde la fase educacional del sujeto.

Este empuje del conocimiento personal, y la irrupción de las nuevas tecnologías, constituyó lo que se ha denominado Sociedad de la Información. (Krüger, 2006), evolución de la sociedad industrial, que permitía utilizar la información como motor esencial para la generación de producción, cultura, riqueza y satisfacción.

Después, tras la extensión del uso de la red de redes, Internet, se define la Sociedad Red (Castells, 1996), aquella cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la

microelectrónica. Entendiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación a la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia, el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura.



Ilustración 1 La Sociedad Red. Fuente con licencia de uso libre.

Es decir, la Sociedad Red vislumbra lo que había de llegar, o quizá es consecuencia de, siendo puente para lo que se ha de conocer como la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969), que da un paso más e incluye una transformación de la sociedad en su conjunto, en ámbitos tan dispares como el cultural, deportivo, institucional, en una especie de tsunami ideológico y cognitivo que envuelve cada faceta de nuestra sociedad.

En este orden de cosas nos encontramos, de repente y en cuestión de décadas, envueltos en un mundo globalizado, donde todo está interconectado y donde la unidad de cambio se denomina información y conocimiento. Así, en esta nueva sociedad, el capitalismo no se deja de la mano, todo lo contrario, y se produce un efecto reproductor, lo que se ha denominado capitalismo del conocimiento. Lo que conduce a nuevo estadio de poder, que bien se define en Comunicación y Poder (Castells, 2009), y que está

interrelacionado con lo que ya se nos informaba en la Condición PostModerna (Lyotard, 1979), donde se avisaba del final de los grandes relatos y se multiplican fuentes y mensajes.

En la actualidad, Internet es el eje de todo. Y surge la pregunta de si la red de redes influye en la sociedad o si es influida por ella. Esto explica que se razone el por qué de la elección de Internet como medio educacional.

Así, existe una basta literatura que defiende el determinismo tecnológico como la promulgada por McLuhan y Heidegger, que incide en la idea de que es la tecnología la que incide en la sociedad y la que rige su destino, la que determina el rumbo a seguir. Así, existe un consenso en que no se le pueden poner puertas al campo, lo que para algunos autores supone un peligro inherente, incluso éticamente insostenible. (Dieguez,2005), porque llega a asumirse que todo lo que puede hacerse técnicamente acabará siendo posible, dejando aparte el juicio moral sobre si es permisible o no. Es más, si se entiende que la tecnología no es controlable, nadie fomentará su control. Y esto nos lleva a Internet. De alguna manera, se ha asumido durante mucho tiempo que el control no es posible en la red de redes y que, por tanto, todo es posible.

Por otro lado, tenemos el camino inverso. ¿Hasta qué punto Internet es reflejo de la sociedad que le rodea? A este respecto, la literatura no es tan extensa. Sin embargo, puede analizarse la configuración sociotécnica de la red de redes, que permite extraer conclusiones. (Albar, 2008). Ha habido dos grupos o comunidades sociales que han impactado directamente en ella, como es la cultura científica y la cultura hacker.

Internet fue financiada por estamentos militares, pero pronto fue reapropiada por la comunidad científica e informática. Así, el concepto de correo electrónico, www, http, https, ssl, ftp, e infinidad de conceptos internautas surgen de las cabezas pensantes de este grupo especializado. Por tanto, Internet ha sido, en ese sentido, configurado por este grupo técnico de científicos e informáticos, y, por tanto, moldeado en base a sus intenciones, deseos y requisitos.

Por otro lado, la cultura hacker es aquella sostenida por programadores informáticos que interactúan online, impregnada de valores libertarios y diseñadora de comunidades

reproductoras en cuanto a finalidades y objetivos. Cabe destacar en esta cultura el intercambio de información sin censura y control, amparando lo que se conoce como el movimiento de software libre y código abierto, promulgado profusamente por Richard Stallman.

Así que tenemos, concluyendo, que Internet sí determina a la sociedad, y, lo que es más, se admite socialmente la imposibilidad de controlar su influencia. Y, por otro lado, también es cierto que Internet es influenciada por la sociedad, especialmente por grupos cualificados, como son los científicos y educadores. Sin embargo, la red de redes, no deja de ser una extensión de lo mejor y peor de la sociedad, para influir a esta última, o para dejarse manipular por ella. El poder y el contrapoder (Castells, 2009), enfrentados para lo que han sido y seguirán siendo las nuevas rebeliones virtuales.

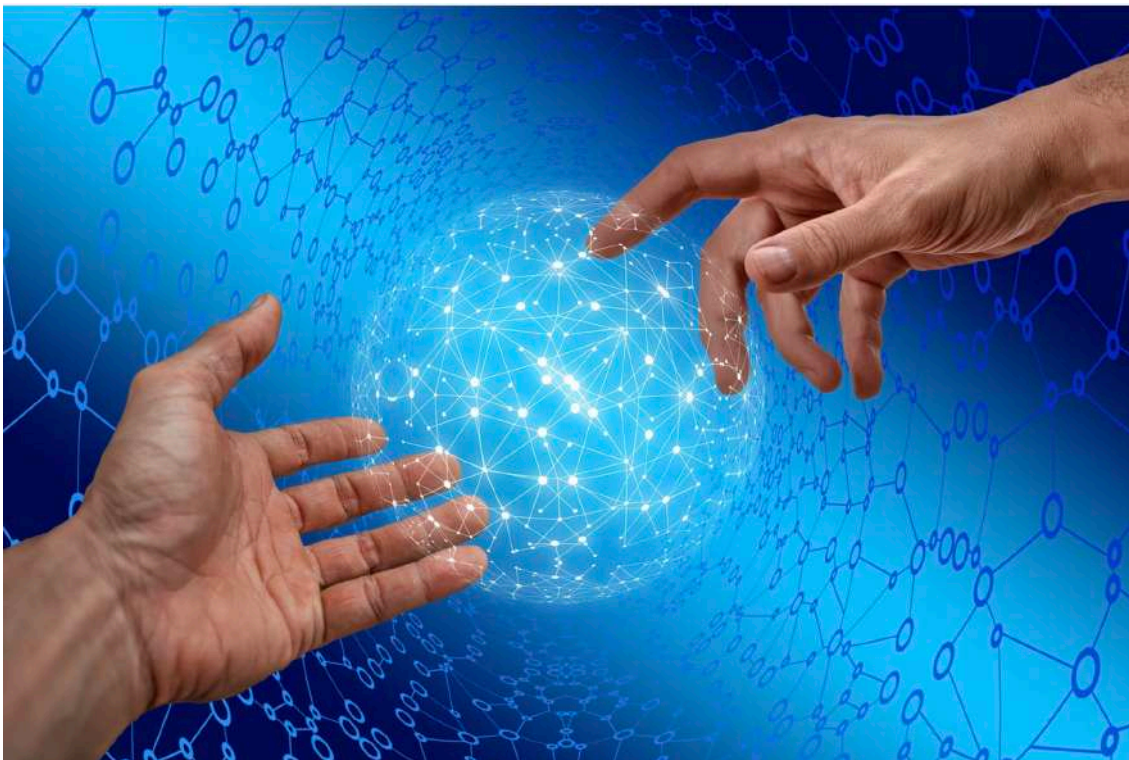


Ilustración 2. Internet. Fuente con licencia de uso libre

Marco base e-learning o la educación a distancia

Es importante, en este punto, hablar de los fundamentos del e-learning o el aprendizaje a distancia en línea. Esto merece ser estudiado dada la coyuntura actual amparada en el COVID-19, que necesita de la educación a distancia para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El origen del e-learning al estar ligado al desarrollo tecnológico, implicó (Fueyo y Rodríguez, 2012) que se diera tanta importancia a la tecnología que se olvidaron de la metodología pedagógica y de los contenidos. Este hecho produjo el desarrollo de un gran volumen de productos de e-learning, pero con unos contenidos didácticos deficientes y sin una metodología pedagógica de calidad. Esto hizo que muchos profesores y pedagogos rehuyeran del e-learning y los participantes evaluaran los cursos con notas mediocres.

Es cierto que en una primera etapa del e-learning lo fundamental era el desarrollo tecnológico para que en la actualidad podamos encontrar unas plataformas de e-learning muy potentes. Es interesante el artículo de Carlos Rodríguez Hoyos, sobre Teleformación, contradicciones y nuevas perspectivas didácticas. (Rodríguez, 2007). En él se enfatiza el hecho de que no existe una relación curricular directa entre la teleformación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, con la teleformación tenemos estas premisas curriculares:

- 1) El alumno se convierte en protagonista del proceso de aprendizaje con lo que la teleformación se dirige hacia la distribución o transmisión de conocimientos (Rosengerg, 2001).
- 2) Se erige como modelo instruccional en el que el alumno adquiere un conjunto finito de conocimientos seleccionados previamente (Fueyo, 2006), lo que supone un proceso limitante para este nuevo modelo de enseñanza.
- 3) Didácticamente no supone una innovación porque las herramientas que la definen, como chats, foros, videoconferencias preexisten a la propia teleformación y sus beneficios didácticos se limitan a la integración en una única interfaz.

Según Rodríguez tales premisas más el concepto de formación online imponen una barrera a varios elementos curriculares como objetivos, contenidos, evaluación (¿cómo se controla que un test se resuelve sin que el alumno consulte los contenidos en paralelo?, lo que va muy en relación con uno de los objetivos secundarios del TFM). Se concluye que la teleformación no ha tenido en cuenta los enfoques críticos del currículum, pensados para discentes no emancipados del proceso de enseñanza y debería reconceptualizarse la didáctica en base a las nuevas tecnologías.

Las aportaciones nuevas y exclusivas del e-learning es la posibilidad de formar al alumno de una forma ubicua, en cualquier lugar y en cualquier momento. Además introduce el desarrollo del aprendizaje colaborativo a través de las redes sociales, blogs, wikis, etc.

Aporta también la posibilidad de una enseñanza dinámica dado que los contenidos pueden actualizarse en cualquier momento y alcanzar instantáneamente a todos los alumnos. Por otra parte, el software que se utiliza es transparente al estudiante porque se instala en la nube y no exige instalaciones por parte de él, lo que democratiza y simplifica el acceso al conocimiento. Por último, el e-learning se integra también en dispositivos móviles lo que multiplica el factor de acceso a la información. (Cabero y Barroso, 2013).

Nos surge la duda de cuáles deben ser la actividad de aprendizaje desarrolladas por un profesor a distancia. Según UMU, 2015:

1. Diseñar los contenidos de la formación (con la peculiaridad de que pueden dinamizarse a posteriori).
2. Temporalizar y planificar los contenidos (aunque con la flexibilidad del modelo a distancia).
3. Preparar sesiones de tutoría y atención al alumno adaptada a las características del e-learning (uso de métodos asíncronos como email para adaptarse a los horarios variados del alumnado).
4. Diseñar actividades que enriquezcan el proceso de aprendizaje (notablemente enriquecidas gracias a métodos colaborativos y redes sociales).
5. Potenciar la participación del alumnado dinamizando la enseñanza.

6. Gestionar y revisar el trabajo de los alumnos y fija objetivos generales de aprendizaje.
7. Coordinarse con otros docentes, lo que puede generar claustros docentes virtuales.

Surge la pregunta de qué enfoque curricular se puede aplicar al e-learning. Al respecto, una posible aclaración podemos leerla en el artículo “Los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: hacia una redefinición didáctica de la teleformación”, (Rodríguez,2007), los autores encuadran en el enfoque curricular del e-learning dentro de una perspectiva psicologista centrada en el aprendizaje dejando en un segundo plano la enseñanza. Los autores opinan que es erróneo este enfoque dándole importancia a la enseñanza y al aprendizaje por igual. El e-learning tiene que desarrollar prácticas que desarrollen el aprendizaje colaborativo en donde el alumno sea el protagonista de su aprendizaje.

Llegados a este punto, sería interesante analizar estudios sobre la actual penetración de soluciones informáticas en la educación nacional. Así, tenemos, según BAELO, 2009, que las universidades españolas se han sumado a la carrera por disponer de campos virtuales, las empresas intervienen cada vez más en la formación a distancia, la rapidez del desarrollo de las nuevas tecnologías en la formación han impedido una adecuada integración pedagógica en los procesos de e-learning. Es complicado establecer indicaciones de evaluación que determinen el éxito o fracasos de las acciones formativas en red. El e-learning potencia el desarrollo y evolución de las tradicionales formaciones presenciales, hecho que obliga a las instituciones educativas a no desaprovechar la oportunidad de liderar el cambio educativo y social que ello implica.

Hay autores como (Alonso, 2004) que esgrimen la deslealtad que supone hacia la formación tradicional presencial la irrupción de esta formación electrónica, que por abaratamiento de costes y por la potencialidad de la sociedad de la información doblega y aleja cada vez a la ciudadanía de una formación presencial. Aboga por un entendimiento entre ambas concepciones de la educación, en la que no imperen los intereses financieros tecnológicos de forma predominante. Es una reflexión muy en boga hoy en día, dado que, sin lugar a dudas, vemos abogados a una integración forzosa

de recursos digitales puede suponer el aprovechamiento de ciertas multinacionales, tales como Teams de Microsoft, o Google Classroom de Google.



Ilustración 3. Skype. Plataforma de comunicaciones.



Ilustración 4. Google Meet. Plataforma.



Ilustración 5. Teams.

Marco base de plataformas virtuales

Es conveniente enmarcar teóricamente el sentido de los escenarios virtuales actuales, aquellos en los que los alumnos de hoy en día, inmersos en la era del COVID-19, deben manejarse para poder desarrollar su aprendizaje. Se parte del contexto histórico planteado y definido como la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006) y la sociedad red (Castells, 2001), cuya estructura social está compuesta por redes activadas mediante tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica. En este orden de las cosas, la sociedad dio un giro radical en ámbitos sociales, económicos y políticos, que ha afectado a la educación. Así, el modelo educativo que ha regido en el sistema tradicional offline, el conductismo, desarrollado por Watson (Osuna, 2014, p. 47) ha mutado a una concepción conectivista planteada por Siemens (Osuna, 2014, pp 53,54), “en la que los procesos de aprendizaje se fundamentan en la estructura de redes”. El conocimiento, por tanto, no se haya en un único nodo o individuo, sino que se necesita de la participación de varias personas para llegar a la construcción del conocimiento.

Concorre, además, que la sociedad necesita de una formación continua. Esto viene dado por realidades actuales como el teletrabajo (Ruíz, 2002) y las nuevas profesiones (Almansa; Godoy, 2012), que buscan la manera de encontrar un hueco en una sociedad cada vez más tecnificada y que empuja a una adaptación continua. No solo eso, sino que se busca una formación continua que permita a los trabajadores tener una flexibilidad líquida (Bauman, 2005) ante el continuo cambio exigente en la vida laboral.

Así, los EVA, Entornos Virtuales de Aprendizaje, surgen como respuesta educativa conectivista, amparada en estas necesidades de un mundo globalizado que requieren de soluciones edificadas sobre entornos online y construidas sobre Internet. En particular, los MOOC, acrónimo definido por Dave Cormier y Bryan Alexander en el año 2008 (Siemens, 2012). Como ejemplo de EVA tenemos los LMS y MOOC.

Los LMS responden a una visión más cercana al conductivismo que al conectivismo. Suelen ser plataformas cerradas, de pago, de grupos limitados, y muy orientados hacia

la evaluación. Caso de ejemplo, ADR Formación (www.adrformacion.com), una exitosa empresa nacional que ofrece cursos online orientados a profesionales de ámbitos muy dispares. Este tipo de soluciones no responde a lo que se busca, porque no potencian la participación educomunicativa, ni son libres ni generan conocimientos entre los participantes.

Las plataformas MOOC son de formación abierta, participativa y gratuita basada en metodologías de aprendizaje colaborativo (Osuna, 2014, p58-p62), que implica que, a mayor cantidad de nodos, mayor posibilidad de construcción del conocimiento. Se basan, habitualmente, en software libre, y se caracterizan por ser de formación personalizada, tener un alto componente social de aprendizaje, lograr la adquisición de competencias y la formación de grupos de aprendizaje socio-colaborativo.

Ejemplos de EVA tenemos varios, como la plataforma Edx, Coursera, Miriada, Udacity, FutureLearn, Udemy, Tutellus, etc.



Ilustración 6. Moodle. LMS más popular.

Marco teórico de aprendizajes en Internet como es el aprendizaje colaborativo

Una vez inmersos en la educación en Internet y en sus herramientas, establezcamos cómo se desarrolla el aprendizaje colaborativo en él, para lo que es interesante analizar algunas de sus variantes, para poder comprender a posteriori nuevos métodos de aprendizaje que puedan estar desarrollándose en la era del COVID-19.

Durante la irrupción digital surgen iniciativas varias de aprendizaje online. Como botón de muestra a la par que brotan los formatos digitales (e-books, web, apps) aparece el social reading (Stein, 2010).

Social Reading o lectura social y/o colaborativa, es un paradigma de la sociedad red y del conocimiento. El libro de referencia en ese ámbito lo determina Bob Stein con "*Taxonomy of Social Reading: a proposal*" (2010). *Social reading*, idealmente, es aquello que nos permite guardar, compartir, almacenar o notificar por email nuestra experiencia lectora, y a su vez recibir *inputs* de nuestros amigos o contactos, tal y como se haría en un grupo de lectura convencional y analógico. Además, si el sujeto no quiere compartir la información, y no tiene por qué hacerlo, debería poseer los libros que compra, tener siempre disponibles marcapáginas digitales o *bookmarks* y poder guardarlos y tenerlos accesibles para siempre, en cualquier momento y para cualquier plataforma digital que utilizara (Openbookmarks.org, 2017).

Estas experiencias lectoras no se circunscriben únicamente a la literatura. Es especialmente útil para los ámbitos de la investigación, el periodismo y la educación, entre otros. Pensemos, por ejemplo, en un docente que realiza anotaciones a un material de estudio y las comparte con todos los estudiantes, o en personas que preparan un examen y comparten ideas clave, notas y subrayados (Gemetto, 2012).

A pesar de la enorme potencialidad que tiene la práctica de la lectura social, esta se enfrenta, en la actualidad, a un gran problema: la pesadilla de los dispositivos, plataformas y formatos cerrados e incompatibles entre sí. Lamentablemente, empresas como Amazon, Apple y muchas otras deciden parcelar el conocimiento y limitar

deliberadamente las funciones de sus equipos para mantener el control y buscar el monopolio sobre el negocio de los libros (Gemetto, 2012).

Por esta razón, si bien la tecnología actual está en condiciones de ofrecer experiencias de lectura social muy avanzadas para cualquier texto, en la práctica esto todavía no sucede. Lo cual parece en contradicción con el hecho de que la totalidad del alumnado que padece el COVID-19 debe profundizar en lecturas digitales.

Para conocer la capacidad de lectura nacional es interesante acudir a las fuentes (Barómetro CIS, 2015). El 35% de la población española no lee nunca o casi nunca y el 79,7% apuesta por la lectura en papel y sólo el 11% se decanta por lo digital. De la gente que accedió a la biblioteca, sólo el 4,2% utilizó un libro digital. Un 15% no sabía qué era un libro electrónico. De los que sí lo conocía, un 66% jamás lo había leído. Ahora bien, consideraban en al menos un 70% que en el futuro la mayor parte de los libros serán electrónicos. Los lectores leen para distraerse en un 66% y el género preferido es la novela.

Uno de los grandes retos, dentro de las aulas, consiste en un cambio de interfaz radical. Tal y como se define interfaz (Scolari, 2010), en la actualidad la lectura en los ámbitos educativos es impresa y superar ese marco para adoptar una enseñanza digital y colaborativa implicará un nuevo registro, una nueva interfaz que rompa con el sistema analógico que impera en las aulas. Se necesitará que la experiencia lectora de los alumnos se nutra de ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales (Freire, 2011)

Y esto pasa por una nueva relación entre los sujetos o individuos y los dispositivos lectores. En realidad, se necesita un cambio educativo radical. Leer, y leer digitalmente aún más, no requiere de un aula, basta tener un PC o una tablet o un smartphone (en cierta medida menos cómodo que una tablet) y un punto de red. Pero esto, lógicamente, implicará que se introduzcan dispositivos electrónicos que faciliten esa tarea. Plataformas que han potenciado el social reading son Google Docs, Scribd, EntreLectores, 24Symbols y Amazon con Kindle.

Los docentes, apoyados por las instituciones públicas y privadas, deben dar pasos en esa dirección para que la educación no vaya por detrás de la comunicación. Surgieron

proyectos como BooktUVa y los bookstubers que permiten desplegar la cultura participativa (Aparici y Osuna, 2013), porque la sociedad red está en esos momentos en una era de convergencia y precisa de la inteligencia colectiva (Jenkins, 2008) de tal manera que usemos los medios con fines educativos.

Marco base sobre evaluación de competencias

Una vez realizado un recorrido histórico y actual sobre los orígenes de la educación a distancia y algunas de sus ramificaciones, debemos analizar qué sabemos sobre la evaluación de las competencias. Necesitamos definirlo para poder afrontar la investigación de las evaluaciones a distancia en plena época COVID-19.

La competencia, según el enfoque cognitivo, incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001).

En la educación formal tradicional, se ha hecho uso de sistemas de evaluación que han permitido, dentro de la dinámica del sistema de aprendizaje, evaluar las competencias y conocimientos del alumno. Puede decirse que es “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, pág 167).

Es importante resaltar que la evaluación, además, tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Ello ha supuesto un desarrollo limitado a la hora de desarrollar las pruebas de evaluación, por las características y logística inherentes a la formación presencial. Esto es, exámenes en papel y, ocasionalmente, según el tipo de ciclo, prácticas en laboratorios, equipos informáticos o similares. El docente se erige como único vigilante del correcto desempeño de la prueba por parte de los alumnos. Y los alumnos disponen de reducidos caminos o posibilidades de romper el código ético de buena fe que se presupone a cualquier examinado, limitándose en la mayor parte de los casos a reproducir o copiar la prueba de un compañero que físicamente esté cerca de él. Un 34.2 de los universitarios admite haber realizado prácticas deshonestas (Informe Universidad Alcalá, 2018). Es lo que se puede llamar fraude en la evaluación (o resolución ilegítima de una prueba de evaluación).

En los últimos tiempos, la irrupción de los avances tecnológicos ha permitido desarrollar nuevos métodos de evaluación fraudulenta, que incluye la colaboración de terceras personas mediante dispositivos tecnológicos. Sobre este punto, las universidades prevén la prohibición de uso de material tecnológico no autorizado, pero pueden concurrir en disyuntivas legales asociadas al derecho a la intimidad del estudiante.

En la educación formal online, cuya evolución ha derivado con intensidad a cursos o estudios credencialistas, tal y como pasó en la educación formal presencial (Collins, 1998), con *badges* o certificados de superación de contenidos, o incluso con reconocimiento de titulaciones oficiales, se plantean unas posibilidades de evaluación fraudulenta mucho mayores, dado que los entornos virtuales posibilitan enormemente la vulneración del código ético y buena fe del examinado, lo que pudiera ser una evolución malsana de la educación credencialista reproductora (Bonal, 1998). Además, los sistemas de evaluación online permiten, gracias a la tecnología, generar pruebas más variadas y completas, que permiten obtener huellas de aprendizaje mucho más profundas. Aquí surgen medidas antifraude como el *proctoring* de los cursos online (Miriadax y Smowl, 2019) que se están llevando a cabo en la plataforma online de Miriadax, propiedad de Telefónica.



Ilustración 7. Miriadax. Plataforma de Moocs con proctoring incorporado.

Estudios recientes sobre el COVID-19 y el impacto en la educación

Estudio en México

Según Alejandro Almazán, César Alberto y Víctor Alfonso (Revista El Mundo de la Educación, nº 17, 2020) 265.277 centros cerraron en México al inicio de la pandemia y entre el 38% y 50% de las escuelas tienen acceso a Internet y el dato de penetración a la red virtual en los hogares es del 56%. En ese país las escuelas mantienen modelos de aprendizaje sumergidos en la presencialidad, mientras que fuera de ellas se está desarrollando un nuevo estilo de interacción con la información y el conocimiento.

Se han desarrollado medios auxiliares del aprendizaje con uso de metodologías disruptivas (como el *homeschooling*, metodología centrada en la educación de los hijos en casa).

En dicho estudio se encuestaron a los docentes para ver las medidas que estaban adoptando para aprender e innovar. Se enumeran a continuación los recursos más empleados en ese momento de crisis, citados de dicho estudio:

1. WhatsApp. Recurso más utilizado por los docentes, generando microcomunidades de interés común. Se han registrado multiusos que van desde el envío de instrucciones hasta medios para interactuar con alumnos a través de mensajes de voz. La desventaja principal está en la dificultad de dar seguimiento a conversaciones y controlar la participación de los miembros de un grupo, así como en la imposibilidad de interactuar con otras plataformas.
2. El libro de texto. Los docentes mencionan que ante las contingencias es común recurrir al autoaprendizaje guiado por la secuencia de actividades que ofrecen los libros de texto gratuitos. La técnica es identificar las actividades que permitan reforzar, introducir o avanzar en el aprendizaje desde casa. Su principal desventaja está en el uso equivocado del libro de texto, ya que según los docentes se anticipan prácticas de transcripción en las libretas de los alumnos y la necesaria guía de los padres de familia para orientar las respuestas de los alumnos.

3. Videollamada. Las aplicaciones con mayor uso entre los docentes son Zoom, Google Meet, Teams, Skype y Facetime, las cuales permiten a los usuarios programar e invitar a diversos participantes que tengan acceso a un teléfono *smartphone* o a una computadora. Los docentes han descubierto habilidades para realizar clases a distancia, conferencias, reuniones de consulta, entre otros, con lo que recuperan la sensación de la presencialidad.
4. Televisión. Dentro de la oferta de canales abiertos y de libre acceso por televisión se encuentran los contenidos de Televisión Educativa. Una estrategia viable es conocer la programación y planificar actividades que permitan a padres de familia y a alumnos discutir, analizar y obtener evidencias de aprendizaje a partir de los contenidos.
5. Plataformas educativas. Los docentes comienzan a utilizar plataformas que complementan los aprendizajes en contenidos de ciencias, español, matemáticas y lengua extranjera, así como visitas virtuales a museos y a recintos culturales. Entre las más populares se encuentran Khan Academy, Duolingo, Coursera, Scratch, Aprende.org, CommonLit, etc.
6. Classroom de Google. Ante la creciente necesidad de distribuir actividades, interactuar con los alumnos y evaluar sus tareas, los docentes comienzan a usar Classroom, aplicación integrada en la suite de Google con la que es posible gestionar los recursos en menor tiempo. Classroom permitió a los docentes mantener el control de la información y la secuencialidad de los aprendizajes con apertura a nuevas formas de interacción con contenidos digitales. Un elemento que obstaculiza la integración de este recurso consiste en que los docentes aseguran que no todos los estudiantes cuentan con acceso a internet. Por otra parte, utilizar esta herramienta exige que el estudiante tenga una cuenta de correo electrónico. Para abrir una cuenta de email para alumnos de primaria se requiere el consentimiento del padre, la madre o el tutor para cumplir con las disposiciones legales en materia de protección de datos de menores, o bien ser proporcionada por la autoridad estatal de educación.

Este estudio es un buen referente de lo que pretende estudiar el presente TFM en las preguntas de investigación OS 1.1,1.2, 1.3 (ver más adelante el objeto de estudio), tales

como: ¿Se han generado nuevos medios de comunicación? ¿Cuál es la alfabetización digital de docentes y alumnos para enfrentar la crisis del COVID-19? ¿Qué impacto ha tenido el COVID-19 en las programaciones didácticas?



Ilustración 8. Whatsapp. Mensajería instantánea empleada como comunicación.



Ilustración 9. Smartphone. Medio de comunicación durante el confinamiento.

Estudio en España

En abril de 2020, 400 docentes participaron en una encuesta para conocer la respuesta de la comunidad educativa frente a la pandemia de COVID-19. (Aridane Hernández, UNICEF España). Se indica en el estudio que 900.000 profesores, desde la etapa de infantil a universitaria, han tenido que adaptar el sistema de aprendizaje. Se extraen las siguientes conclusiones:

1. Más del 60% de los encuestados entendieron que los claustros estuvieron coordinados a nivel interno para afrontar la crisis.
2. Las herramientas de comunicación más utilizadas fueron, en orden de importancia:
 - a. Videoconferencia.
 - b. Correo electrónico.
 - c. WhatsApp o Telegram.
 - d. Plataformas digitales tales como páginas web del centro, consejería de educación.
3. Las plataformas más utilizadas durante el proceso de confinamiento fueron, y piensan seguir utilizando, Teams, Zoom y Google.

Según Norma Nelida (Revista electrónica de pedagogía), la crisis del COVID-19 ha evidenciado las paradojas y condiciones a las que se enfrenta la profesión docente. Muchas responsabilidades, falta de acercamiento a las comunidades por sobrecarga administrativa, falta de formación docente necesitando mucho aprendizaje, las tareas y horarios fragmentados, espacios de trabajo precarios. Con estas premisas, parece muy interesante analizar el estado del docente español frente al COVID-19 y cómo ha podido desarrollar y generar nuevos métodos de enseñanza.

La Administración Pública y sus propuestas ante la irrupción del COVID-19

Es interesante analizar cómo ha influido la legislación en la actividad docente y ha condicionado, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en la Comunidad Autónoma de la Rioja se lanzan hasta 16 comunicados oficiales de la Consejería de Educación y varias publicaciones en el Boletín Oficial de la Rioja (BOR) cuyo resumen se traslada a continuación:

1. BOR, Nº 29, 11 de marzo, 2020. Se suspenden las clases presenciales en la CCAA de La Rioja. “Cada centro debe responsabilizarse del contacto con los alumnos. Debe analizarse la brecha digital de aquellos y las materias no podrán ser objeto de avance, sino de refuerzo. Se habilita la opción de tutorización presencial bajo cita previa. El profesorado podrá flexibilizar su horario reduciendo presencial al 50% telemática”.
2. BOE, Real Decreto 463/2020, 14 de marzo, 2020. Se suspende la actividad educativa en todos los niveles y etapas a nivel nacional.
3. Comunicados 8 y 9, 26 y 27 de la Consejería de Educación de la Rioja. Se lanza el plan de continuidad educativa a distancia de La Rioja, donde se detalla la organización de la tutorización inclusiva a distancia a nivel individual o grupal, se coordina cada centro a título propio, se desarrolla una estrategia tecnológica a nivel de dispositivos, aplicaciones y criterios de uso y se analiza la aportación de recursos digitales.

Se especifica la evaluación del segundo y tercer trimestre. En esta última, la que se ubica en la pandemia:

1. Los centros deben adaptar sus programaciones didácticas reduciendo en lo necesario los contenidos, pero cumpliendo con los mínimos para una adecuada titulación o promoción.
2. Se considerará la evaluación continua desplazando la ponderación hacia competencias básicas tales como actitud en el trabajo, competencias digitales, competencias de comprensión y de colaboración en equipo.

Se trata la necesidad de disponer de la necesaria colaboración de las familias en la educación de sus hijos(basado en el artículo 37.c del Decreto 4/2009, donde se establece que deben colaborar con el centro y el profesorado en el proceso

educativo de sus hijos, siguiendo sus orientaciones e indicaciones y proporcionando la información adecuada y necesaria, así como el apoyo en las actividades a desarrollar fuera del horario escolar y estimulando a sus hijos para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

4. Comunicado 9 de la Consejería de Educación de la Rioja, 31 de marzo, 2020. Se suspenden las oposiciones para el profesorado de secundaria al año 2021.
5. Comunicados 10, 11 y 12 de la Consejería de Educación de la Rioja, entre 03 y 07 de abril de 2020. Indicaciones para el reparto de equipamiento didáctico y tecnológico en los centros.
6. Comunicados 13 y 14 de la Consejería de Educación de la Rioja, 08 de mayo, 2020. Instrucciones fin de curso y avance de la desescalada. Se genera mucha controversia con dicho comunicado al tratar un supuesto regreso de los profesores. Se produce una oposición frontal de los sindicatos para salvaguardar la salud de los docentes.
7. Comunicados 15 y 16 de la Consejería de Educación de la Rioja, 16 y 25 de mayo, 2020. Se establece la necesidad de instalar una convivencia entre la educación presencial y a distancia, adaptándolo a cada centro, priorizando siempre la educación a distancia. Se prioriza a los alumnos de 4º ESO, 2º curso en Bachillerato y Ciclos profesionales para posibles actividades de refuerzo, dado su carácter de promoción y titulación.

Leve introducción al COVID-19 y por qué ha afectado al sistema educativo

El coronavirus es un patógeno humano que puede terminar provocando distintas enfermedades, tales como catarros y neumonías. El COVID-19 es el descendiente de otro virus denominado SARS-COV y surgió originalmente en Wuhan, China, provincia Hubei. Se transitó de una epidemia en el país oriental a una pandemia global en cuestión de semanas.

La transmisión del virus se produce entre seres humanos a través de micro gotas respiratorias, mediante contacto en superficies contagiada y llevándose las manos a la boca, nariz y ojos. A día de hoy se desconoce el origen de la enfermedad, aunque las teorías científicas más plausibles sugieren una transmisión inicial a la raza humana a través de la ingesta de murciélagos o pangolines.

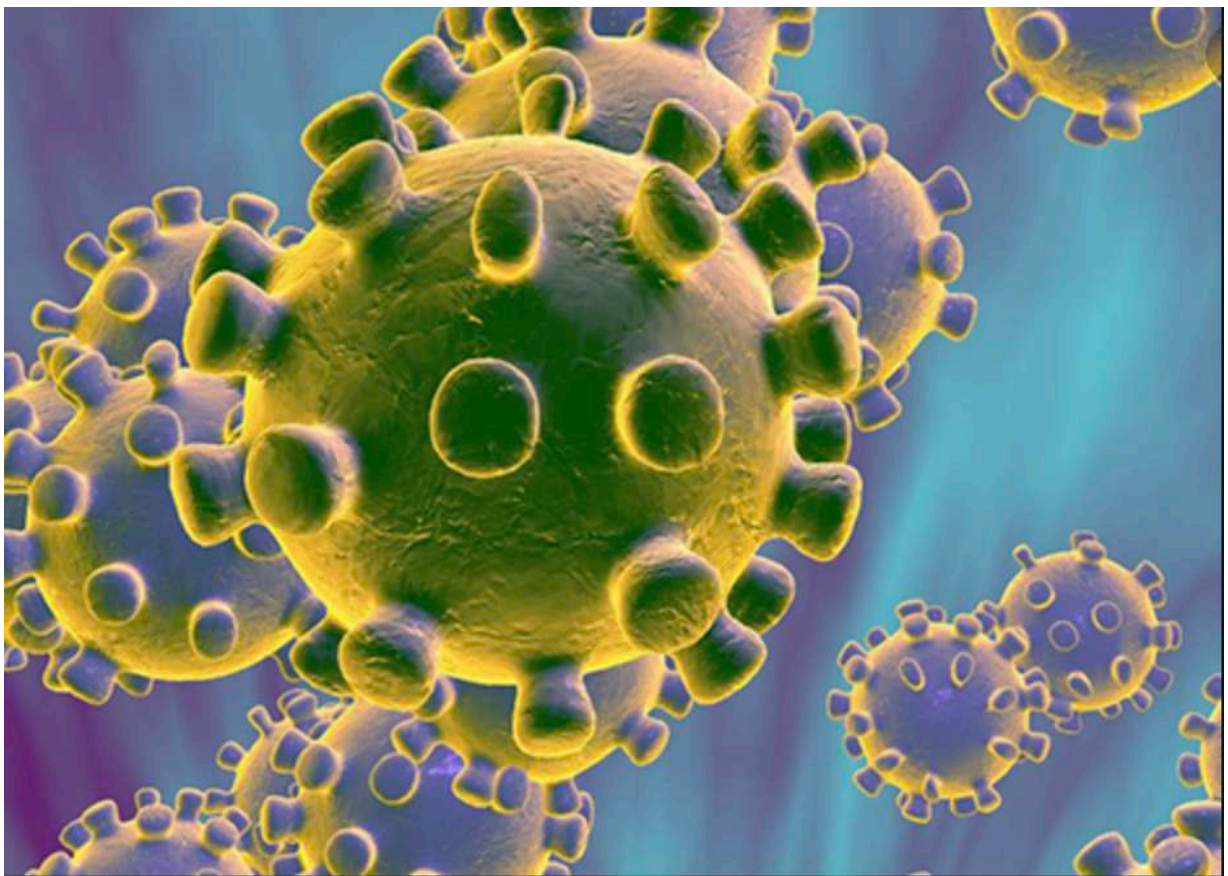


Ilustración 10. Dibujo aproximado del coronavirus

La irrupción del coronavirus fue determinante en los entornos escolares. Se trató de eliminar desde las autoridades sanitarias y se determinó que los centros educativos eran importantes vías de contagio comunitario.

Así, en marzo de 2020 se cierran las escuelas, institutos y universidades españolas en todas las comunidades autónomas. [Ver enlace](#) y se pospone su reapertura hasta después del verano, finalmente. Por tanto, una vez se inicia el Estado de Alarma el 15 de marzo, los alumnos se confinan en casa y deben continuar sus estudios a través de medios telemáticos. Los docentes deben adaptarse y proceder a enseñar virtualmente en cuestión de 24 horas. Es por ello que el impacto del COVID-19 y la crisis sanitaria sobre el sistema educativo fue total y sin precedentes en la historia moderna del país.

Metodología de la investigación

Objeto de estudio

El presente TFM, cuyo alcance y por ambición pudiera tratar muchas de las cuestiones analizadas en el contexto descrito, se centrará en analizar el tipo de enseñanza-aprendizaje empleado durante la crisis sanitaria del COVID-19 en el tiempo comprendido entre los meses de marzo a junio de 2020 y se analizarán cuestiones aledañas. A continuación, se plantea el objetivo general y cinco secundarios, junto con una serie de interrogantes que se plantean como incógnitas a desvelar durante el proceso de investigación.

Objetivos Generales	Objetivos secundarios	Interrogantes	Herramientas
OG 1. Analizar el tipo de enseñanza-aprendizaje empleado durante la crisis del COVID-19 en Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional	OS 1.1 Analizar la alfabetización TIC del profesorado a inicios de la pandemia y su evolución durante ella.	¿Cómo han afrontado los docentes la obligada incursión en la enseñanza digital y online? ¿Qué ayuda han recibido de las administraciones? ¿Es la autoformación un método suficiente para un reto tecnológico de estas dimensiones?	01) Grupos de discusión
	OS 1.2 Descubrir técnicas novedosas empleadas para mejorar el engagement del alumno	¿Qué técnicas novedosas se han tenido que aplicar para motivar y/o enseñar al alumnado? ¿Son métodos persistentes para el futuro o sólo coyunturales? ¿Han generado engagement en los alumnos? ¿Han mejorado la motivación o la han disminuido? ¿Sabemos cómo se comunicaron los alumnos entre ellos?	
	OS 1.3 Analizar el papel de los padres y madres durante este proceso de aprendizaje	¿Qué papel han tenido los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Han sido actores activos con iniciativa propia o han sido extensiones remotas de los profesores?	
	OS 1.4 Estudiar los cambios a introducir en las programaciones didácticas	¿Cómo se ven afectadas las programaciones? ¿Los resultados de aprendizaje deben ser modificados? ¿Los criterios de evaluación deben ser modificados? ¿Los instrumentos de evaluación deben ser modificados?	
	OS 1.5 Dilucidar qué etapas educativas han visto más modificado el proceso de enseñanza	¿El impacto ha sido el mismo en la etapa infantil, primaria, secundaria y ciclos formativos? ¿En qué etapa los alumnos han podido aprender con más solvencia?	

Justificación metodológica

Se plantea para la resolución de OG-1 y sus cinco objetivos secundarios OS 1.1, OS 1.2, OS 1.3, OS 1.4, OS 1.5, si debe abordarse el estudio mediante una perspectiva cuantitativa o mediante una perspectiva cualitativa. El primer enfoque busca el estudio y análisis de una muestra de población suficientemente amplia, de la que extraer resultados y generalizarlos para llegar, incluso, a una predicción de los objetivos planteados. Sin embargo, esta estrategia no resultaría efectiva en este estudio, dado que se necesita un acercamiento a los interrogantes planteados. La crisis del COVID-19 abocó a un reto sin precedentes que abordó cuestiones humanas, sociológicas, educativas y laborales. Por tanto, es necesario conocer el fenómeno desde los datos que proporcionan los sujetos considerando sus puntos de vista relevantes y dignos de estudio (Orti, 1992).

Mediante la técnica cualitativa el sujeto construye conocimiento y los resultados parciales producen más conocimiento dando explicación a fenómenos no explicables en momentos anteriores (González, 1998).

No ha de olvidarse el hecho de que las vivencias obtenidas durante el confinamiento sufrido durante los meses de confinamiento generaron todo tipo de emociones entre los sujetos objetivo del presente estudio: alumnos, docentes y tutores. Es por ello que era necesario conocer más que nunca cómo se vivieron esas experiencias. "El grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real "(Krueger, 1991, p35).

Callejo (2001) subraya el grupo de discusión como una práctica de investigación y destaca su función como una estrategia para conocer.

Por todo ello, se optó finalmente por hacer uso del Grupo de Discusión como técnica cualitativa. La finalidad última de esta técnica es la reflexión. Así, implica que el sujeto sea reflexivo, lo objetivo se refleja (Ibáñez, 1991). Esta característica se adecuaba con la

necesidad desprendida del objeto de estudio: reflexionar y meditar sobre lo acontecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante los meses del confinamiento domiciliario y/o sanitario que imperó entre marzo y junio de 2020.

Composición de los grupos de discusión

Se consideró en todo momento crítico triangular a los tres actores principales por parte del investigador: alumnos, profesores y padres/madres. Ello enriquecería notablemente los resultados obtenidos en cada objetivo de investigación, dado que podían enfrentarse reflexiones y visiones distintas sobre el mismo interrogante investigado. Así, se optó por formar tres grupos de discusión distintos, sobre los que se plantearían las mismas cuestiones para obtener información triangulada.

Se reunió, por tanto, a tres perfiles distintos en tres sesiones distintas:

- Grupo de discusión de alumnos.
- Grupo de discusión de docentes.
- Grupo de discusión de madres/padres.

El primer grupo reunió cinco alumnos de diversas etapas educativas. En particular, ESO, Bachillerato y FP. Se descartaron alumnos universitarios y alumnos de Infantil y Primaria, dado que se esperaba celebrar una sesión de al menos dos horas de duración y se debía tener en cuenta el déficit de atención de los participantes. Por otro lado, dos alumnos provenían de la educación concertada y tres de la educación pública. Se esperaba obtener de la variedad de alumnos, en cuanto a etapas y procedencias, reflexiones heterogéneas.

El segundo grupo aglutinó distintos profesores de varias etapas educativas, tales como Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP. Ello enriquecería los distintos puntos de vista a tratar. Además, provenían también de la educación concertada, en este caso tres, y dos de la educación pública.

El tercer grupo se compuso de cinco madres, tres de ellas tutoras (en este TFM el concepto de tutor es sinónimo de padre o madre) de alumnos de primaria, una madre de la ESO y una quinta de Bachillerato. También, se esperaba obtener heterogeneidad y se buscó más madres de primaria para paliar el déficit de alumnos de dicho ciclo en el primer grupo de discusión.

Según Krueger (1991), debe procurarse que la conversación sea lo más distendida posible de manera que las ideas surjan a medida que la conversación avanza y sea generadora, ella misma, de preguntas y respuestas alternas. De ahí que se cumplieron estas características:

1. Un número de participantes de 5 personas por grupo de discusión.
2. Los participantes tuvieron una relación jerárquica horizontal. Es decir, no hubo relaciones de poder jerárquico entre ellos, de manera que se potenció la libertad de pensamiento. Tanto en el grupo de discusión de alumnos, como en el de docentes y padres/madres no existió relación de dependencia laboral o académica, de manera que se aseguró el principio de horizontalidad.
3. Lugar de reunión: se procedió a convocarles telemáticamente mediante la plataforma Skype, elegida porque permitía grabar las sesiones *oncloud* y poder descargarlas posteriormente para su tratamiento cualitativo, bien directamente como archivo multimedia, bien codificando las transcripciones literales de las conversaciones.
4. La reunión fue multimedia, por ser una videoconferencia. Se obtuvo información sonora y visual, además de la textual.
5. Tiempo de sesión: dos horas por sesión, aproximadamente.
6. El análisis consistió en descubrir códigos o categorías, codificarlas y establecer relaciones. Tras finalizar el proceso analítico se extrajeron una serie de conclusiones, explicadas en la sección correspondiente del presente documento.

El moderador fue el autor de esta investigación como autor del TFM, siendo imparcial y predispuesto a generar debates. Se pretendió plantear, al menos, cada una de las cuestiones indicadas en los cinco puntos de investigación según el guion de conducción, y desde esa base se incentivó que los participantes evolucionaran las temáticas.

Validación del guion de conducción mediante aportaciones de expertos

Para moderar cada grupo de discusión se elaboró un guion de conducción. Esto es, un catálogo de preguntas que permitiera generar reflexión en cada grupo de discusión para cada pregunta de investigación. El moderador hizo uso del guion en cada sesión. Una vez finalizado, se procedió a validarlo con distintos expertos del mundo académico de la educación, en particular del departamento asociado al Máster de la UNED. Así, se derivó un documento original mediante correo electrónico, del que se obtuvieron distintas contribuciones, de lo que se mejoró el guion o la preparación espontánea de los grupos de discusión en los siguientes conceptos:

- Se evitaron preguntas excesivamente conductistas.
- Se generaron preguntas alternas en función del grupo de discusión.
- Se eliminaron preguntas que no aportaron suficiente información al objetivo de investigación planteado.
- Se modificó el guion en función del objetivo a tratar.
- Se corrigieron errores ortográficos y semánticos.

Agradecer, por tanto, la contribución en este apartado de los expertos intervinientes:

- 1) Alejandro Rodríguez
- 2) Carmen Cantillo
- 3) David García Marín
- 4) Javier Gil Quintana
- 5) Julia Manero Contreras
- 6) María del Carmen Navarro
- 7) Natalia Díaz Delgado
- 8) Raúl Antón Cuadrado

Proceso de selección de los participantes y celebración de las sesiones

El autor se puso en contacto con distintos centros de la Rioja para recabar la participación de docentes y alumnos que hubieran experimentado la formación online de manera íntegra durante los meses acaecidos entre marzo y junio de 2020. Así, fueron recabados de:

- IES Comercio (Logroño)
- IES Gonzalo de Berceo (Alfaro)
- IES Valle de Cidacos (Calahorra)
- Colegio Nuestra Señora del Buen Consejo (Logroño)

Las madres fueron contactadas por proximidad de amistad/familiar, con la premisa que tuvieran hijos escolarizados durante el confinamiento y hubieran cursado formación online íntegra.

Una vez recabada la colaboración de los quince participantes, cinco por grupo de discusión, se estableció contacto regular por mensajería instantánea, WhatsApp en particular, en el que se crearon tres grupos para la organización de las reuniones. Se plantearon fechas que fueran satisfactorias para todos hasta que se acordó la celebración en las fechas siguientes:

- 6 de julio 2020: Sesión del grupo de alumnos, de 16:00 a 18:00.
- 7 de julio 2020: Sesión del grupo de docentes, de 18:00 a 20:00.
- 8 de julio 2020: Sesión del grupo de madres, de 16:00 a 18:00

Estudio de soluciones de análisis de grupos de discusión

Una vez que se ha determinado que la técnica a utilizar se planteaba el siguiente objetivo: determinar qué soluciones manuales o informáticas podían aplicarse para el necesario análisis de la información que debía salir de las sesiones que tendrían que celebrarse.

En primer lugar, se va optar por categorizar y codificar textos para asignar a cada texto una etiqueta (código). Ello permitirá que se reúnan segmentos similares que recordarán, mediante prefijos bien establecidos, unificar ideas y respuestas que den sentido a la investigación planteada.

En segundo lugar, se ve necesario emplear una herramienta software potente que permita analizar textos (los surgidos de las transcripciones de los grupos de discusión) para poder codificar y poder generar redes de relaciones. Aquí, se realiza un estudio de mercado encontrando varias soluciones. Indicaremos las sondeadas:

- Tableau
- NVivo
- MaxQDA
- Hypersonix
- SurveyLab
- Looker
- Dovetail
- Etcétera
- Atlas.ti

Todo ellos son programas software de escritorio o cloud que permiten de un modo u otro realizar estudios cualitativos. Tras descartar ventajas y desventajas, se optó definitivamente por una única solución, que se explica en el siguiente epígrafe.

Qué es Atlas.ti y en qué ha contribuido al análisis

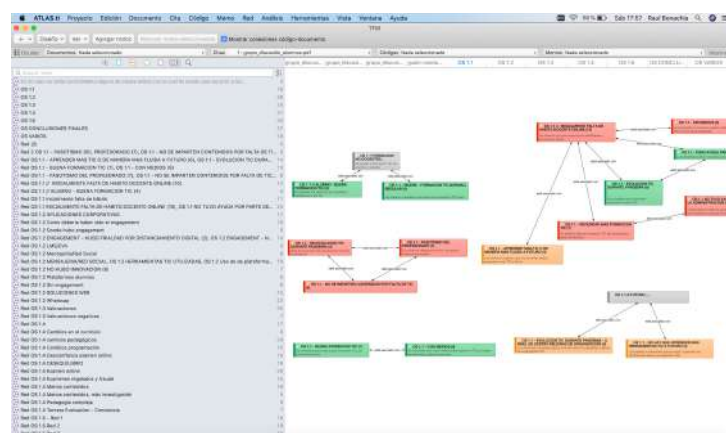
Según se definen ellos mismos en la página web oficial, atlasti.com, ATLAS.ti es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática.

Por tanto, se eligió Atlas.ti como software de escritorio para realizar el análisis de las más de seis horas de grupos de discusión obtenidas. Se empleó para ello la versión indicada en la siguiente captura, instalada sobre un sistema operativo Mac, (modelo MacBook Pro).

Esta elección vino motivada porque el software permitía cumplir con los objetivos de la investigación, que son analizar, codificar y extraer conclusiones. Por tanto, cumplía con el requisito imprescindible marcado en este TFM: Investigar y dar respuesta al objeto de estudio.



Atlas TI 1. Versión del programa



Atlas TI 2 Visión general de la interfaz gráfica

Estudio y análisis

Procesos previos al análisis

Antes de iniciar el proceso de análisis hubo que gestionar las sesiones y realizar una serie de preparativos. Se desgranar a continuación:

- Cada sesión fue grabada mediante la plataforma Skype, cuyo vídeo fue descargado para su posterior tratamiento.
- El vídeo de los alumnos duró: 1h 59’.
- El vídeo de los docentes duró: 2h 15’.
- El vídeo de las madres duró: 2h 05’.
- Se transcribieron los vídeos a formato Word (ver Anexos). La transcripción fue un proceso manual, escuchando el audio de los vídeos y escribiendo el texto exacto en el procesador de textos.
- Se obtuvo un documento .doc por cada sesión de trabajo. Estos .doc se exportaron a .pdf
- Se compró una licencia del programa de análisis cualitativo Atlas.ti para poder utilizarlo sin restricciones. Para la compra fue necesario justificar ser alumno del Máster y obtener una licencia favorable y económicamente asequible. Este proceso se realizó vía correo electrónico en inglés.
- Se incluyó en un proyecto de Atlas.ti los tres .pdf obtenidos para su análisis mediante citas, códigos y redes semánticas.

Estrategia de codificación y generación de redes semánticas

La estrategia que se ha empleado para codificar es la siguiente:

- Buscar citas que respondieran a los interrogantes planteados en el guion de conducción.
- Una vez localizadas las citas, se enmarcaron en códigos (categorías). Las citas análogas se aglutinaron o asociaron a los mismos códigos, de manera que un código podía almacenar más de una cita.
- A cada uno de los códigos obtenidos en el proceso de análisis se les asignó un prefijo de uno de los siguientes tipos:
 - a. OS 1.1: si el código daba respuesta a la pregunta de investigación OS 1.1
 - b. OS 1.2: si el código daba respuesta a la pregunta de investigación OS 1.2
 - c. OS 1.3: si el código daba respuesta a la pregunta de investigación OS 1.3
 - d. OS 1.4: si el código daba respuesta a la pregunta de investigación OS 1.4
 - e. OS 1.5: si el código daba respuesta a la pregunta de investigación OS 1.5
- La estrategia anterior permite relacionar códigos/categorías con los objetivos de investigación.
- Se establecieron relaciones entre códigos. Esto es, cualesquiera dos códigos estaban asociados o uno era causa del otro, mediante Atlas.ti se informatizaba la relación y quedaban ambos códigos ligados.
- Una vez establecidas las relaciones se generaron redes semánticas. Esto es, dos o más códigos que daban respuestas a preguntas o interrogantes y que conforman un ente consistente por sí solo entre códigos y relaciones.
- Los prefijos de códigos favorecieron mucho la generación de redes semánticas, ya que se aglutinaron por códigos que tuvieran el mismo prefijo de investigación, con lo que se ha conseguido obtener una visión clara a la hora de dar respuesta a cada OS.

Ejemplo de codificación

A modo de ejemplo, el proceso para generar citas y asociarlas a códigos fue similar al siguiente en todo momento:

- 1) Dada la sesión del grupo de docentes, se extrajo el siguiente texto de uno de los participantes en Atlas.ti:

ROBERTO: Experiencias muy similares. Cuando se produce la suspensión de clases se produce mucho desconcierto. Y se empieza hablar entre compañeros la necesidad de tirar por algún lado y empezamos hablar de las videoconferencias, que era un recurso desconocido para nosotros a nivel de docencia. El camino fue autodidacta. No habíamos recibido cursillos para videoconferencias pero sí para otras aplicaciones. Hablamos de distintas plataformas. En el centro la más utilizaba fue Google Meet. Mirabamos en YouTube y lo que algunos compañeros iban diciendo de avanzadilla. En nuestro caso el nivel es Bachillerato. No he tenido dificultad respecto a los alumnos. Es decir, los alumnos estaban más preparados que nosotros y al principio en algun grupo ellos me orientaron. Una vez superado ese escollo, con alumnos de 3 y 4 de la ESO y Bachillerato la experiencia ha sido bastante satisfactoria. No he visto dificultades en ese sentido, salvo el caos de las primeras semanas.

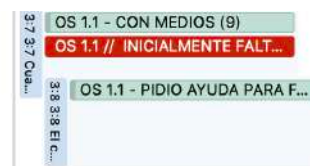
- 2) Se obtienen las citas desprendidas del párrafo. En este caso son dos:

ROBERTO: Experiencias muy similares. Cuando se produce la suspensión de clases se produce mucho desconcierto. Y se empieza hablar entre compañeros la necesidad de tirar por algún lado y empezamos hablar de las videoconferencias, que era un recurso desconocido para nosotros a nivel de docencia. El camino fue autodidacta. No habíamos

ROBERTO: Experiencias muy similares. Cuando se produce la suspensión de clases se produce mucho desconcierto. Y se empieza hablar entre compañeros la necesidad de tirar por algún lado y empezamos hablar de las videoconferencias, que era un recurso desconocido para nosotros a nivel de docencia. El camino fue autodidacta. No habíamos recibido cursillos para videoconferencias pero sí para otras aplicaciones. Hablamos de distintas plataformas. En el centro la más utilizaba fue Google Meet. Mirabamos en YouTube y lo que algunos compañeros iban diciendo de avanzadilla. En nuestro caso el nivel es Bachillerato. No he tenido dificultad respecto a los alumnos. Es decir, los

- 3) Se codifican las citas. Esto es, se asocia cada cita a un código o categoría donde tiene cabida el sentido de la cita. En Atlas.ti las dos citas anteriores se encapsularon en estos códigos:

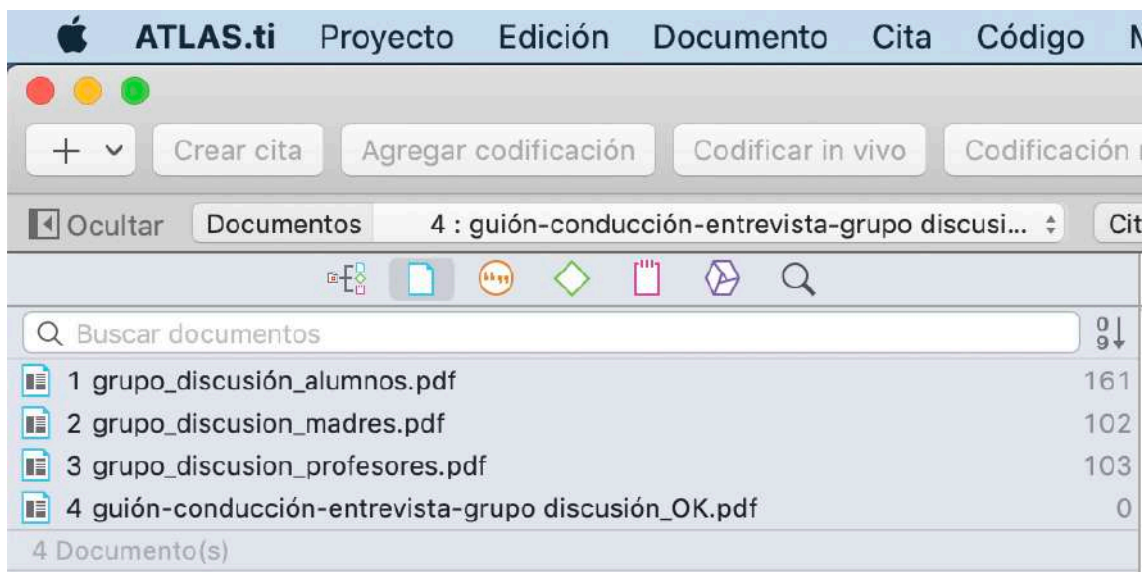
ROBERTO: Experiencias muy similares. Cuando se produce la suspensión de clases se produce mucho desconcierto. Y se empieza hablar entre compañeros la necesidad de tirar por algún lado y empezamos hablar de las videoconferencias, que era un recurso desconocido para nosotros a nivel de docencia. El camino fue autodidacta. No habíamos recibido cursillos para videoconferencias pero sí para otras aplicaciones. Hablamos de distintas plataformas. En el centro la más utilizaba fue Google Meet. Mirabamos en YouTube y lo que algunos compañeros iban diciendo de avanzadilla. En nuestro caso el



- 4) En este ejemplo la primera cita se relaciona con dos códigos distintos, *OS 1.1 Con medio* y *OS 1.1 Inicialmente falta de hábito online*, y la segunda con el código *OS 1.1 Pidió ayuda para formarse* por lo que estas citas contribuirán a responder al OS 1.1 (nivel de alfabetización TIC de los docentes)

Vistas de Atlas.ti

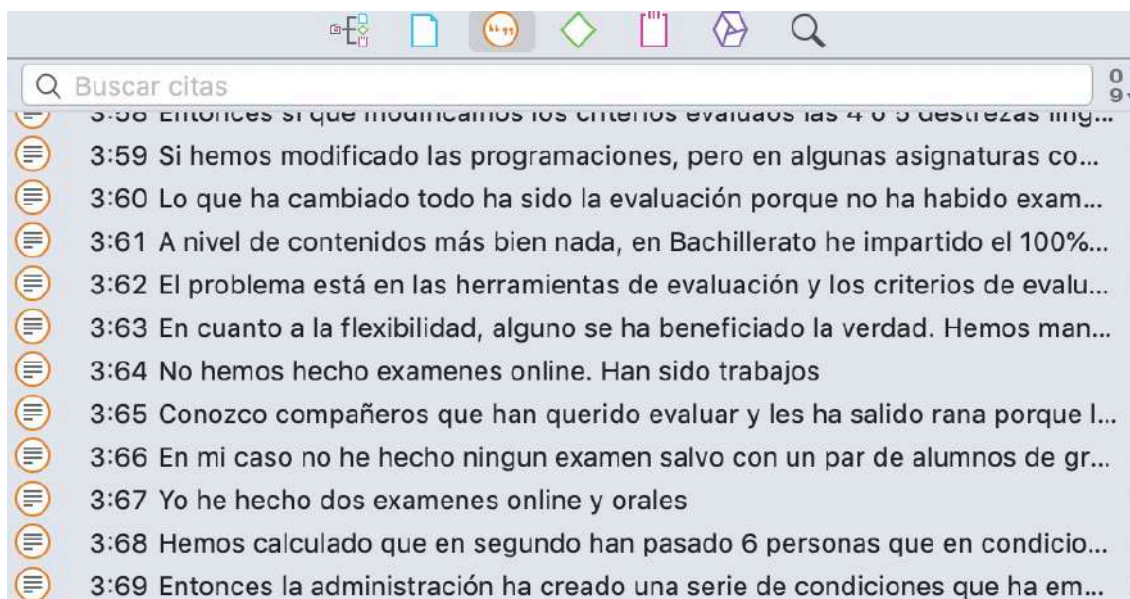
Vista de documentos



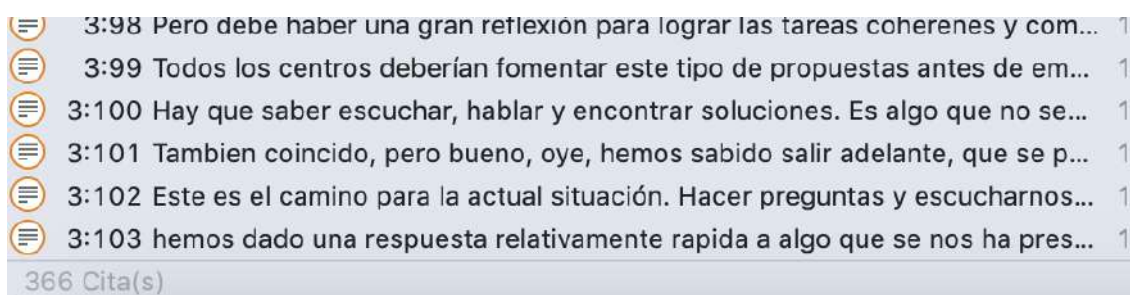
Atlas TI 3. Vista de documentos.

Vista de citas

Se presentan unas vistas reducidas, que no completas, de algunas de las citas.

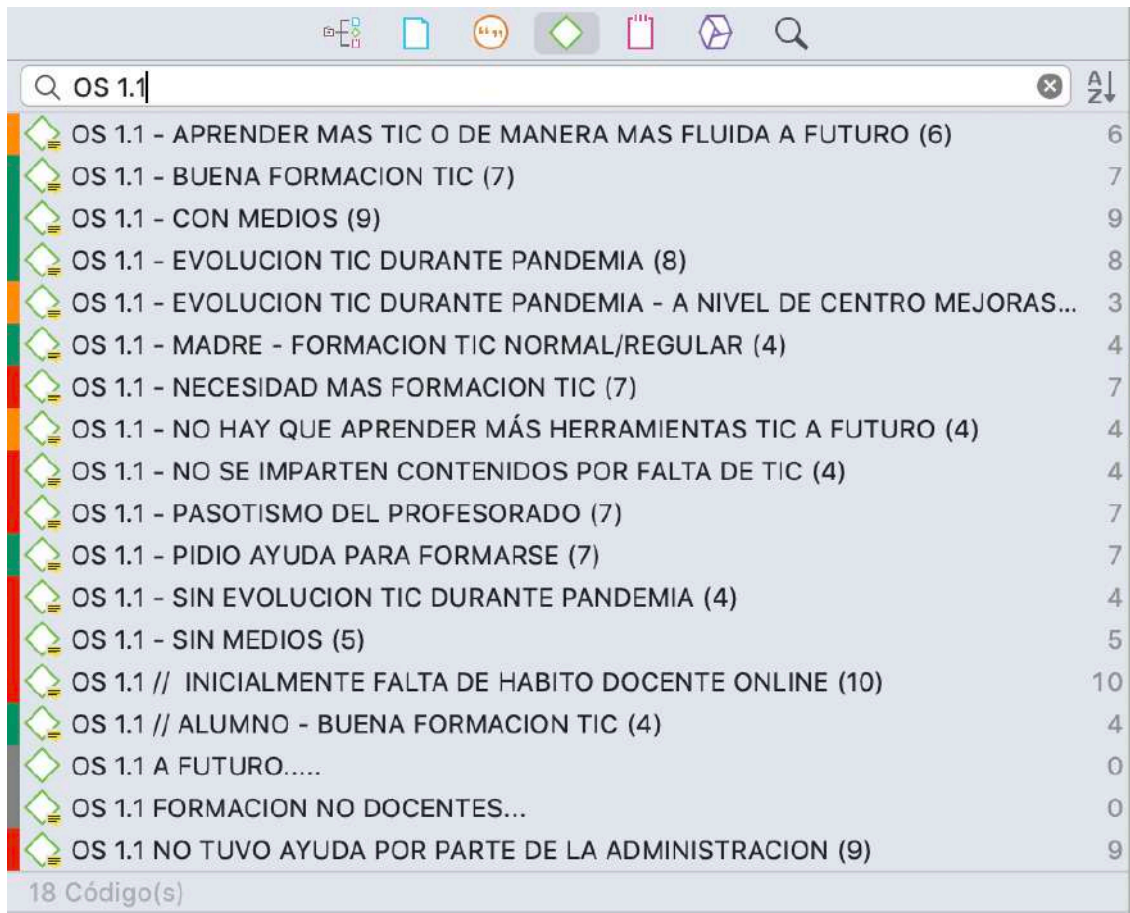


Atlas TI 4. Vista de citas.



Atlas TI 5 Vista de citas II.

Vista de códigos para OS 1.1



The screenshot shows a search interface with a search bar containing 'OS 1.1'. Below the search bar is a list of 18 results, each with a diamond icon, a description, and a count in parentheses. The results are sorted by count in descending order. At the bottom of the list, it says '18 Código(s)'.

OS 1.1 - ...	(...)
OS 1.1 - APRENDER MAS TIC O DE MANERA MAS FLUIDA A FUTURO	(6)
OS 1.1 - BUENA FORMACION TIC	(7)
OS 1.1 - CON MEDIOS	(9)
OS 1.1 - EVOLUCION TIC DURANTE PANDEMIA	(8)
OS 1.1 - EVOLUCION TIC DURANTE PANDEMIA - A NIVEL DE CENTRO MEJORAS...	(3)
OS 1.1 - MADRE - FORMACION TIC NORMAL/REGULAR	(4)
OS 1.1 - NECESIDAD MAS FORMACION TIC	(7)
OS 1.1 - NO HAY QUE APRENDER MÁS HERRAMIENTAS TIC A FUTURO	(4)
OS 1.1 - NO SE IMPARTEN CONTENIDOS POR FALTA DE TIC	(4)
OS 1.1 - PASOTISMO DEL PROFESORADO	(7)
OS 1.1 - PIDIO AYUDA PARA FORMARSE	(7)
OS 1.1 - SIN EVOLUCION TIC DURANTE PANDEMIA	(4)
OS 1.1 - SIN MEDIOS	(5)
OS 1.1 // INICIALMENTE FALTA DE HABITO DOCENTE ONLINE	(10)
OS 1.1 // ALUMNO - BUENA FORMACION TIC	(4)
OS 1.1 A FUTURO.....	(0)
OS 1.1 FORMACION NO DOCENTES...	(0)
OS 1.1 NO TUVO AYUDA POR PARTE DE LA ADMINISTRACION	(9)

18 Código(s)

Atlas TI 6. Vista de código de OS 1.1

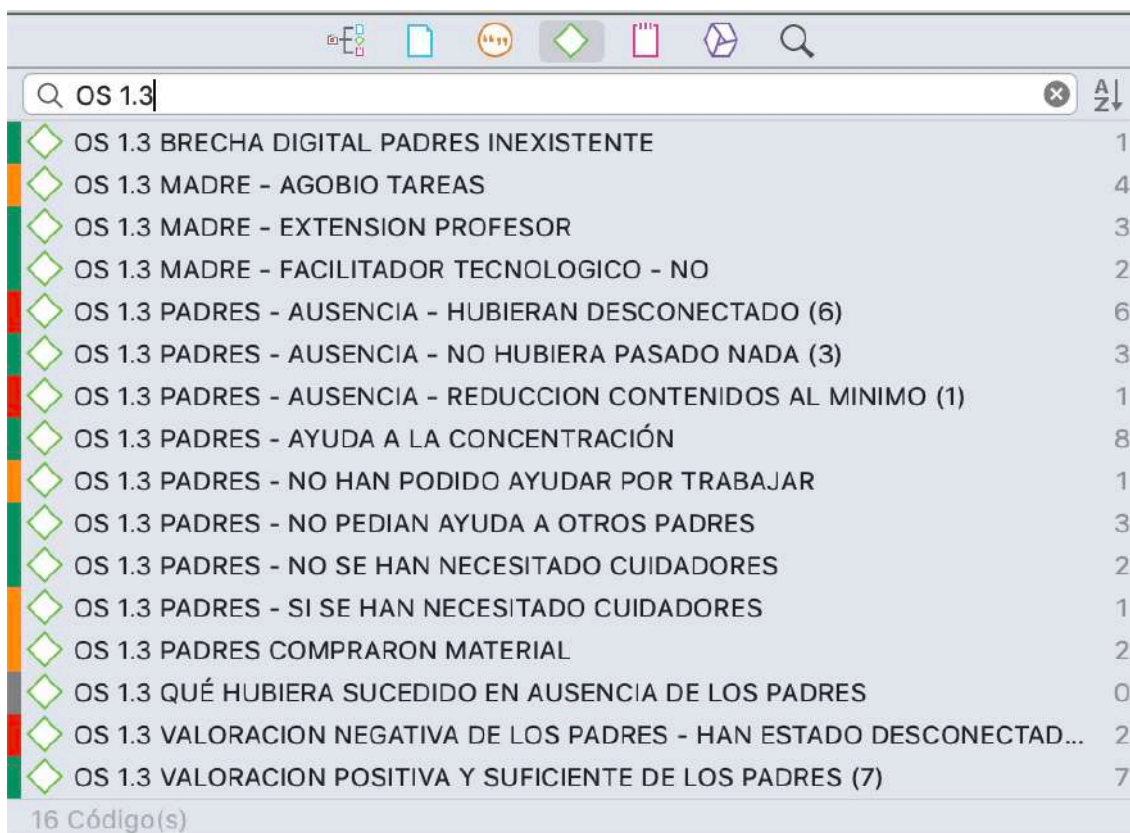
Vista de códigos para OS 1.2

OS 1.2		A	Z
OS 1.2 APLICACIONES CORPORATIVAS	0		
OS 1.2 CÓMO DEBERÍA HABERSE PRODUCIDO EL ENGAGEMENT	0		
OS 1.2 DEBERIAN HABER ELIMINADO CONTENIDOS PARA MEJORAR ENGAGEMENT...	1		
OS 1.2 ENGAGEMENT - FALTA DE AUTOCRÍTICA Ó JUSTIFICACIÓN POR TERCEROS	3		
OS 1.2 ENGAGEMENT - GAMIFICACION	1		
OS 1.2 ENGAGEMENT - HUBO FRIALDAD POR DISTANCIAMIENTO DIGITAL	2		
OS 1.2 ENGAGEMENT - NO PUEDE SER - HAY QUE DAR CONTENIDOS	4		
OS 1.2 ENGAGEMENT IDEAL - ACERCAMIENTO PERSONAL	5		
OS 1.2 ENGAGEMENT IDEAL - ENFOCAR MATERIA EN LA REALIDAD Y HACERTE P...	3		
OS 1.2 ENGAGEMENT IDEAL - GAMIFICACION	1		
OS 1.2 ENGAGEMENT IDEAL - MEJORAR PEDAGOGÍA Y RECURSOS DE LOS PROF...	2		
OS 1.2 HERRAMIENTAS TIC UTILIZADAS	0		
OS 1.2 HUBO UN ESFUERZO DE ENGAGEMENT - VIDEOS Y ACERCAMIENTO PER...	1		
OS 1.2 LAS HERRAMIENTAS TIC HAN VENIDO PARA QUEDARSE	3		
OS 1.2 MENSAJERIA/RED SOCIAL	0		
OS 1.2 NO HUBO ESFUERZO DE ENGAGEMENT	0		
OS 1.2 NO HUBO INNOVACION	6		
OS 1.2 NO HUBO INNOVACION EN ESO Y SUPERIOR POR FALTA DE RECURSOS P...	1		
OS 1.2 Recursos digitales libros	1		
OS 1.2 SÍ HUBO UN ESFUERZO DE ENGAGEMENT	3		
OS 1.2 SOLUCIONES WEB	0		
OS 1.2 Uso de Alexia	2		
OS 1.2 Uso de blackboard.com	1		
OS 1.2 Uso de blogger.com	1		
OS 1.2 Uso de blogs	3		
OS 1.2 Uso de correo electrónico	11		
OS 1.2 Uso de de plataformas videoconferencia	13		
OS 1.2 Uso de Edmodo	1		
OS 1.2 Uso de Google Meet	8		
OS 1.2 Uso de Instagram	1		
OS 1.2 Uso de Kahoot	1		
OS 1.2 Uso de LMS/EVA (como Moodle)	4		
OS 1.2 Uso de pizarra digital para escribir a mano alzada/Yambor Google	1		
OS 1.2 Uso de Racima	6		
OS 1.2 Uso de Skype	1		
OS 1.2 Uso de Teams	5		
OS 1.2 Uso de webnode.es	2		
OS 1.2 Uso de WhatsApp	4		
OS 1.2 Uso de Zoom	5		
OS 1.2 USO NATURAL DE LAS SOLUCIONES TIC - ALUMNO	4		

40 Código(s)

Atlas TI 7. Vista de códigos de OS 1.2

Vista de códigos para OS 1.3



Código	Cantidad
OS 1.3 BRECHA DIGITAL PADRES INEXISTENTE	1
OS 1.3 MADRE - AGOBIO TAREAS	4
OS 1.3 MADRE - EXTENSION PROFESOR	3
OS 1.3 MADRE - FACILITADOR TECNOLOGICO - NO	2
OS 1.3 PADRES - AUSENCIA - HUBIERAN DESCONECTADO (6)	6
OS 1.3 PADRES - AUSENCIA - NO HUBIERA PASADO NADA (3)	3
OS 1.3 PADRES - AUSENCIA - REDUCCION CONTENIDOS AL MINIMO (1)	1
OS 1.3 PADRES - AYUDA A LA CONCENTRACIÓN	8
OS 1.3 PADRES - NO HAN PODIDO AYUDAR POR TRABAJAR	1
OS 1.3 PADRES - NO PEDIAN AYUDA A OTROS PADRES	3
OS 1.3 PADRES - NO SE HAN NECESITADO CUIDADORES	2
OS 1.3 PADRES - SI SE HAN NECESITADO CUIDADORES	1
OS 1.3 PADRES COMPRARON MATERIAL	2
OS 1.3 QUÉ HUBIERA SUCEDIDO EN AUSENCIA DE LOS PADRES	0
OS 1.3 VALORACION NEGATIVA DE LOS PADRES - HAN ESTADO DESCONECTAD...	2
OS 1.3 VALORACION POSITIVA Y SUFICIENTE DE LOS PADRES (7)	7

16 Código(s)

Atlas TI 8. Vista de códigos de OS 1.3

Vista de códigos para OS 1.4

OS 1.4	
OS 1.4 ALTERNATIVA AL EXAMEN ONLINE - TRABAJOS O PREGUNTAS EN DIREC...	1
OS 1.4 APLICACIÓN DE CAMBIOS EN CURRÍCULO SI EL ESCENARIO ES ONLINE	0
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - A PROYECTOS	1
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - COMPLEJO PARA TODOS A LA VEZ	1
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - COMPLEJO POR LA LEY	2
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	1
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - EXIGE FORMACION PROFESORADO	2
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - EXIGE GUIA DESDE ADMINISTRACION	1
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - NO CONVENCE QUITAR CONTENIDOS - LA ALTER...	3
OS 1.4 CAMBIO PEDAGOGÍA - SI PERO POCO A POCO Y POR FASES	3
OS 1.4 CAMBIOS PROGRAMACIÓN 3º EVALUACIÓN	0
OS 1.4 CONCIENCIA APROBADO GENERAL	1
OS 1.4 CURRÍCULO EN MODO ONLINE - REDUCCIÓN DE CONTENIDOS (1)	1
OS 1.4 CURRÍCULO EN MODO ONLINE - SIN CAMBIOS (2)	2
OS 1.4 CURRÍCULO EN MODO ONLINE - SIN CAMBIOS E INCLUSO MEJOR (2)	2
OS 1.4 DESCONFIANZA EN EXAMEN ONLINE COMO INSTRUMENTO DE EVALUAC...	3
OS 1.4 EXAMEN BIOMETRICO	1
OS 1.4 EXAMEN BIOMETRICO - LE PARECIA CORRECTO	1
OS 1.4 EXAMEN ONLINE	0
OS 1.4 EXAMEN ONLINE - ERROR COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	7
OS 1.4 EXAMEN ONLINE - NO HA REALIZADO	2
OS 1.4 EXAMEN ONLINE - REGALADO	3
OS 1.4 EXAMEN ONLINE - SI HA REALIZADO	4
OS 1.4 EXAMEN ONLINE FRENTE A CAMARA - REACCIÓN ALUMNO DE NERVIOSI...	5
OS 1.4 EXAMEN TIPO ORAL/TEST	1
OS 1.4 FLEXIBILIDAD - INFLUENCIA A FUTURO - NO BIEN VISTA	2
OS 1.4 FLEXIBILIDAD MAL ENTENDIDA	7
OS 1.4 FLEXIBILIDAD NECESARIA Y ERA ENTENDIDA	5
OS 1.4 FRAUDE EN EL EXAMEN	10
OS 1.4 FRAUDE EN EL EXAMEN - CONSCIENCIA DEL PROFESOR	4
OS 1.4 IMPLICACIONES CAMBIO PEDAGOGÍA	0
OS 1.4 NECESARIO CAMBIO DE PEDAGOGIA - DEBEN APRENDER MÁS A FRACAS...	3
OS 1.4 NECESARIO CAMBIO DE PEDAGOGIA - MAS INVESTIGACIÓN - MENOS CO...	6
OS 1.4 NECESARIO CAMBIO DE PEDAGOGIA - MISMOS CONTENIDOS PERO ENS...	2
OS 1.4 PROPUESTA DE NUEVO INSTRUMENTO DE EVALUACION - AUTOCRITICA...	1
OS 1.4 TERCERA EVALUACION - CONCIENCIA ALUMNO BAJA EXIGENCIA POR LA...	6
OS 1.4 TERCERA EVALUACIÓN - DESEQUILIBRIO	1
OS 1.4 TERCERA EVALUACIÓN - DESEQUILIBRIO - INJUSTO	10
OS 1.4 TIPO EXAMEN ONLINE	0

39 Código(s)

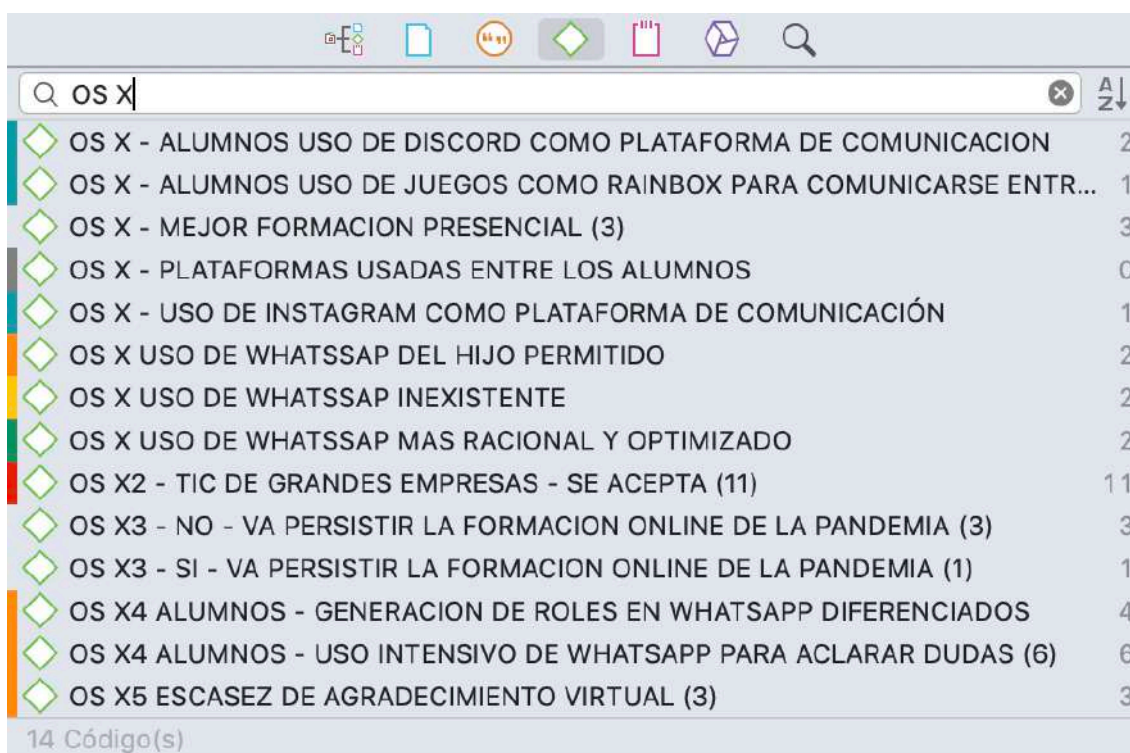
Atlas TI 9. Vista de códigos de OS 1.4

Vista de códigos para OS 1.5

OS 1.5		A↓
◇ OS 1.5 Bachillerato etapa educativa más afectada	3	
◇ OS 1.5 Bachillerato y FP los más afectados	6	
◇ OS 1.5 ESO etapa educativa más afectada	2	
◇ OS 1.5 ESO etapa educativa menos afectada	2	
◇ OS 1.5 FP debería haberse planteado de otra manera	2	
◇ OS 1.5 FP deberían haber esperado para titular	3	
◇ OS 1.5 FP etapa educativa más afectada	1	
◇ OS 1.5 FP ha sido duro	2	
◇ OS 1.5 FP no debería titular sin prácticas en grados con riesgo para la salud	1	
◇ OS 1.5 FP: Potenciar FP Dual	1	
◇ OS 1.5 Infantil y Primaria los más afectados	4	
◇ OS 1.5 Infantil y Primaria los menos afectados	3	
◇ OS 1.5 Primaria e Infantil: Donde hay que poner más esfuerzo	2	
◇ OS 1.5 Sacrificios SI por infantil y primaria	5	
◇ OS 1.5 Se necesita contacto físico y centrarse en lo presencial de ESO para abajo	3	
◇ OS 1.5 Solución FP pasar por asegurar la presencialidad de las prácticas	2	
◇ OS 1.5 Solución global para todas las etapas	1	
◇ OS 1.5 Todas las etapas afectadas y resentidas	1	
◇ OS 1.5 Todas las etapas: Donde hay que poner más esfuerzo	2	
◇ OS 1.5 Universidad y FP los menos afectados	1	
20 Código(s)		

Atlas TI 10. Vista de códigos de OS 1.5

Vistas de códigos extra

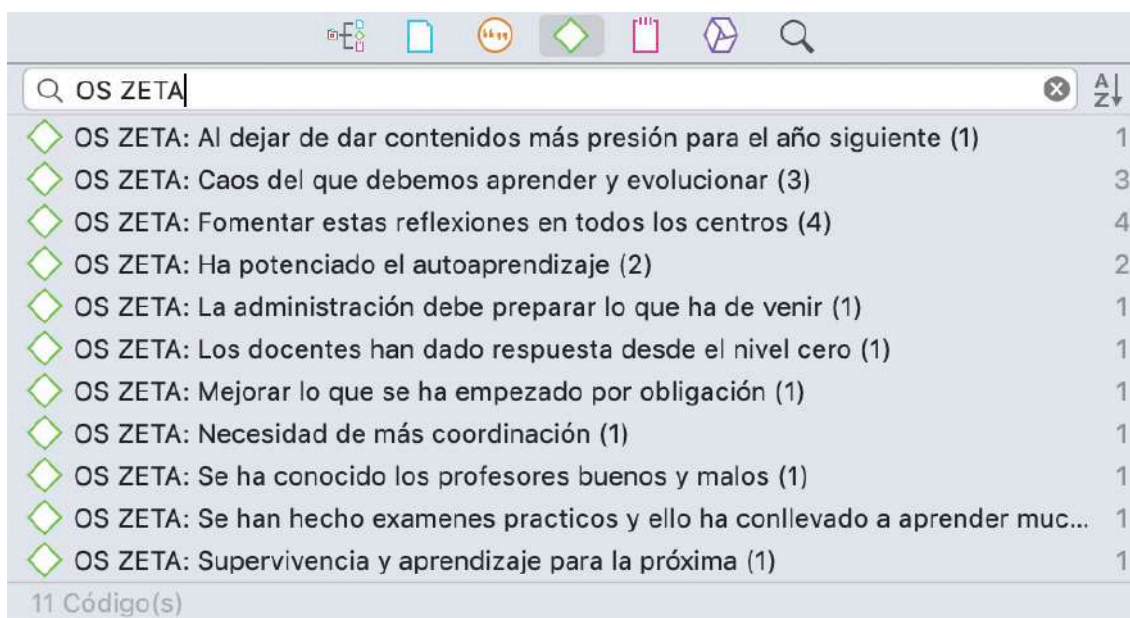


OS X	Código(s)
OS X - ALUMNOS USO DE DISCORD COMO PLATAFORMA DE COMUNICACION	2
OS X - ALUMNOS USO DE JUEGOS COMO RAINBOX PARA COMUNICARSE ENTR...	1
OS X - MEJOR FORMACION PRESENCIAL (3)	3
OS X - PLATAFORMAS USADAS ENTRE LOS ALUMNOS	0
OS X - USO DE INSTAGRAM COMO PLATAFORMA DE COMUNICACIÓN	1
OS X USO DE WHATSSAP DEL HIJO PERMITIDO	2
OS X USO DE WHATSSAP INEXISTENTE	2
OS X USO DE WHATSSAP MAS RACIONAL Y OPTIMIZADO	2
OS X2 - TIC DE GRANDES EMPRESAS - SE ACEPTA (11)	11
OS X3 - NO - VA PERSISTIR LA FORMACION ONLINE DE LA PANDEMIA (3)	3
OS X3 - SI - VA PERSISTIR LA FORMACION ONLINE DE LA PANDEMIA (1)	1
OS X4 ALUMNOS - GENERACION DE ROLES EN WHATSAPP DIFERENCIADOS	4
OS X4 ALUMNOS - USO INTENSIVO DE WHATSAPP PARA ACLARAR DUDAS (6)	6
OS X5 ESCASEZ DE AGRADECIMIENTO VIRTUAL (3)	3

14 Código(s)

Atlas TI 11. Vista de códigos extra I.

Vistas de códigos extra



OS ZETA	Código(s)
OS ZETA: Al dejar de dar contenidos más presión para el año siguiente (1)	1
OS ZETA: Caos del que debemos aprender y evolucionar (3)	3
OS ZETA: Fomentar estas reflexiones en todos los centros (4)	4
OS ZETA: Ha potenciado el autoaprendizaje (2)	2
OS ZETA: La administración debe preparar lo que ha de venir (1)	1
OS ZETA: Los docentes han dado respuesta desde el nivel cero (1)	1
OS ZETA: Mejorar lo que se ha empezado por obligación (1)	1
OS ZETA: Necesidad de más coordinación (1)	1
OS ZETA: Se ha conocido los profesores buenos y malos (1)	1
OS ZETA: Se han hecho exámenes practicos y ello ha conllevado a aprender muc...	1
OS ZETA: Supervivencia y aprendizaje para la próxima (1)	1

11 Código(s)

Atlas TI 12. Vista de códigos finales.

Redes semánticas: relaciones entre códigos

A continuación, se desglosan, en las sucesivas páginas, los diagramas de relaciones establecidos entre los distintos códigos o categorías que aglutinan a las citas. Esto es, las redes semánticas obtenidas de los códigos, que son siete redes principales. Posteriormente se analizará cada objetivo de investigación en base a dichas redes. Notar que para esta última fase se generaron hasta 50 subredes (obtenidas como subredes de las redes principales) para poder estudiar pormenorizadamente las citas asociadas.

En las sucesivas páginas se incluyen las vistas de las siete redes principales. Previamente, se va a introducir una breve explicación de cada una de ellas:

Red semántica principal 1: Se ha generado una red que aglutinaba códigos que trataran la formación TIC del docente, y también cuestiones aledañas como la propia formación TIC de alumnos y tutores. Era importante establecer también la aptitud y actitud que de dichas formación se desprendía (por ejemplo motivación para resolver alfabetizaciones deficientes y consecuencia de estas últimas en la impartición de clases online). Todo ello daba respuesta al OS 1.1.

Red semántica principal 2: Se ha generado una red que analizaba las herramientas TIC empleadas entre docentes y alumnos y técnicas o ausencia de ellas que potenciaran el *engagement* en la enseñanza. Se hizo interesante observar los círculos de relaciones emocionales que generaba la motivación o falta ella. Todo ello daba respuesta al OS 1.2

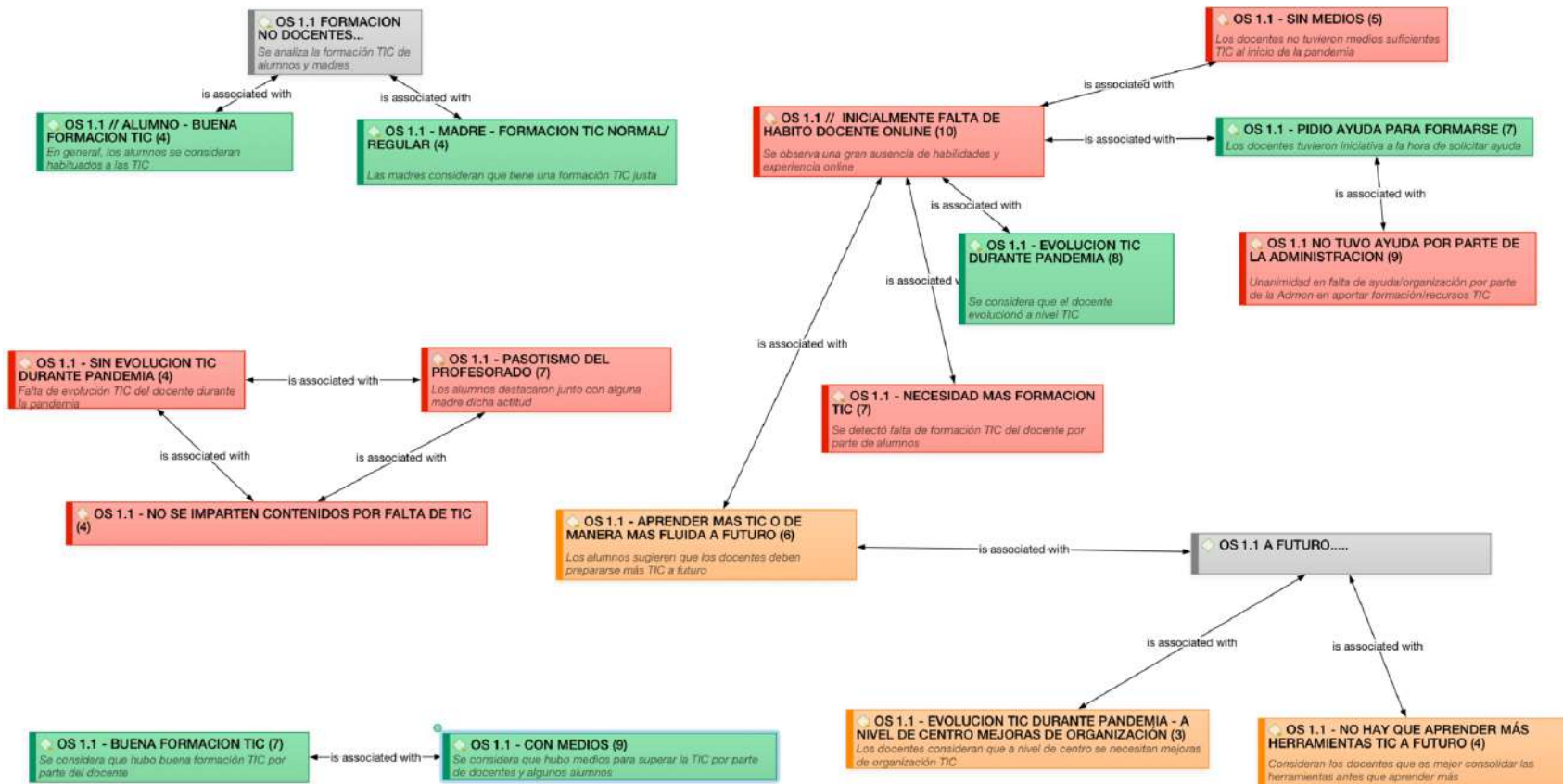
Red semántica principal 3: Se aglutinaron códigos que explicaran el papel de los tutores (padres o madres) en todo el proceso de enseñanza online, bien desde su propia alfabetización hasta el cúmulo de obligaciones comprometidas en pos de sus hijos e hijas. También fue interesante recabar información triangulada del resto de actores, docentes y alumnos, respecto a los tutores. Todo ello daba respuesta al OS 1.3.

Red semántica principal 4: Se relacionaron códigos que explicaran facetas o cuestiones sobre las modificaciones asociadas a las programaciones didácticas. Así, se analizaron los nuevos instrumentos de evaluación como los exámenes online, sus tipologías y se plantearon opciones o reflexiones sobre la necesidad de cambiar pedagogías para afrontar el cambio de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva presencial a una perspectiva de enseñanza virtual.

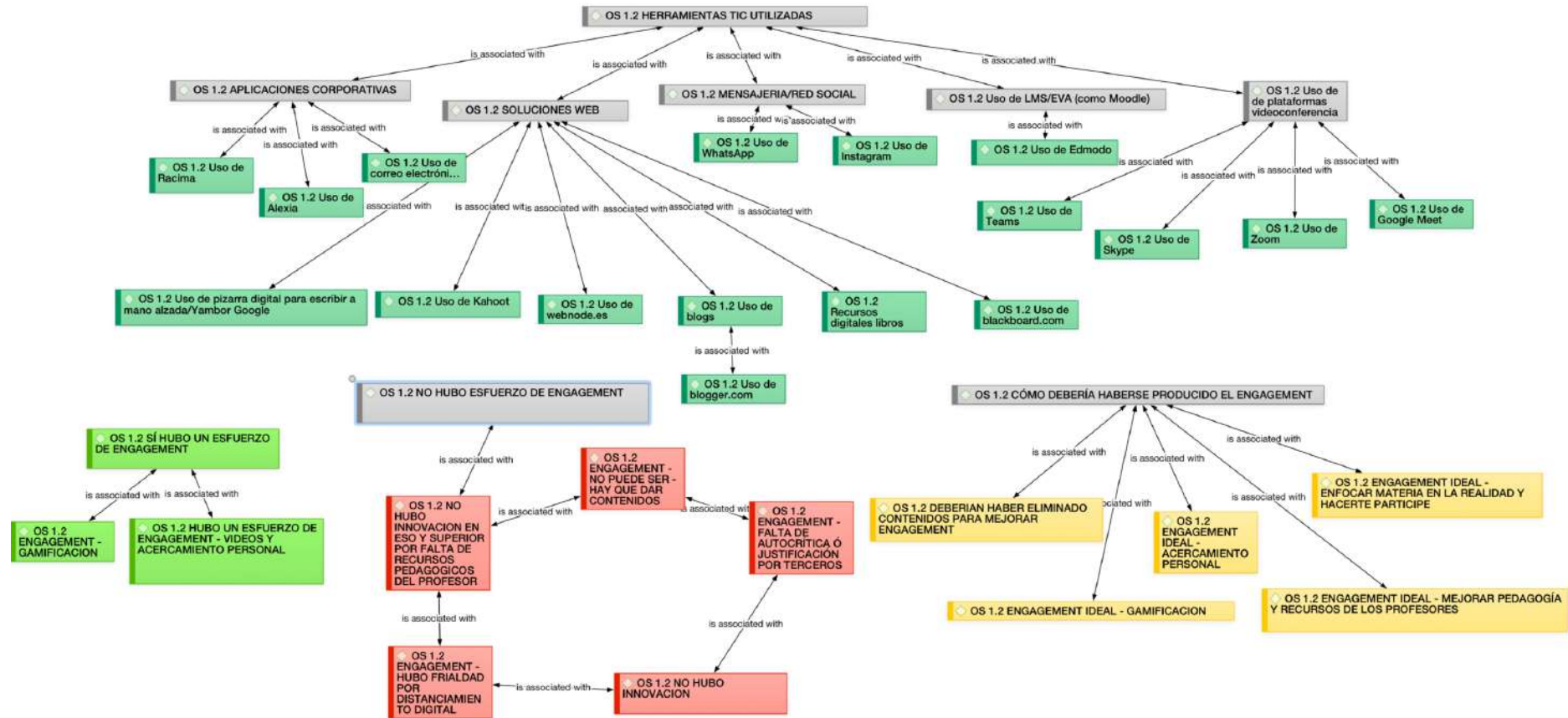
Red semántica principal 5: Se cubrieron códigos que analizaran qué etapas de las estudiadas, primaria, secundaria, bachillerato y FP, habían sido las más perjudicadas o beneficiadas en aras a considerar los esfuerzos de mejora en una u otras etapas. Así, fue importante establecer de forma triangulada la perspectiva de cada uno de los actores involucrados en cada grupo de discusión.

Red semántica principal 6: En esta red auxiliar obtenida durante las conversaciones mantenidas con el grupo de alumnos, se obtuvo información interesante sobre las tecnologías y/o plataformas empleadas entre ellos, exclusivamente, durante el confinamiento. Ello ha aportado información a la investigación interesante, de cara a plantear soluciones pedagógicas que utilicen esas soluciones.

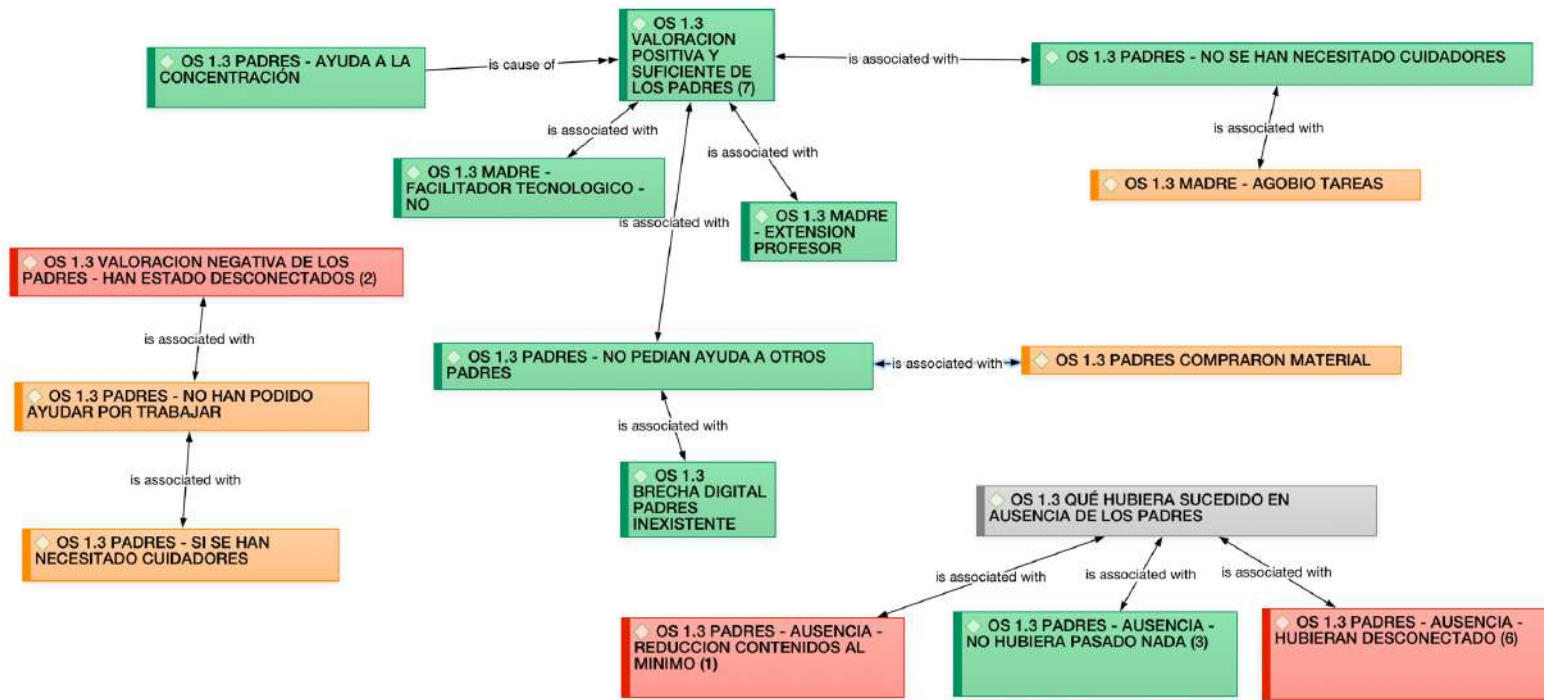
Red semántica principal 7: Aquí se analizaron las reflexiones finales de los participantes de cada uno de los tres grupos de discusión, lo que contribuyó a las conclusiones finales de la presente investigación.



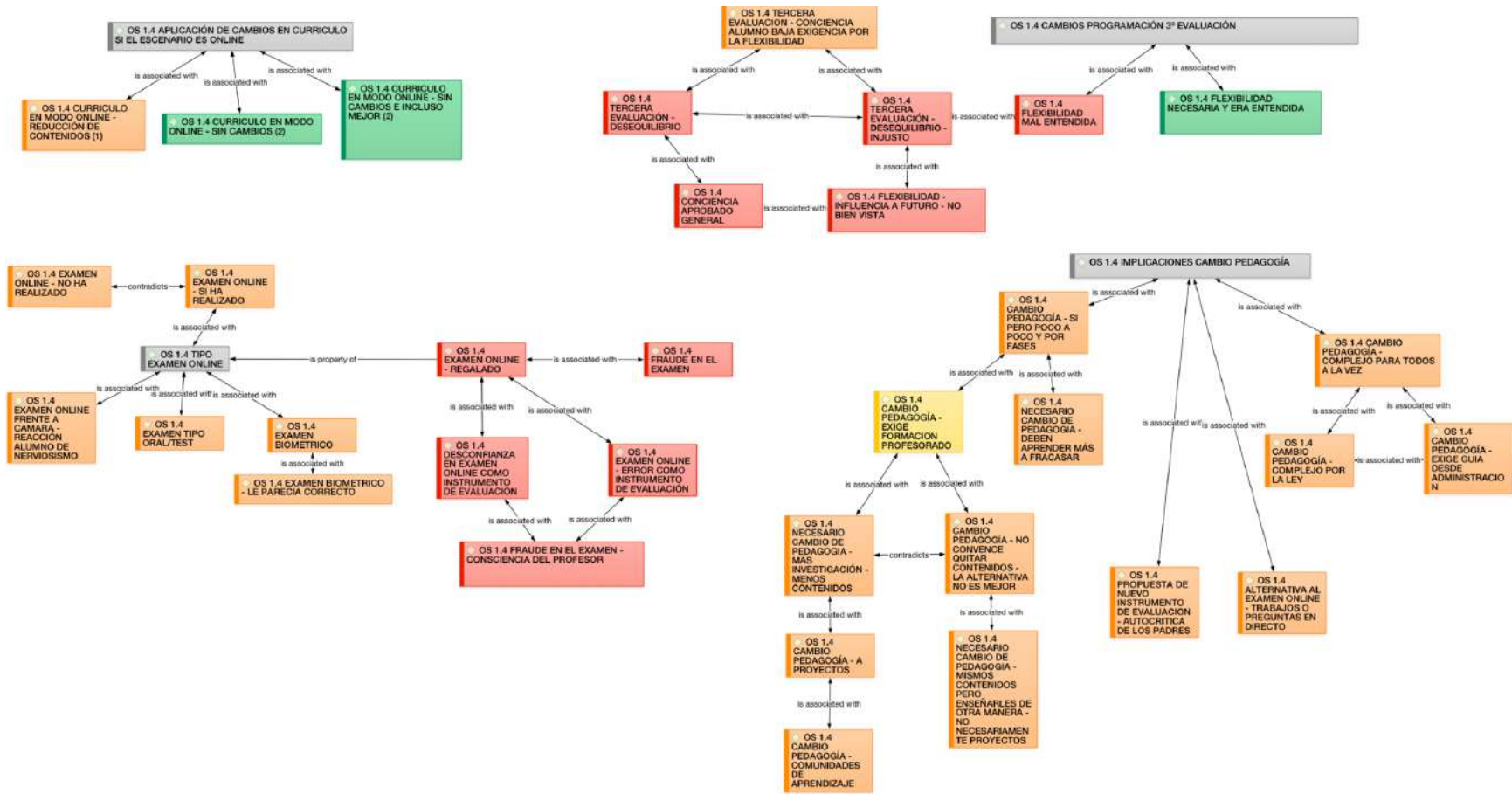
Redes Semánticas 1. Red semántica asociada a OS 1.1



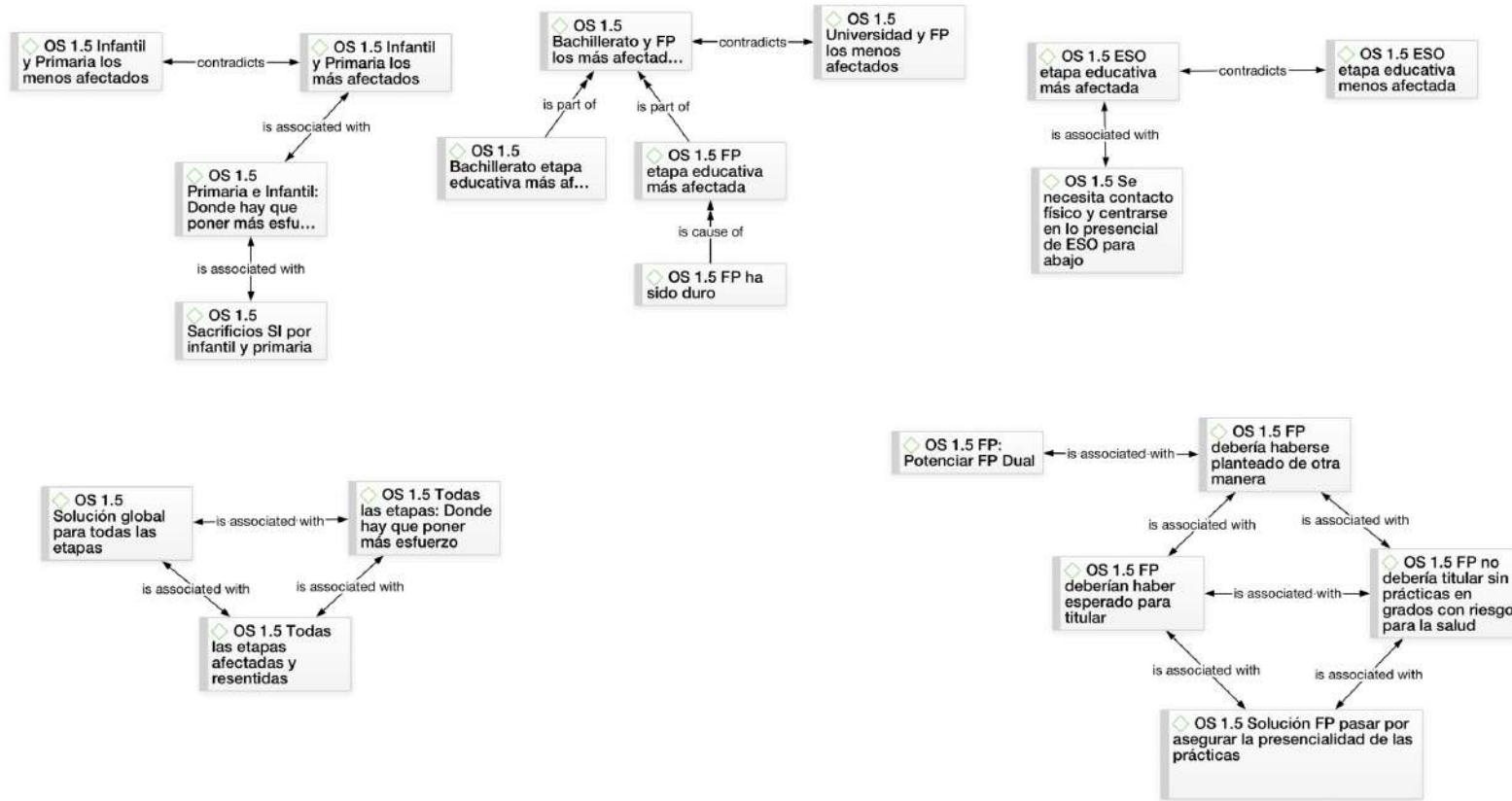
Redes Semánticas 2. Red semántica asociada a OS 1.2



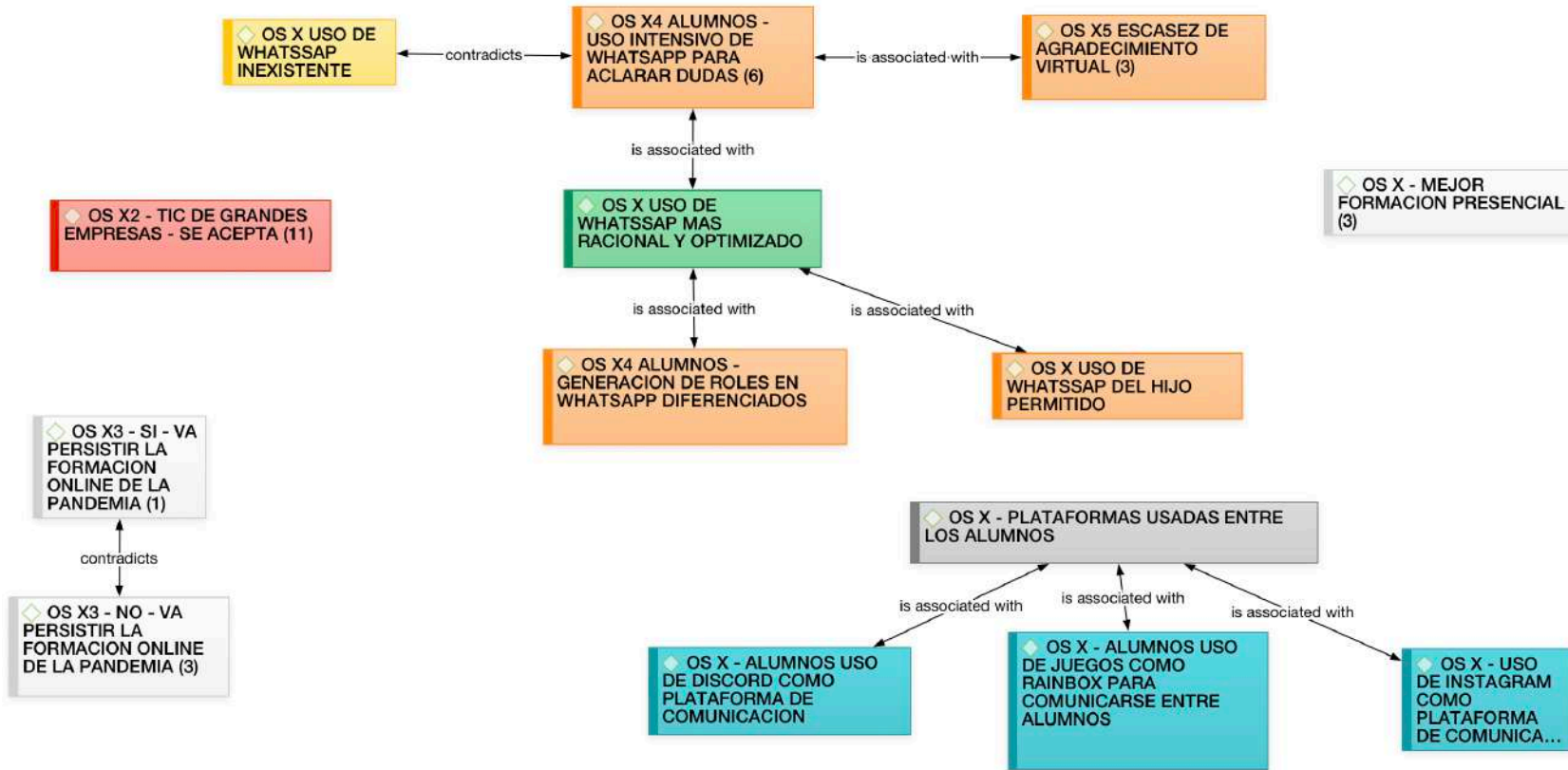
Redes Semánticas 3. Red semántica asociada a OS 1.3



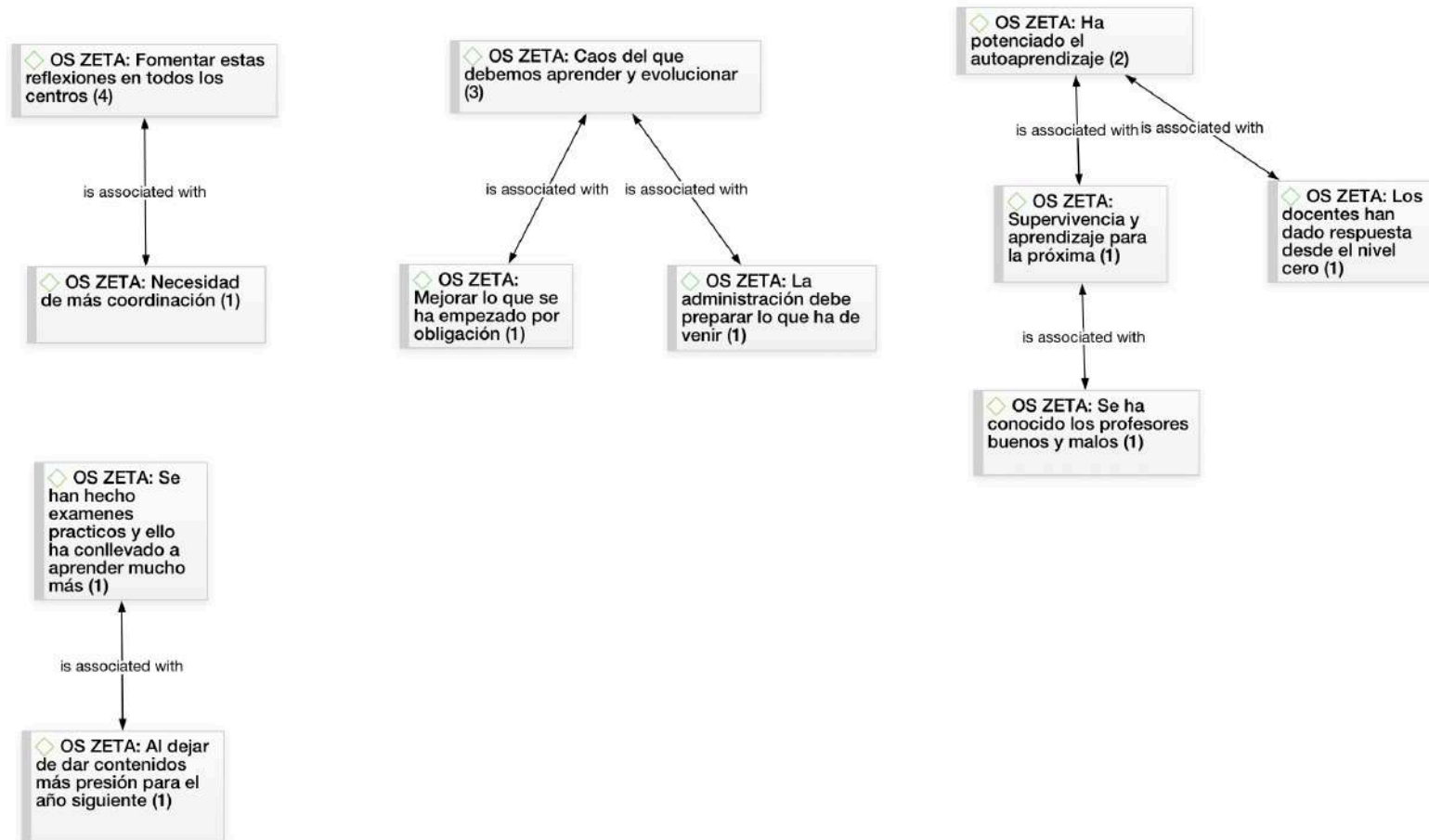
Redes Semánticas 4. Red semántica asociada a OS 1.4



Redes Semánticas 5. Red semántica asociada a OS 1.5



Redes Semánticas 6. Red semántica asociada a comunicaciones entre alumnos.



Redes Semánticas 7. Red semántica asociada a reflexiones finales de los grupos de discusión

Consideraciones previas al análisis pormenorizado

Para la mejor comprensión del análisis he establecido unos principios básicos:

1. Las citas se identifican por códigos únicos del estilo N:M, donde N indica el identificador del grupo de discusión y M el identificador de la cita en la transcripción de dicho grupo. Por ejemplo, una cita de código 2:11 establece que es la cita 11 del grupo de discusión 2. Así, en la siguiente tabla se relaciona grupo de discusión con su identificador:

Grupo de discusión	Identificador
Alumnos	1
Madres/Padres/Tutores	2
Docentes	3

Tabla 1. Identificadores de los grupos de discusión

2. Se han asignado tres tipos de colores a los códigos o categorías. Verde (implica una categoría positiva para el proceso de enseñanza aprendizaje a adoptar durante el confinamiento), rojo que representa el polo opuesto (dificultad o problemática), color naranja (ambiguo y de implicación a determinar), gris (neutro, sirve como abstracción de códigos hijos que dependen de él).

Color de código	Significado
Verde	Positivo
Rojo	Negativo/Problemático
Docentes	Ambiguo
Gris	Abstracción de códigos hijos
Blanco	Conclusiones de participantes

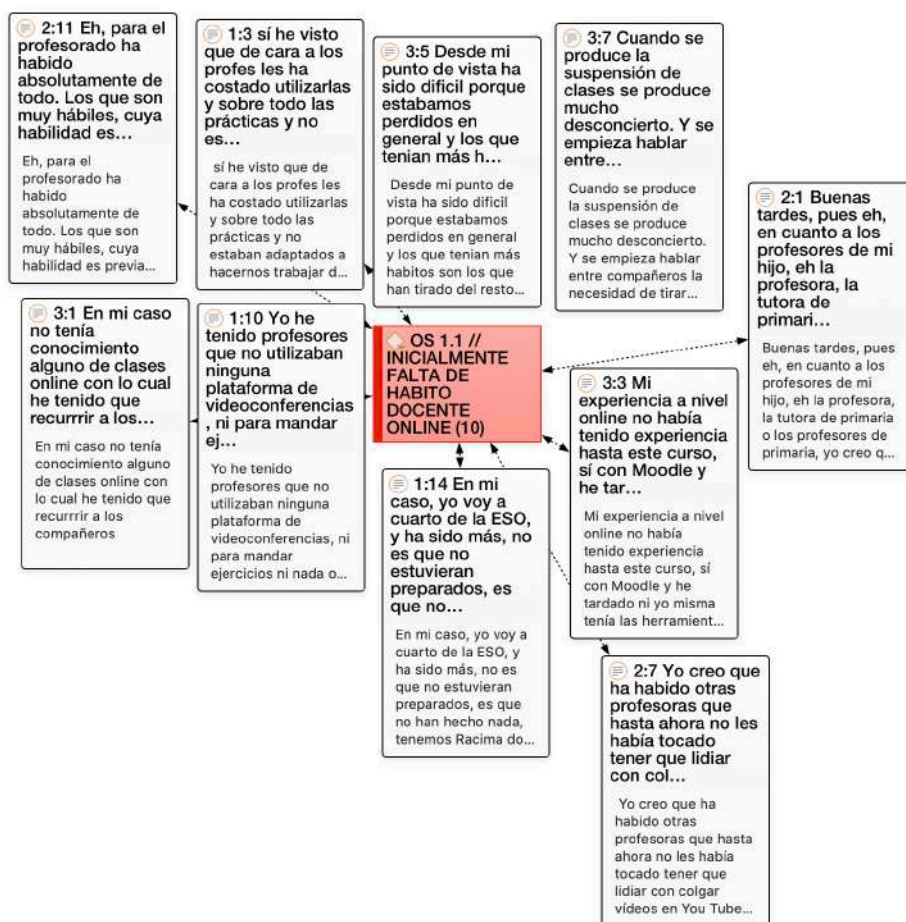
Tabla 2. Códigos de colores en los códigos.

3. Se analizarán los códigos más importantes individualmente por objetivo secundario de investigación (1 al 5), refrendando su existencia en base a la cita o nube de citas extraídas de los grupos de discusión.

4. Una vez analizados los códigos se analizarán las relaciones semánticas entre códigos (sin citas, dado que en el paso 3 es donde cabe analizarlas) para dar un sentido global al objetivo analizado.

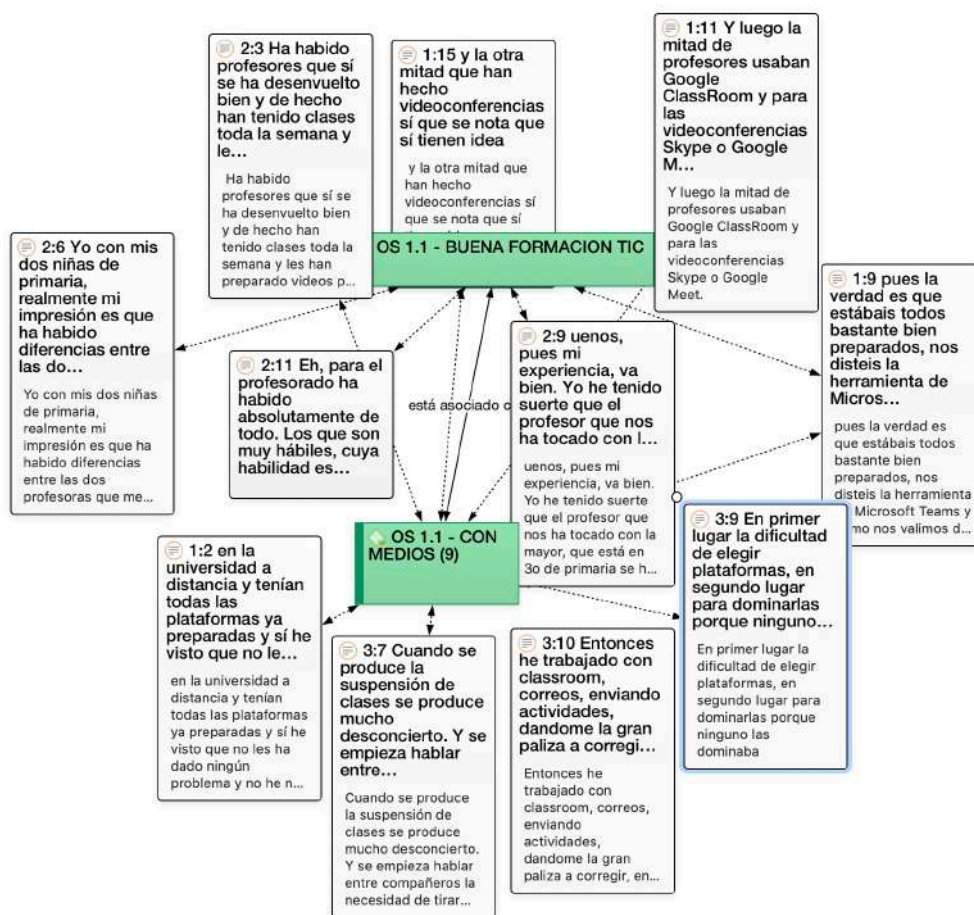
Análisis OS 1.1

En este objetivo de investigación “**OS 1.1 Analizar la alfabetización TIC del profesorado a inicios de la pandemia y su evolución durante ella**” se pretende analizar el estado de la alfabetización TIC del profesorado cuando arranca el confinamiento y se encuentran que deben hacer frente en tiempo límite a una formación online, para la que necesitarán conocimientos digitales, herramientas tecnológicas y transformación desde una enseñanza presencial hacia una enseñanza remota. Y lo que se descubrió fue lo siguiente...



Nubes de citas 1. Código Falta de hábito online.

Una vez que se inicia el confinamiento, podemos observar con preocupación (código en rojo) que los docentes se enfrentan con un primer gran problema: **la falta de hábito docente online en un porcentaje importante de la población docente**, tal y como se desprende de la nube de citas de **OS 1.1 INICIALMENTE FALTA DE HÁBITO DOCENTE ONLINE**. (refrendado por 2:11, 3:1, 1:3, 1:10, 3:5, 3:7, 1:14, 3:3, 2:1, 2:7) Esto supone un contratiempo para docentes como para alumnos, por lo que implicaba de falta de conocimiento y destreza en herramientas online. Observamos que así lo asumen los tres grupos de discusión (1,2,3). **Dicha unanimidad nos conduce a meditar sobre la falta de alfabetización TIC en una parte importante del profesorado**. Sin embargo, otro núcleo del profesorado afrontó este primer reto de educación online masiva con otro bagaje:

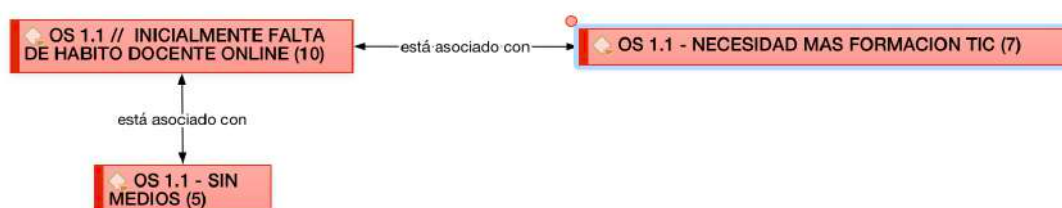


Nubes de citas 2. OS 1.1 Buena Formación TIC, OS 1.1 Con Medios

En esta relación de códigos observamos cómo se reconoce por parte de alumnos (1:2, 1:9, 1:11, 1:15) esa buena formación TIC de otra parte del profesorado, docentes (3:7,3:9,3:10) y madres (2:3, 2:6, 2:9, 2:11). Esta dualidad de comentarios **nos lleva a**

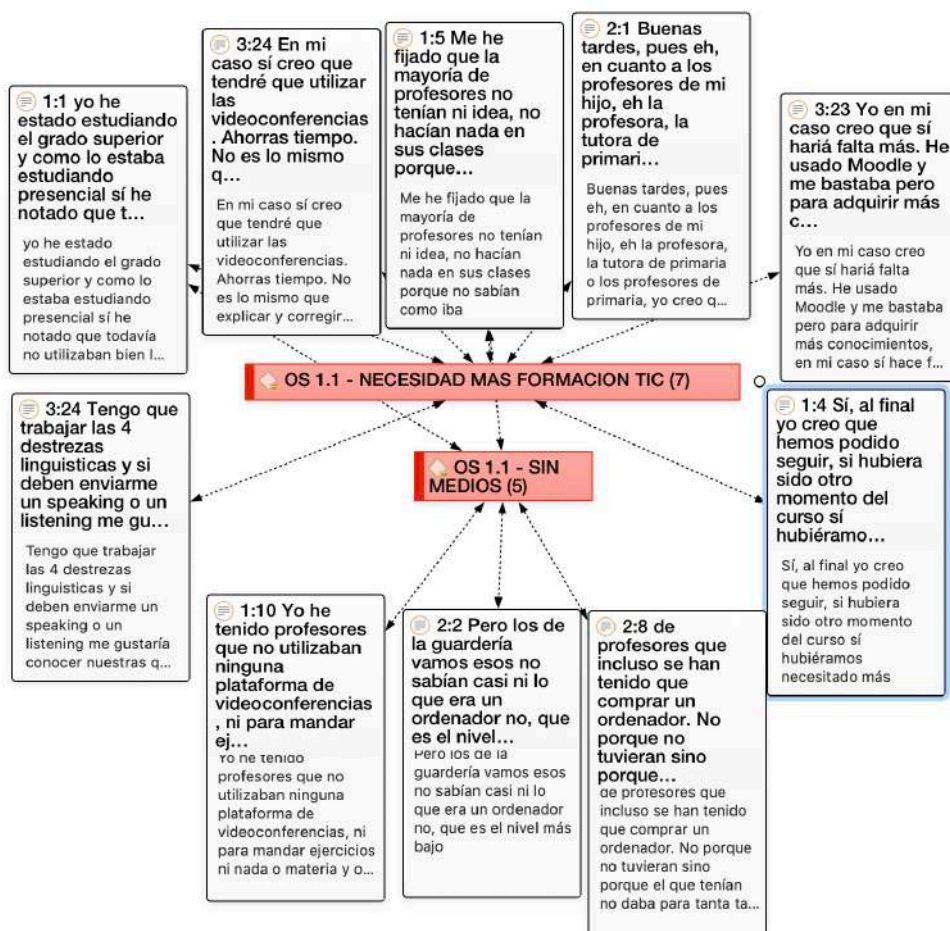
concluir que estamos a medio camino de disponer de una alfabetización TIC correcta por parte de los docentes, por lo que hay que incidir en formación digital para cubrir dichas lagunas técnicas.

Durante las discusiones, se planteó los motivos o los condicionantes por los que ese núcleo de profesorado sin falta de hábito, de lo que se desprendieron dos motivos fundamentales, apreciadas en la siguiente relación:



Subredes semánticas 1

Es evidente que **la no disponibilidad de medios y la ausencia de formación TIC son los desencadenantes de la carencia de hábito docente o de falta de destreza online.** Así, las evidencias de dichas afirmaciones pueden observarse de la siguiente nube de citas:



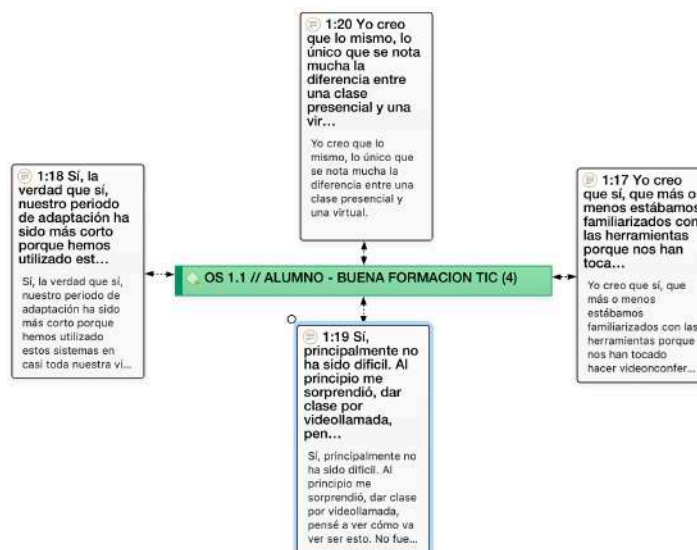
Nubes de citas 3. OS 1.1 Necesidad más Formación TIC, OS 1.1 Sin Medios.

Así, se evidencia en el grupo de los docentes (3:24, 3:23, 3:24) que reconocen la necesidad de más formación o la falta de medios. Por otro lado, los propios tutores (madres) detectaban carencias en los profesores de sus hijos, tal y como se avala en 2:1, 2:2 y 2:8, tales como la necesidad de adquirir un ordenador nuevo (2:8) como la falta de conocimiento de encendido de un equipo informático (2:2). Algunos alumnos, además, son críticos con los profesores que adolecían de medios o de formación, tal y como se desprende de 1:5 y 1:10, donde se refleja con claridad su visión de dicha situación. Esta crítica parece venir determinada por la confrontación del alumnado, que se considera a sí mismo habituado a entornos online, de su propio conocimiento respecto al observado en sus profesores. Así, si analizamos las siguientes relaciones, se aprecia dicho hecho:



Subredes semánticas 2. Formación TIC no docente.

Una vez desplegadas las citas asociadas al código OS 1.1 ALUMNO – BUENA FORMACIÓN TIC



Nubes de citas 4. Código OS 1.1 Alumno – Buena Formación TIC

encontramos evidencias en 1:17, 1:18, 1:19, 1:20, lo que demuestra el por qué de esa crítica amparada en la superioridad técnica del alumnado frente a la del profesorado.

Durante la dinámica del grupo de discusión se indagó o preguntó, respecto a los profesores que no tenían preparación TIC online previa, cómo habían evolucionado. En este momento de la investigación, se descubrieron dos itinerarios distintos.

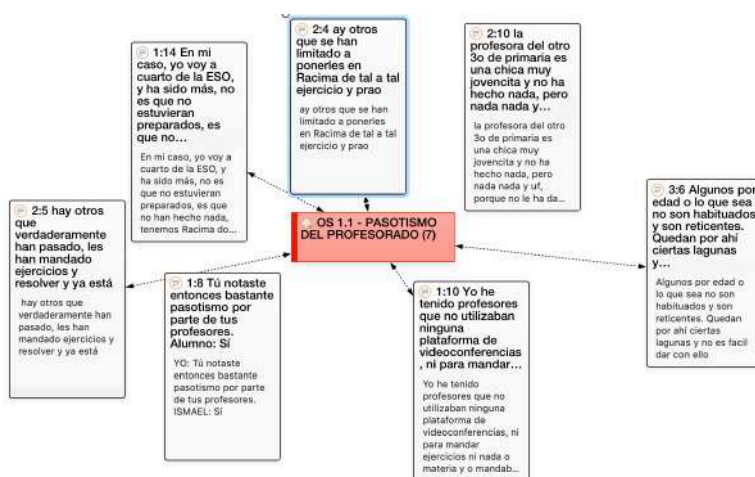


Subredes semánticas 3

Demostraremos a continuación que se produjo una segmentación entre los que evolucionaron por sí mismos o pidiendo ayuda, y quienes no ofrecieron evolución por falta de motivación personal más que por falta de oportunidades. Debemos destacar este último porcentaje, cuya pasividad y falta de actitud afectó seriamente a la formación del alumnado, siendo estos conscientes en todo momento de la raíz del problema.

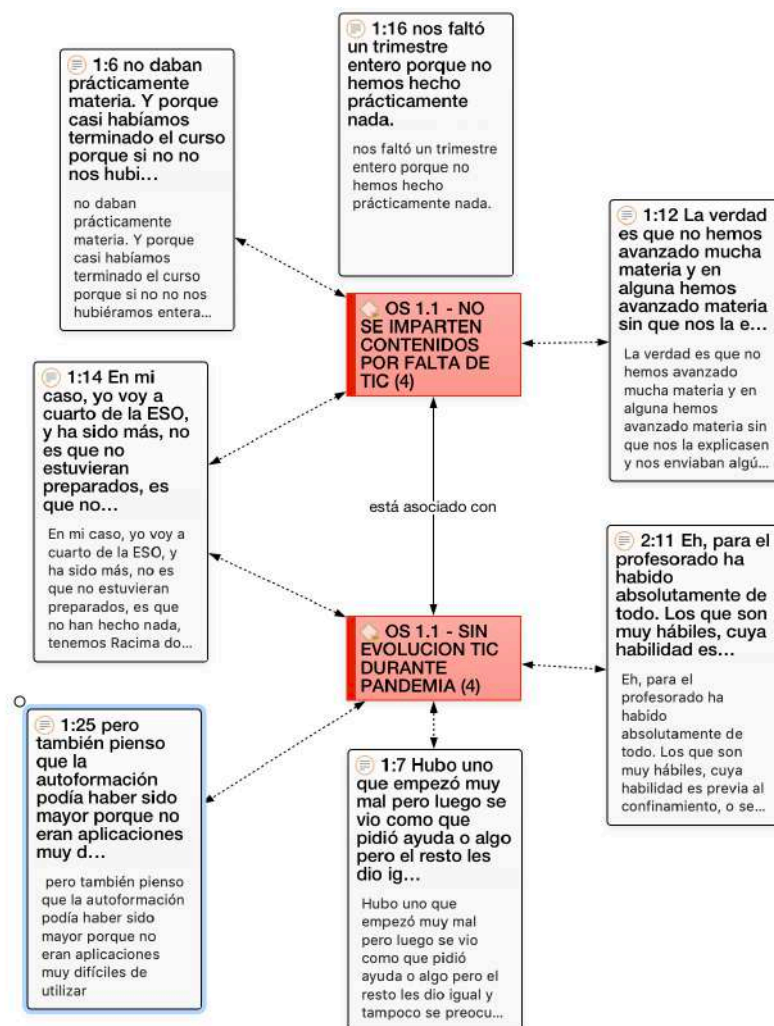
Red semántica que relaciona la falta de actitud docente y la no impartición de contenidos

Se observa una relación entre falta de actitud del docente, ausencia de evolución y la falta de impartición de contenidos por ambas premisas previas.



Nubes de citas 5. Código OS 1.1 Dejadedez del Profesorado

Además, el alumnado percibió una falta de actitud o desidia (1:8, 1:10, 1:14), también tutores (2:4, 2:5, 2:10) e incluso un docente (3:6), en lo que parece una percepción no especialmente minoritaria. Tal situación derivó en que los profesores involucrados no evolucionaran, persistieron en su dejadez de funciones, y en que no se impartieran los contenidos indicados en el currículo de cada materia. Esto queda evidenciado en las siguientes nubes de citas:



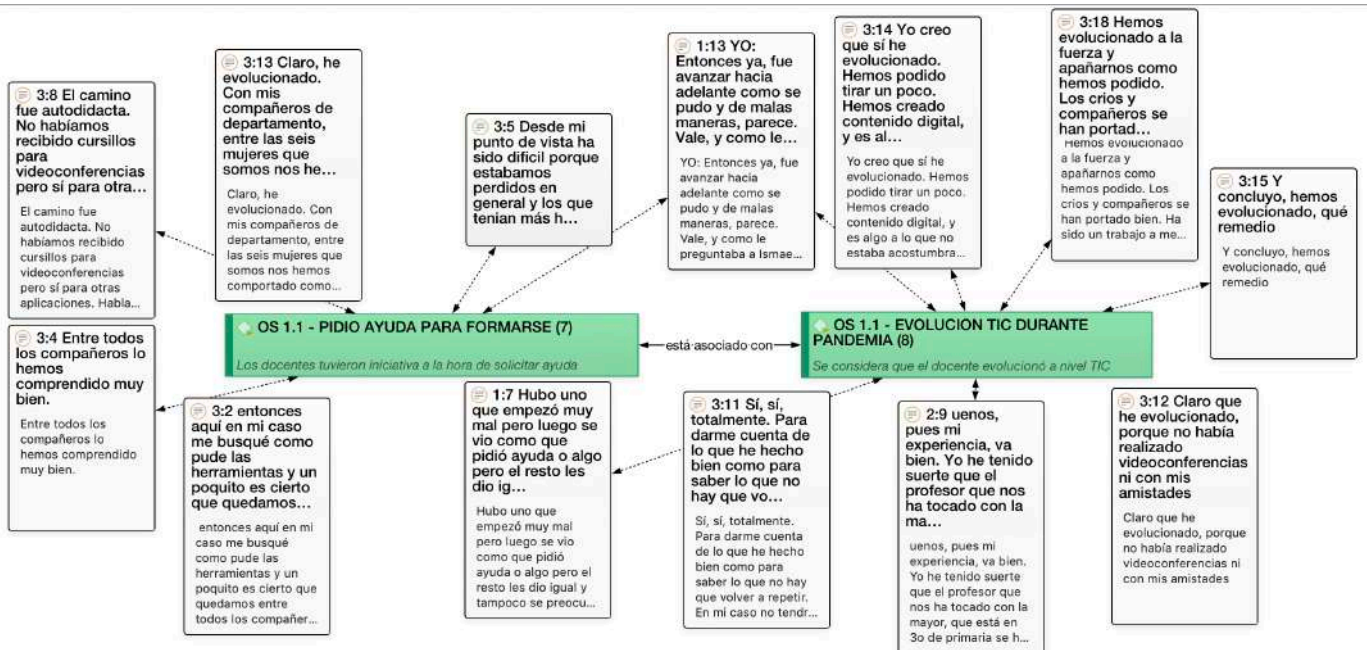
Nubes de citas 6. OS 1.1 No se imparten contenidos y Sin evolución TIC

Los alumnos expresan su malestar en 1:6, 1:7, 1:12, 1:14, 1:16, 1:25 y un tutor en 2:11. con lo queda **demostrado que hubo profesionales que optaron por no adaptarse, no impartir contenidos y, en definitiva, no desarrollar la práctica docente.**

Surge la pregunta ahora, de la otra rama, **los que, aún no teniendo destrezas online, y sí evolucionaron**, cómo lo hicieron y si tuvieron trabas en el proceso. Así, podemos ver en el mapa de relaciones siguiente **que o bien aprendieron o bien pidieron ayuda a los compañeros. Todos los docentes quisieron resaltar la falta de ayuda efectiva de la Administración, en la que no depositaron más que reproches y falta de empatía.** Se consideraron abandonados por los entes públicos. Procedamos a ver las relaciones entre códigos y las consiguientes nubes de citas que validan dichas afirmaciones:



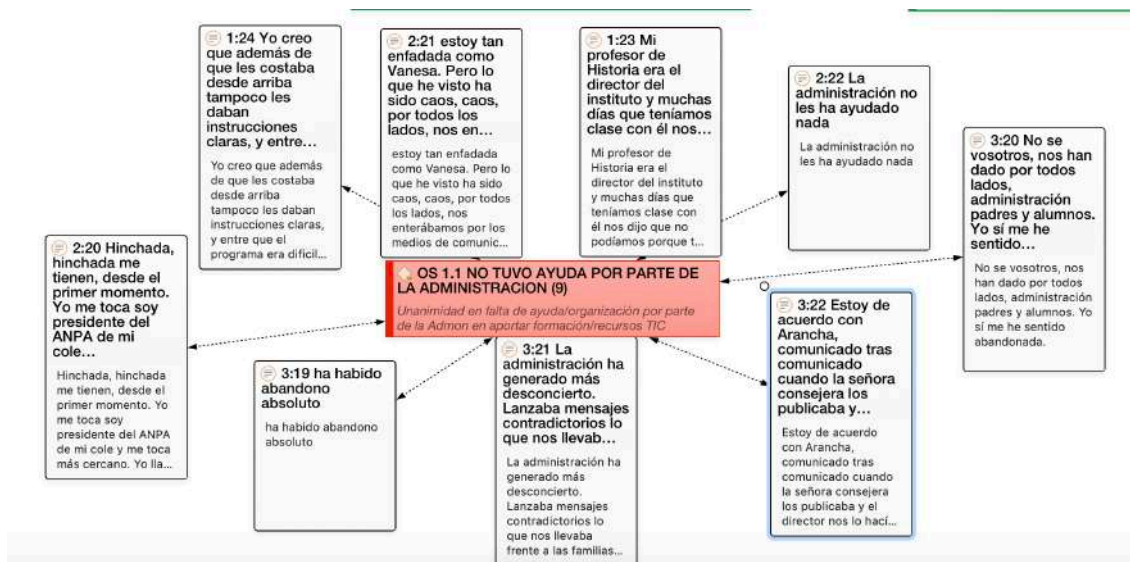
Subredes semánticas 4 consecuencias posibles de la falta de formación TIC



Nubes de citas 7. Códigos OS 1.1 Pidió ayuda para formarse y OS 1.1 Evolución TIC durante la pandemia

Así, se aprecian esfuerzos de autoformación en los docentes en 3:2 y 3:8, realizando indagaciones personales en las herramientas y solicitando ayuda. Los Departamentos fueron aliados fuertes en la búsqueda de conocimiento, tal y como se desprende de compañeros en 3:4, 3:5, 3:13, 3:14. La evolución se refrenda en 3:11, 3:12, 3:14, 3:15, 3:18, además de recibir apoyos por alumnos en 1:7 y en 1:13 y por parte de tutores en 2:9.

Para la verificación de las quejas hacia la administración, observemos la siguiente nube de citas:



Nubes de citas 8. código OS 1.1 No tuvo ayuda de la Admón.

Notar que tanto los docentes (3:19, 3:20, 3:21, 3:22) como alumnos (1:23, 1:24) como tutores (2:20, 2:21, 2:22) coincidieron unánimemente en resaltar la falta de colaboración efectiva y práctica de las instituciones oficiales en la resolución de problemáticas en la práctica docente online. Es decir, la pandemia irrumpió con brusquedad y las autoridades quedaron desbordadas por la situación (2:21) de manera que surgió una improvisación fallida que no satisfizo a nadie. Es más, el desconcierto generado (3:21) generó una sensación de abandono (3:19) que afectó a todos los estratos sociales. Así, las propias APA (Asociación de Padres de Alumnos) (2:20) destacaban la inoperabilidad del Estado o Administraciones locales.

Los propios alumnos (1:24) comprendieron que sus profesores no recibieron instrucciones claras y ello condujo, en algunos casos, junto con la débil alfabetización TIC, perjuicios en las clases diarias durante la tercera evaluación.

Finalmente, para cerrar este primer objeto de estudio, el OS 1.1, se planteó a los grupos respecto a la Alfabetización TIC de los docentes, cómo debería ser el futuro a medio plazo de dicho conocimiento de cara a una persistencia de la pandemia y su influencia en la

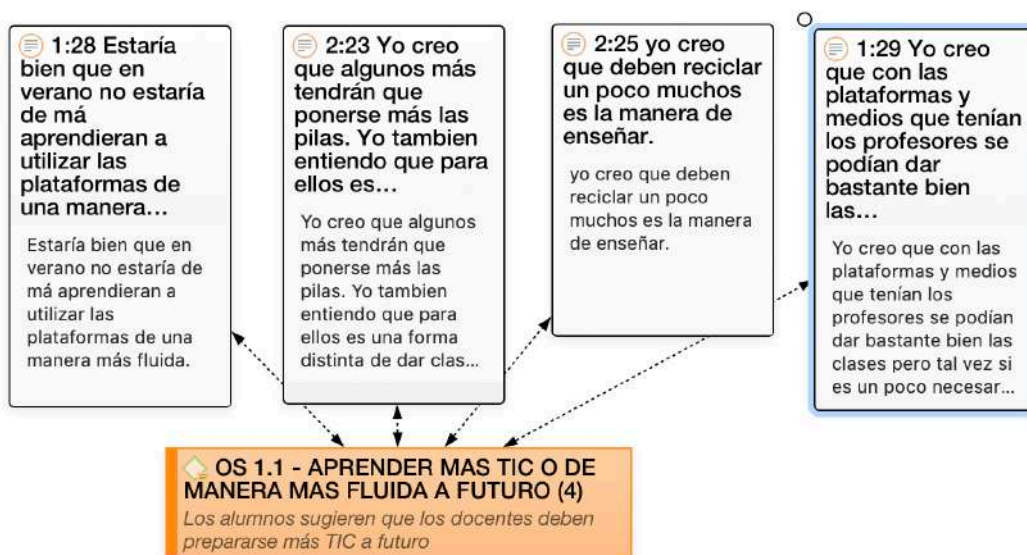
educación. Los grupos más activos fueron 1 y 3, alumnos y docentes, de los que se extrajeron las siguientes categorías de análisis:



Subredes semánticas 5. Formación TIC a futuro.

Por una parte, **los alumnos entienden que los profesores sí deben aprender más tic o de manera más fluida a futuro**, y por otro lado **los docentes entienden que más que aprender más herramientas deben profundizar en las ya adquiridas, a nivel general y destacan la evolución TIC a nivel de centro tanto o más que la evolución TIC personal.**

La primera afirmación queda reflejada en la siguiente nube de citas:

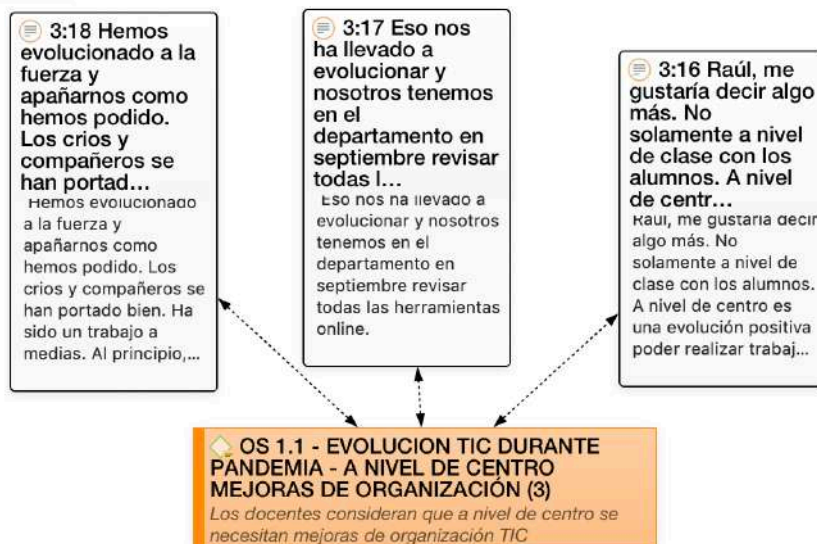


Nubes de citas 9. Código OS 1.1 Aprender más TIC o de manera más fluida en el futuro.

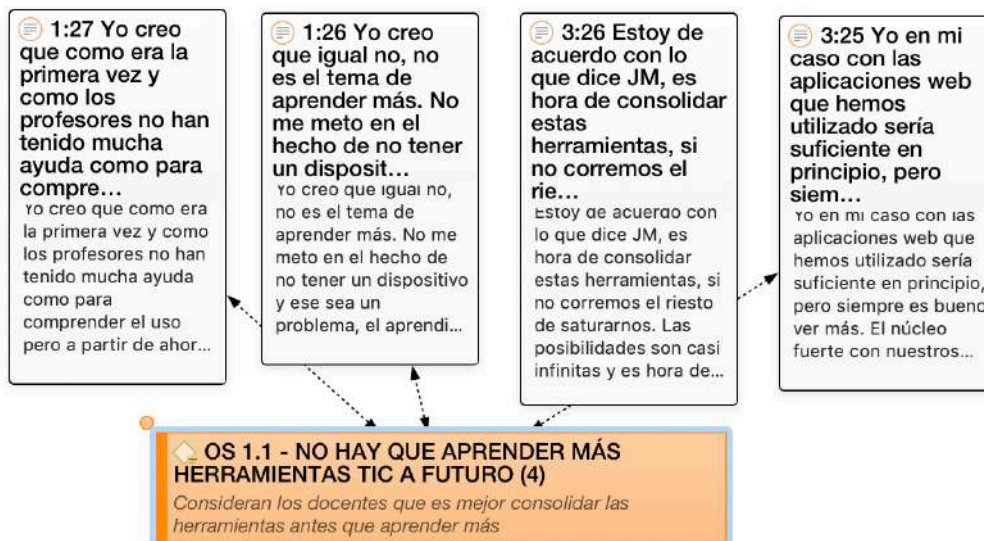
Se observa en 1:28, 2:23, 2:25 y 1:29 alusiones claras a una mejora del conocimiento docente de cara al futuro, por parte de alumnos y tutor. Por tanto, reincide en el hecho de

que se aprecia una necesidad clara de mejorar la formación TIC del profesorado, pese al periodo de confinamiento.

La segunda afirmación queda reflejada en las siguientes nubes:



Nubes de citas 10. OS 1.1 Evolución TIC durante la pandemia – A nivel de centro mejoras de organización.



Nubes de citas 11. OS 1.1 No hay que aprender más herramientas TIC a futuro.

Se aprecia que un alumno (1:27) y dos tutores (3:25 y 3:26) confirman el hecho de que no es tanta la necesidad de aprender más herramientas como de consolidar las ya aprendidas (incluso 1:26 apunta al hecho de tener otra actitud). Los docentes también se ponen de acuerdo (en 3:16, 3:17, 3:18) en que, a modo de conclusión, valoran la evolución

TIC que ha habido a nivel de centro tanto o más que a nivel personal. Esto es, la estructura de funcionamiento TIC de los departamentos se ha visto cualitativamente mejorada con la incursión de la docencia online.

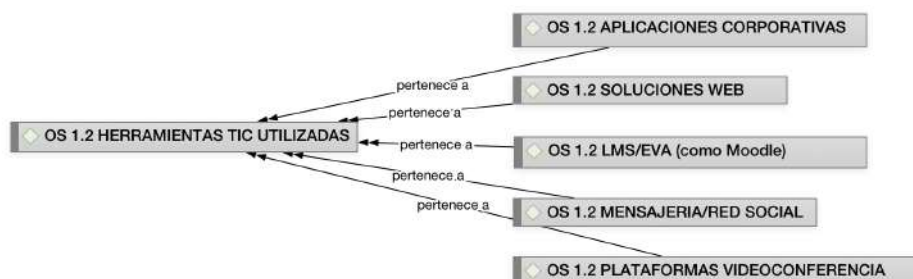
Análisis OS 1.2

En este objetivo de investigación “**OS 1.2 Descubrir técnicas novedosas empleadas para mejorar el engagement del alumno**” se pretendía encontrar técnicas de *engagement* o descubrir de qué manera habían conseguido los docentes cautivar o atraer a sus alumnos hacia el aprendizaje en un entorno netamente online. ¿Habrían podido, en un escenario confuso y desconocido, conseguir una empatía y fidelización de los estudiantes? ¿Qué instrumentos habían empleado para ello? ¿Y si no se produjo engagement, por qué sucedió? Y, por último, ¿cómo se comunicaron los alumnos entre ellos?

Lo que se descubrió fue lo siguiente...

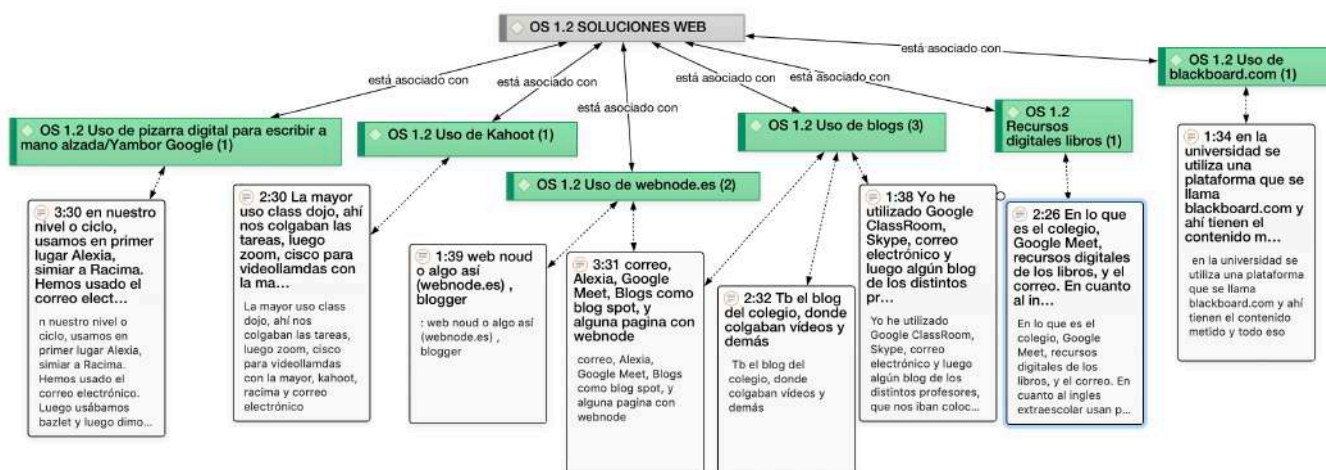
En primer lugar, cuando se preguntó en los tres grupos de discusión qué herramientas o mecanismos de comunicación se habían utilizado durante la enseñanza online (con el objeto de obtener información acerca de los canales sobre los fluía el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Dividiremos las herramientas halladas en cinco grandes bloques:



Subredes semánticas 6

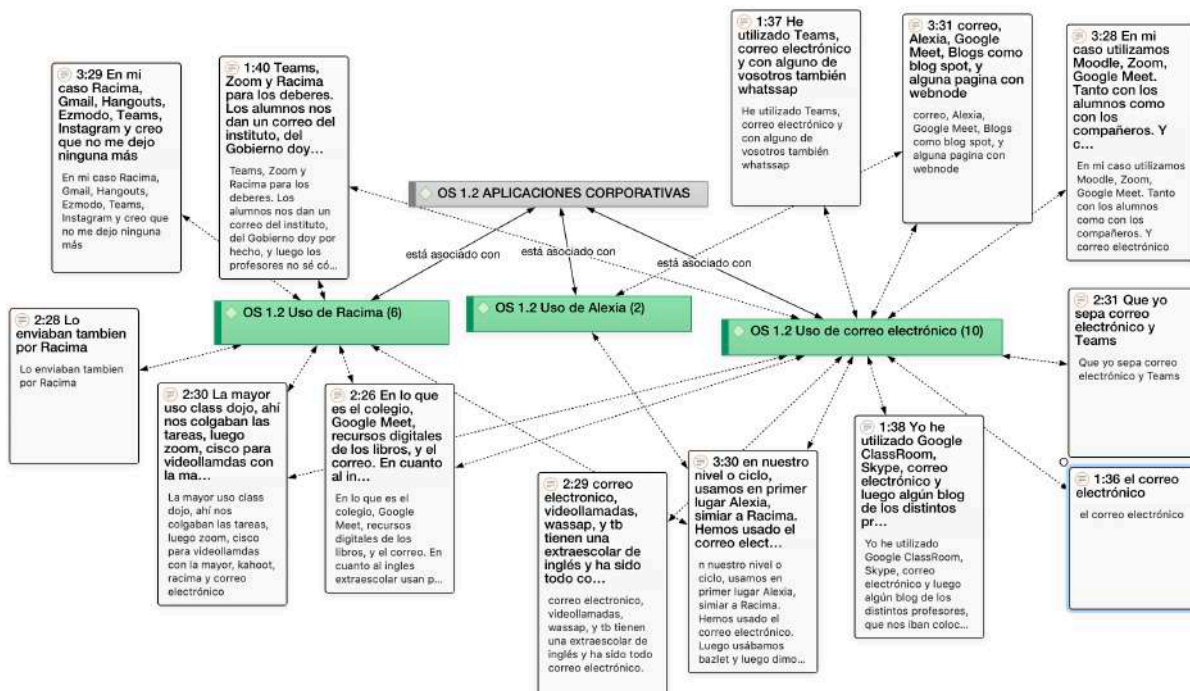
Bloque 1) Soluciones o aplicaciones web



Nubes de citas 12. Soluciones web.

Observamos que se emplearon distintas opciones dentro del mundo de aplicaciones web, tales como aplicaciones para tablets (3:30), Kahoot (2:30) para crear competiciones digitales, webnode.es para crear páginas web (1:39, 3:31), blogs como herramientas de comunicación y para colgar materiales (1:38, 2:32, 3:31), recursos digitales de los libros de las editoriales (2:26) y plataformas LMS alternativas como blackboard.com (1:34).

Bloque 2) Aplicaciones corporativas

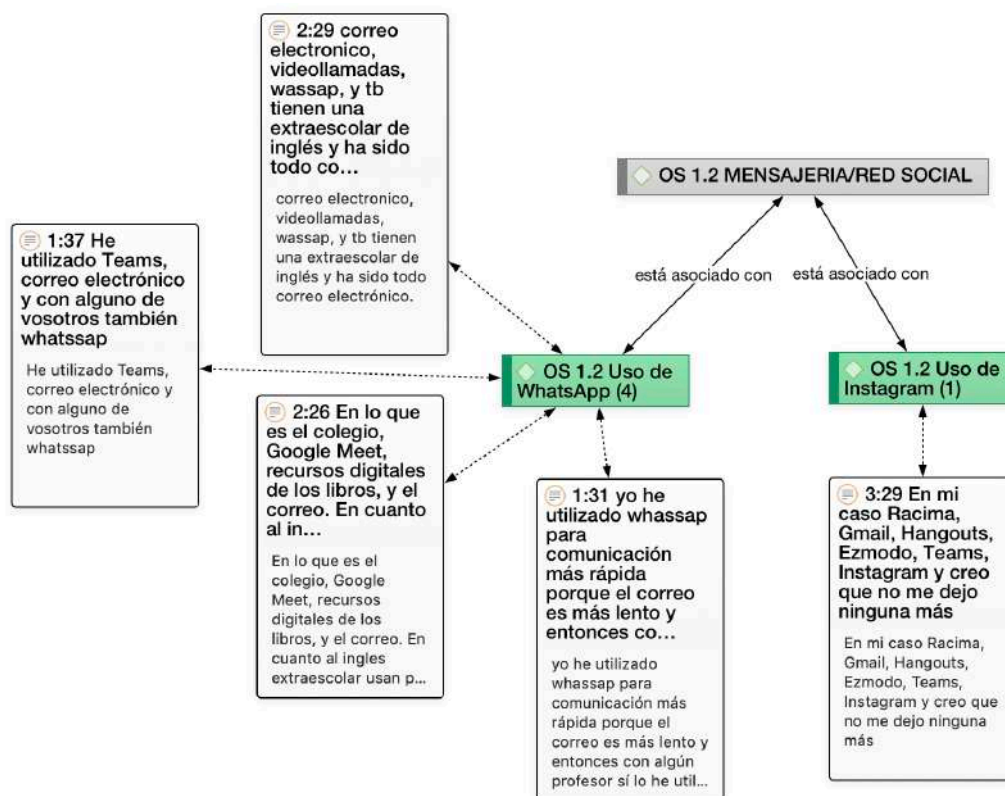


Nubes de citas 13. Aplicaciones corporativas.

Las aplicaciones corporativas, aquellas que utilizan los centros como canal oficial de comunicación, fueron ampliamente utilizadas y reconocidas como tal por los tres grupos de discusión. Así, utilizaron el correo electrónico de una manera u otra los alumnos (1:36, 1:37, 1:38), las tutoras (2:26, 2:29, 2:30, 2:31) y los docentes (3:28, 3:30, 3:31). Es obvio que el email fue una herramienta fundamental en la comunicación multidireccional entre los distintos actores de la formación online que imperó durante la pandemia.

Otras herramientas netamente corporativas, como Racima, usada por la Administración Pública en la Consejería de Educación de la Rioja para comunicar entre sí profesores, alumnos y familias, y Alexia, un LMS de licencia privada utilizada en entornos educativos de corte privado como en centros concertados, fueron empleadas masivamente, tal y como puede deducirse en las distintas citas (1:40, 3:29, 2:28, 2:30, 2:26, 3:30, 3:31). Esto nos hace pensar que hay un asentamiento y utilización de calado entre los distintos actores educativos a la hora de utilizar los canales oficiales.

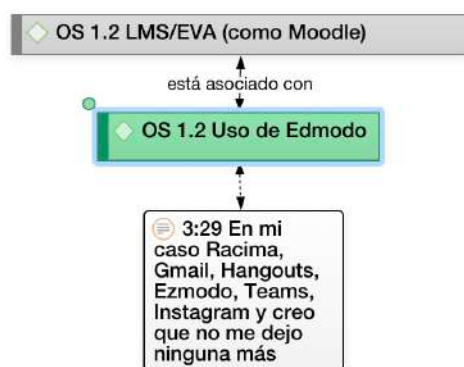
Bloque 3) Mensajería/Red Social



Nubes de citas 14. Mensajería/red social.

Las mensajerías instantáneas o redes sociales se emplearon con relativa asiduidad en las comunicaciones. Así, dos alumnos (1:31, 1:37), dos tutoras (2:26, 2:29) y un docente (3:29) reconocieron haber empleado estas soluciones en las transacciones educacionales. Este hecho, años atrás hubiera sido impensable, pero hoy en día la democratización de los dispositivos móviles permite emplear estos canales alternativos como complementos a los oficiales, **por lo que se alterna el dispositivo y el canal en el proceso de comunicación como responsable del cambio comunicativo.**

Bloque 4) LMS/EVA



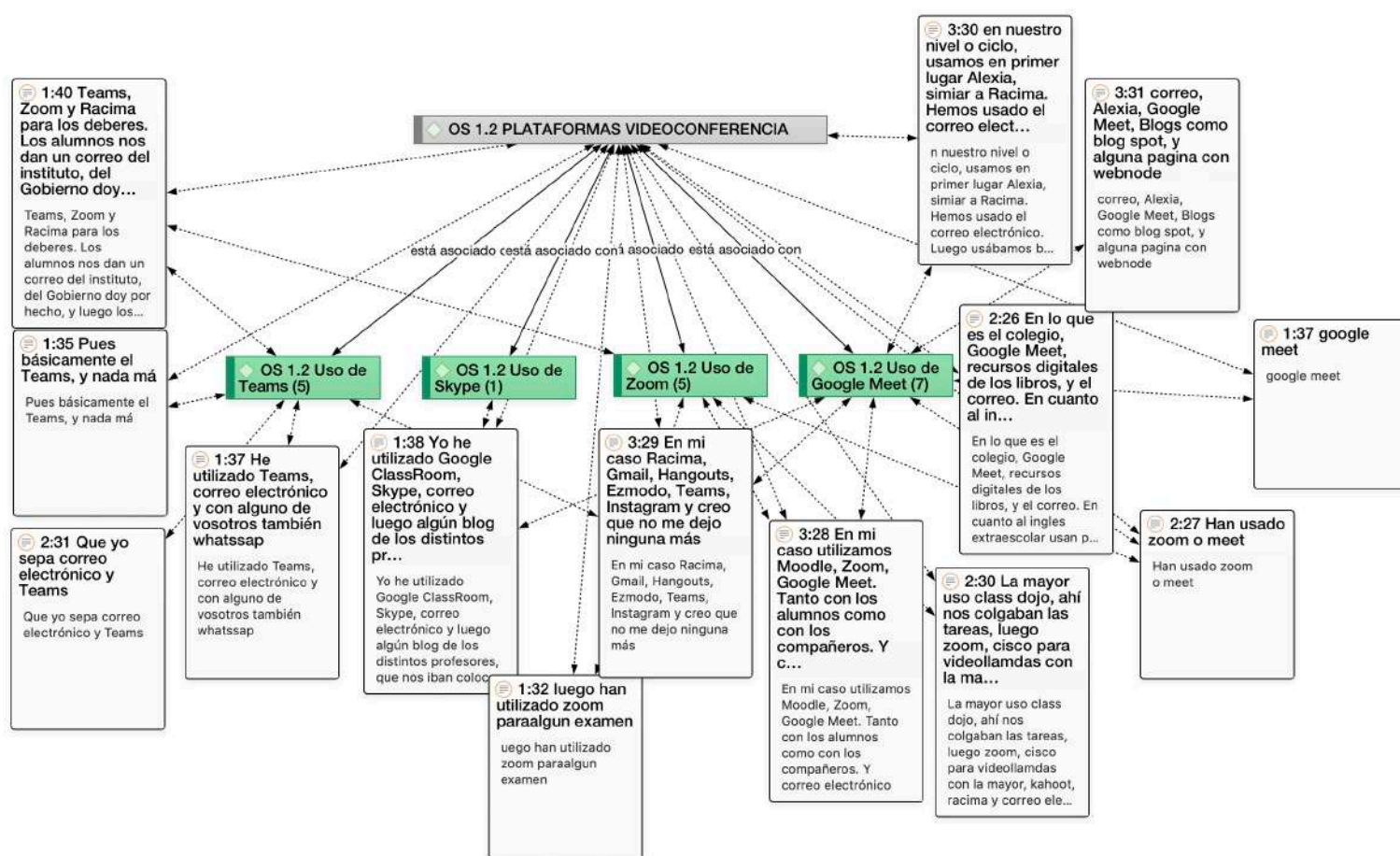
Nubes de citas 15. LMS/EVA

Se detecta una cita de uso de LMS/EVA, en este caso Edmodo. Sin embargo, aquí debemos notar una limitación del uso de técnicas cualitativas. El autor de esta investigación, utilizó con intensidad Moodle como LMS en la práctica docente y muchos de sus compañeros de profesión.

Bloque 5) Las plataformas de videoconferencia. Las más empleadas fueron:

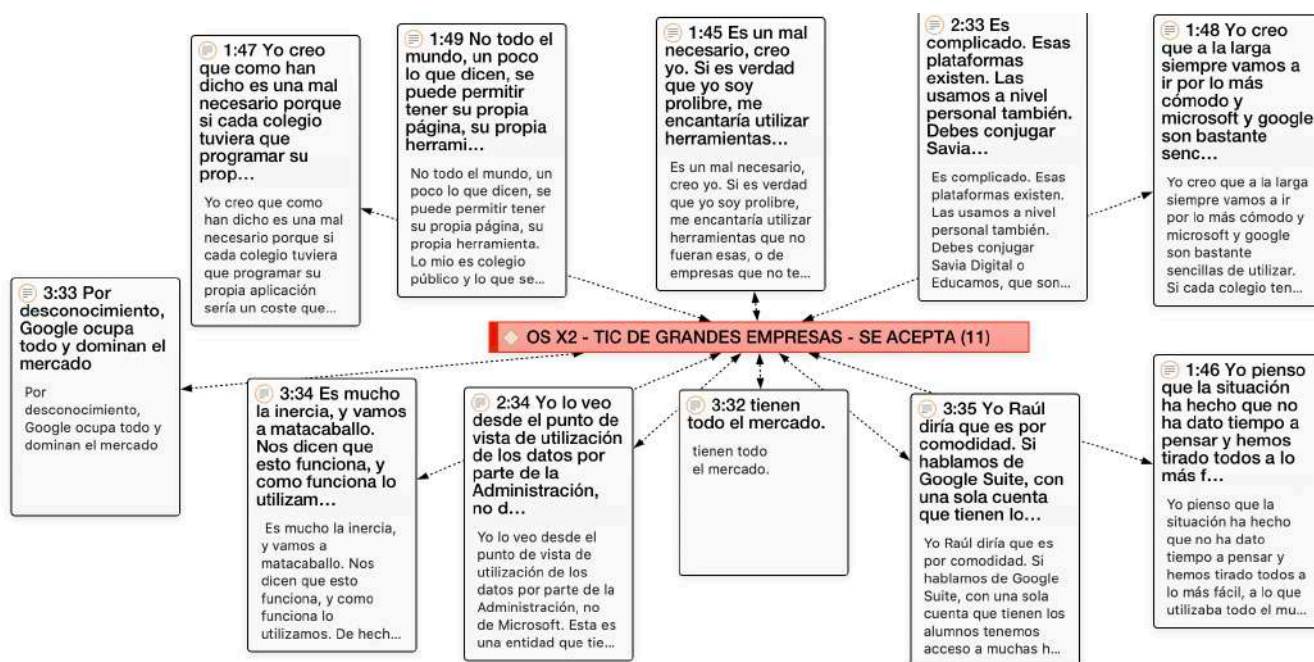


Enunciaremos a continuación las citas que avalan dicho uso por parte de docentes y alumnos:



Nubes de citas 16. Plataformas de videoconferencia.

La plataforma Teams de Microsoft (1:35, 1:37, 1:40, 2:31, 3:29) junto con la plataforma de Google Meet (1:37, 1:38, 2:27, 3:28, 3:29, 3:30, 3:31) son las más ampliamente utilizadas, seguidas en tercer lugar por Zoom (1:32, 1:40, 2:27, 3:28, 3:29) y en cuarto lugar por Skype (1:38). Como puede apreciarse, las soluciones propietarias son las de más amplio calado y las más utilizadas en perjuicio de soluciones libres o no propietarias. Aquí se realizó un inciso y se preguntó a los participantes si se habían detenido a pensar por qué sucedía esto, reconocieron que nunca se lo habían planteado. Aun así, hubo bastante coincidencia con las respuestas, que fueron las siguientes:



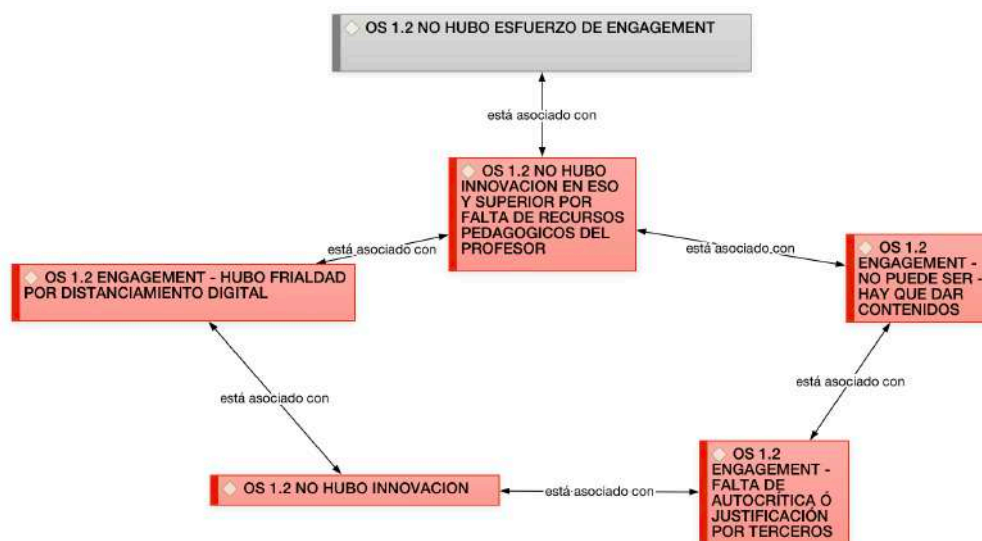
Nubes de citas 17. OS X2 TIC de grandes empresas se acepta.

Esto es, se recurre a la inercia (3:34), al hecho de que tienen copado el mercado (3:32), a la comodidad de las soluciones propietarias en definitiva por el hecho de estar disponibles para todos. **Se reconoce el monopolio de estas plataformas (3:33) y, en definitiva, se asume con resignación que es un mal necesario (1:45, 1:47) dado que no es posible emplear herramientas propias, por falta de presupuesto (1:49) y porque se opta por hacer uso de lo más fácil (1:46).**

Era interesante realizar el inciso o un pequeño desvío para comprender que las herramientas que utilizan los docentes para generar engagement o no bebe casi al cien por cien de soluciones propietarias de grandes multinacionales. Lo cierto es **que existen alternativas libres (<https://jitsi.org/>) que no están bajo el paraguas corporativo de dichas empresas, pero no existe voluntad por parte de profesorado, tutores y alumnos de hacer uso de ellas**, incluso cuando se les plantea el hecho de que los datos generados puedan ser utilizados por las empresas. A una tutora (2:34) le preocupa más el uso que pueda hacer la propia Administración que Microsoft, por ejemplo, de los datos generados al manejar las aplicaciones.

Una vez que ya hemos averiguado qué canales se han empleado durante el proceso online entre docentes y alumnos, al grupo de discusión de alumnos se les preguntó si sentían que habían empatizado con ellos. Al grupo de los profesores se les planteó si habían recurrido a soluciones de engagement no habituales para mejorar la experiencia de enseñanza y/o si habían fidelizado a sus estudiantes haciendo uso de los canales tecnológicos anteriormente analizados o mediante otras técnicas. **La respuesta mayoritaria de los alumnos fue negativa. No habían percibido engagement alguno por parte de sus profesores, con contadas excepciones. Y la respuesta de los docentes fue que se sentían atados ante la obligatoriedad de cumplir con el currículo e impartir los contenidos mínimos establecidos por la ley. Por tanto, el grado de innovación o inversión en técnicas novedosas fue realmente nulo y, por tanto, el engagement apenas se produjo.**

Confirmemos con evidencias las conclusiones previamente establecidas. Para ello, mostraremos primero la red semántica surgida alrededor de la falta de *engagement*:

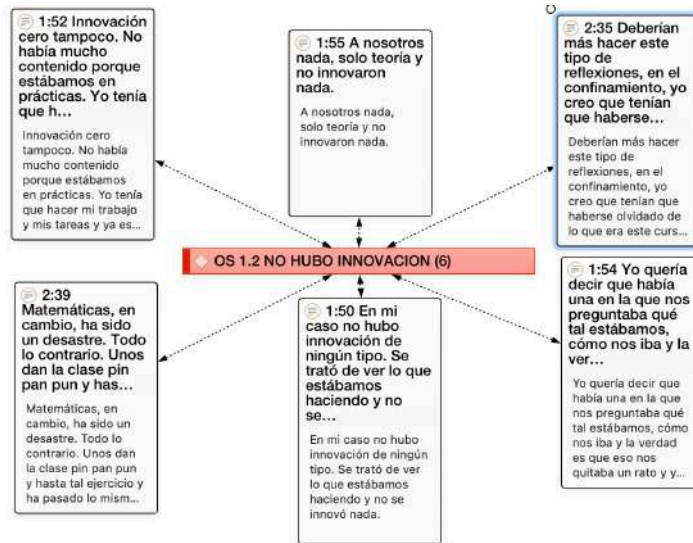


Subredes semánticas 7. Por qué no hubo engagement.

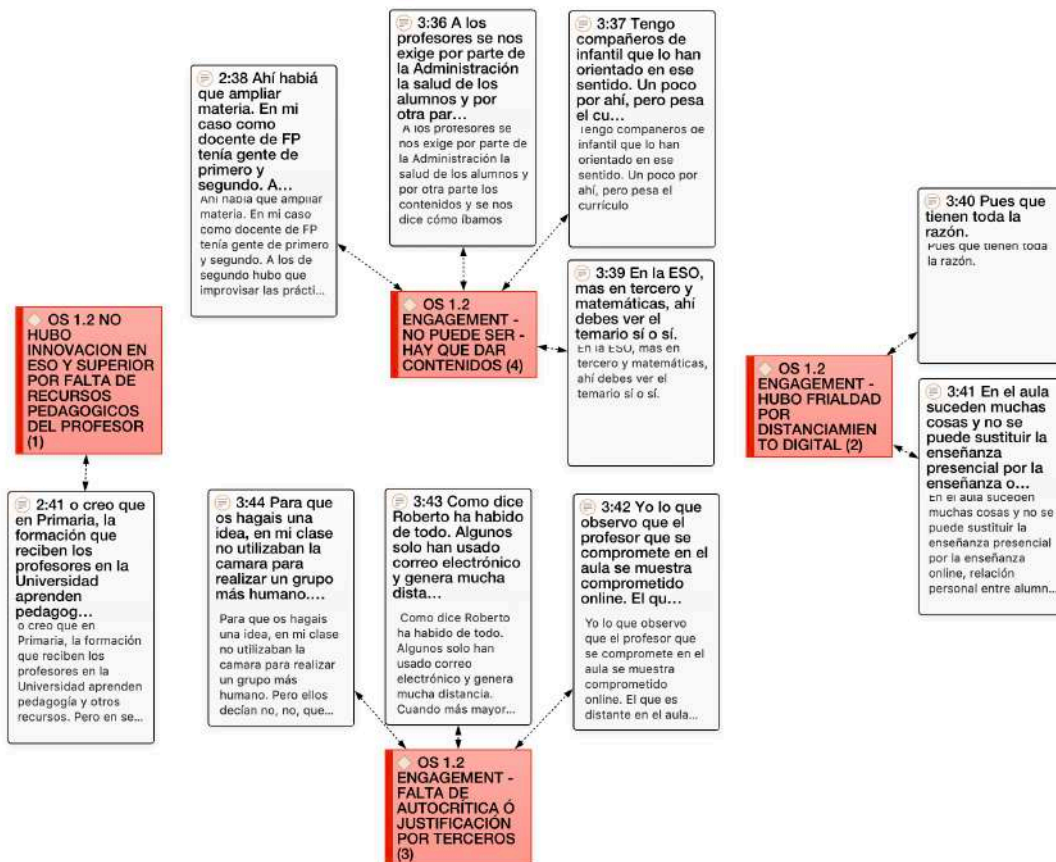
Como se aprecia, se relacionan distintos códigos que conforman un círculo de relaciones que explican el por qué **no hubo engagement** o por qué no hubo por realizarlo. Así, se entrelazan distintos factores, tales como que **no pudo producirse la innovación porque había que cumplir el currículo, la falta de autocrítica de por qué no se plantearon alternativas, la alta frialdad percibida por los alumnos ante el distanciamiento**

provocado por las técnicas digitales y la ausencia de recursos pedagógicos en docentes ubicados en niveles superiores al de primaria.

Ahora se muestran las citas que evidencian las relaciones, separados por códigos:



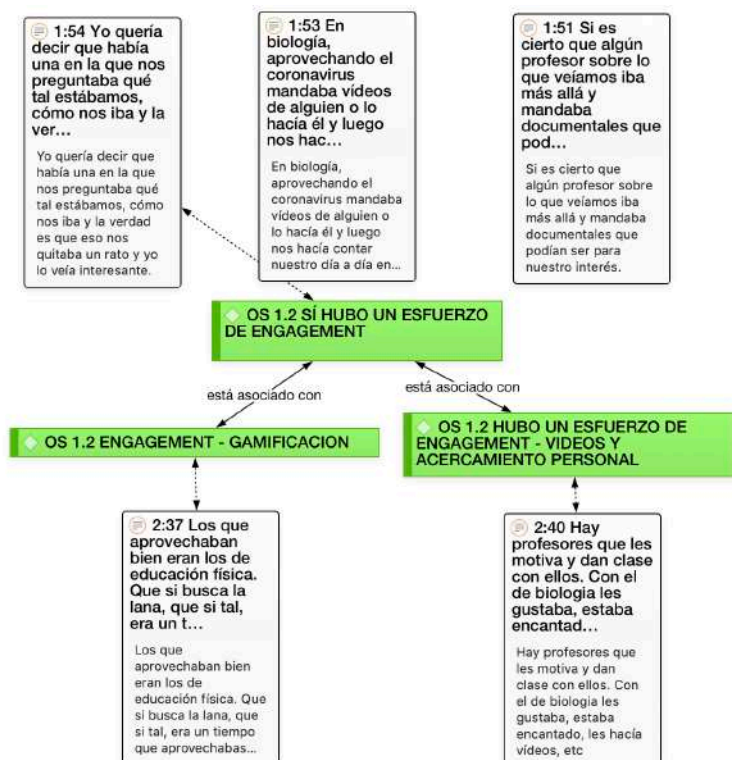
Nubes de citas 18. OS 1.2 No Hubo Innovación.



Nubes de citas 19. OS 1.2 No Hubo Innovación II.

Así, cuatro alumnos (1:50, 1:52, 1:54, 1:55) y dos tutores (2:35, 2:39) consideran evidente que no hubo innovación en la manera de impartir clase por parte de los docentes. Los profesores se justifican (3:36, 3:37, 3:39) incidiendo en que hay que dar el currículo y dan la razón a los alumnos (se verá en el análisis de la red semántica 4) que se produjo frialdad por el distanciamiento digital. También se observó una falta de autocrítica (3:42, 3:43, 3:44) en la justificación de por qué no se innovó y no se buscó el engagement en el aula con sus alumnos, **por lo que podemos concluir que si algo no imperó durante el confinamiento causado por el COVID fue el ánimo de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de usar recursos tecnológicos.**

Por otro lado, hay que resaltar, pese a todo, que sí se detectaron unos pocos intentos de engagement, que se señalan a continuación:

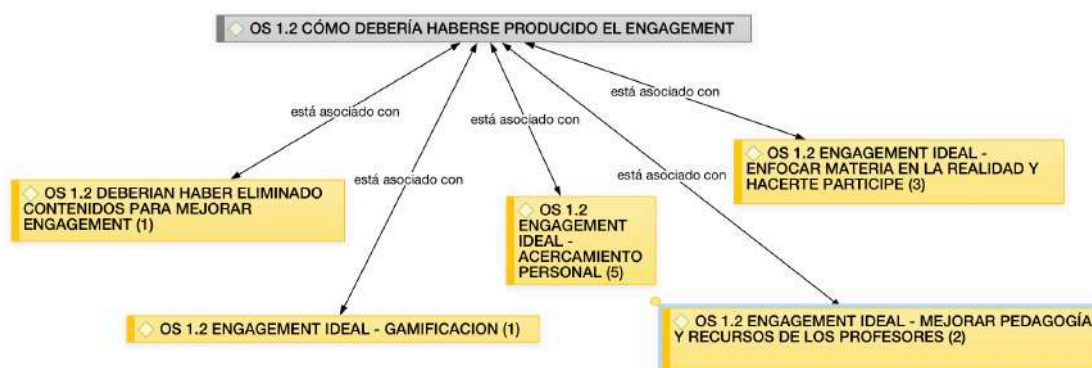


Nubes de citas 20. Esfuerzo de engagement.

Tres alumnos (1:51, 1:53, 1:54) hablan de casos particulares de profesores que intentaron motivarles haciendo uso de vídeos personalizados, visionando documentales de la actualidad e interesándose por ellos. También subrayar la intervención de dos tutores que destacaron el hecho de cómo los profesores de educación física se las ingeniaban para proponer trabajos ejercicios a distancia, al igual que hacían otros docentes que motivaban a sus hijos de distintas maneras.

Una vez que en el proceso de producción de información en los grupos de discusión se comprobó que no había abundado la motivación hacia el alumno en el entorno online, se preguntó cuál debía ser, o debía haber sido, a juicio de los participantes la mejor manera de haber invertido la situación. Ello produjo debate en cada grupo de discusión, dado que sorprendió la pregunta. ¿Está tan interiorizada la metodología clásica de impartición de clases maestras que cuesta comprender que existan otras alternativas diferentes?

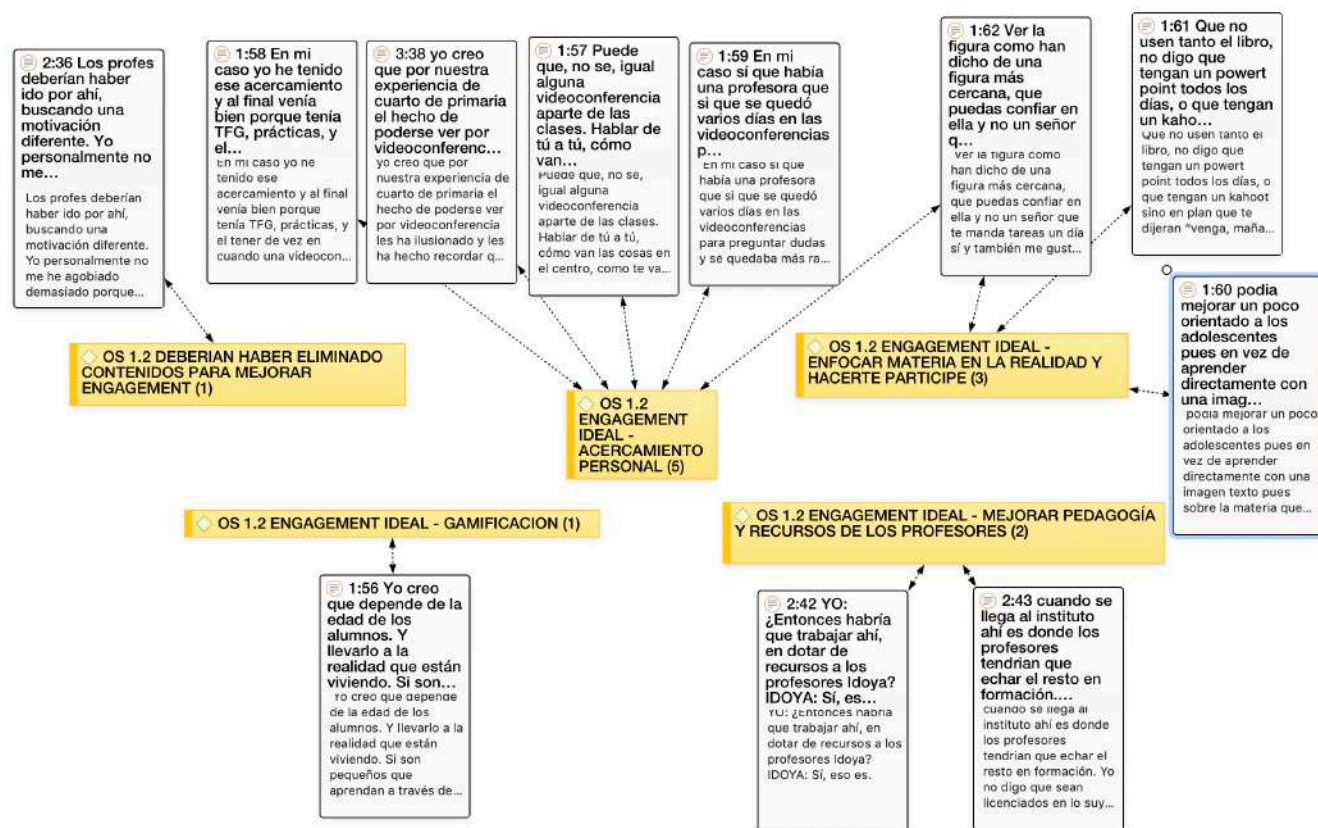
Se muestra a continuación una red semántica que engloba varias soluciones al problema planteado.



Nubes de citas 21. Soluciones al engagement online.

Los tres perfiles de participantes se decantaron por cinco acercamientos:

- Eliminar contenidos (o parte de ellos).
- Profundizar en la gamificación.
- Potenciar el acercamiento personal para superar la frialdad virtual.
- Enfocar la materia en la realidad y haber hecho al alumno participe de ella.
- Mejorar la pedagogía y recursos didácticos de los profesores.



Nubes de citas 22. Soluciones al engagement online II.

Así, una tutora defiende (2:36) la inoperancia de haber insistido en impartir todos los contenidos durante el trimestre de la tercera evaluación. Considera que no era necesario, hecho que no fue respaldado por el resto de participantes de su grupo de discusión. Se diferencia etapas educativas y en las que hay cambio de ciclo sí se considera muy importante impartir la materia tal cual indica el currículo.

No obstante, entre los alumnos existe la casi unanimidad (1:57, 1:58, 1:59, 1:62), respaldado por un docente (3:38) que el acercamiento personal hubiera contribuido notablemente a una mayor concentración en los estudios y, por tanto, a una mayor satisfacción y resultados académicos. Esto implicaba dedicar minutos en cada sesión virtual, o una sesión semanal, a preguntar a los alumnos por su situación anímica y personal, especialmente.

El hecho de enfrentarse a las sesiones de videoconferencia como una extensión tecnológica de la pizarra, producía desafección o desánimo en los alumnos si no venía acompañada de una conversación distendida por parte del docente.

Tres aportaciones de los alumnos (1:60, 1:61, 1:62) también insistieron como fórmula satisfactoria para ellos el haber aproximado los contenidos de las materias a temáticas de la realidad y haberles hecho partícipes de las clases. Así, se expusieron como ejemplos los debates en clase de filosofía (Bachillerato) y el desarrollo de informes sobre la evolución del COVID en clases de biología (ESO). Estos enfoques permitirían, a juicio de los alumnos, dinamizar las clases online.

Un aporte individual, entendía que potenciar la gamificación le hubiera parecido un recurso acertado en entornos virtuales (1:56).

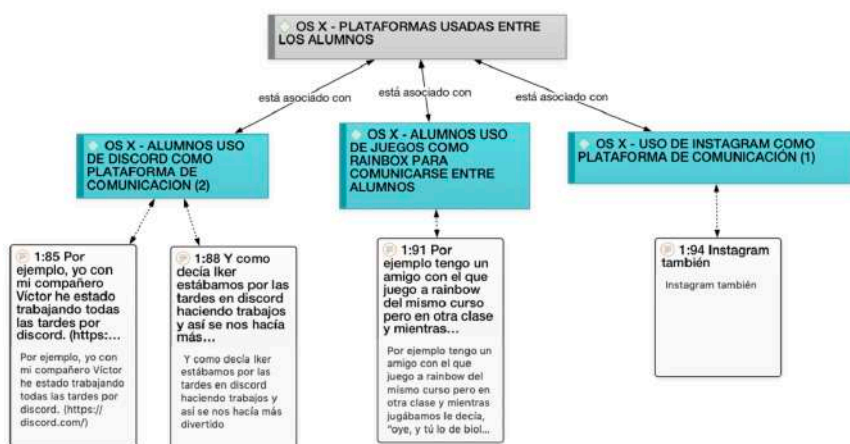
Por último, dos tutoras (2:42 y 2:43) abonaban la idea de mejorar la formación pedagógica de los profesores. Estas últimas contribuciones nos revelan un dato importante. Si bien el acceso de los docentes a Infantil y Primaria conlleva la titulación de Magisterio, donde se dota a los futuros maestros de recursos pedagógicos, el acceso a Secundaria y Bachillerato exige una titulación diferente y estrictamente académica, como Licenciatura o Ingeniería, que carecen de la formación de aquellos. Tal y como se esgrime en 2:43, parecería acertado formar a los profesores de Secundaria de habilidades pedagógicas y recursos didácticos que fomentarían con alta probabilidad una mayor motivación en entornos virtuales (utilidades como tabletas interactivas, herramientas web como Kahoot¹... las manejan con mayor soltura los docentes de magisterios respecto a los de etapas superiores).

Por último, se finalizará la investigación alrededor de OS 1.2 analizando cómo se comunicaron los alumnos durante la pandemia. Este análisis pretende visualizar los

¹ Herramienta web para profesores y estudiantes utilizada para aprender y repasar conceptos de forma entretenida, como si fuera un concurso

Entre las madres tutoras destacar que si tenían grupos de Whatsapp su uso fue mucho más racional durante el confinamiento que durante el curso presencial (2:55, 2:56). Afirmaron que ellas admitieron el uso de Whatsapp de sus hijos con naturalidad con el resto de compañeros, al igual que durante la formación presencial (2:59, 2:60).

Por último, se indagó entre los alumnos qué formas de comunicación utilizaron más allá de whatsapp, y se obtuvo esta información:



Nubes de citas 24. Plataformas usadas por los alumnos.

Así, discord.com es una plataforma web que utilizan los alumnos para comunicarse entre ellos. Este sitio web se define como “*tu sitio para hablar*”, “*Discord te permite hablar a diario y divertirse más a menudo, ya formes parte de un club escolar, un grupo de jugadores, una comunidad mundial de arte o un grupo de amigos que solo quieren pasar tiempo juntos*”. Para el investigador era una herramienta desconocida pero utilizada entre los alumnos (1:85, 1:88) para formar una comunidad donde, entre otras cuestiones, se resuelven dudas académicas. También se utilizaron Instagram (1:94) y juegos como rainbow para jugar y hablar entre ellos sobre el curso académico, compartir tareas, etc. (1:91).



Ilustración 11. Discord.

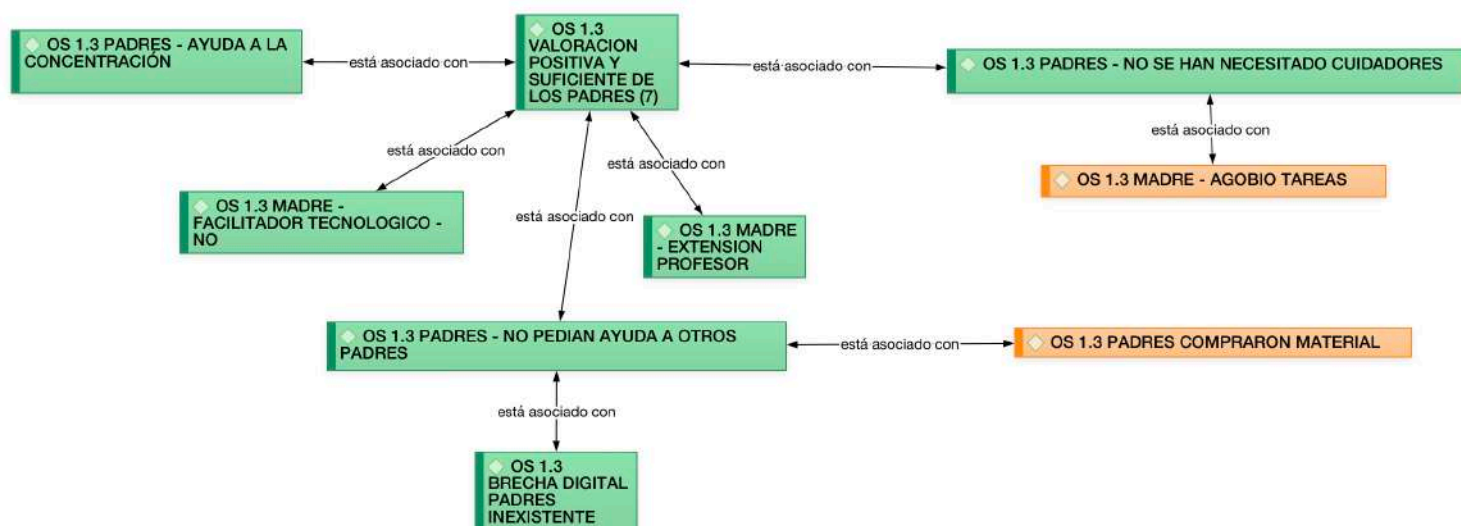
Cabe preguntarse si los docentes pueden utilizar estas nuevas formas de comunicación entre alumnos para generar un mayor engagement.

¿Discord es una nueva forma o una nueva herramienta? ¿Cuál es el cambio cualitativo que la herramienta aporta, en todo caso, para considerar que pudiera ser "una nueva forma de comunicación"? Se deja el interrogante abierto para futuras investigaciones.

Análisis OS 1.3

En este objetivo de investigación “**OS 1.3 Estudiar los cambios a introducir en las programaciones didácticas**” se pretende descubrir cuál había sido el papel de padres/madres/tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el confinamiento producido por la pandemia del COVID-19 los alumnos debieron sufrir las secuelas de vivir aislados en sus casas, sin más ayuda social que la encontrada en su ámbito familiar. Sabemos, fruto de esta investigación, que la alfabetización TIC del profesorado no era brillante, ni mucho menos, y que la motivación desarrollada hacia los alumnos fue baja, en general. En dicho escenario, parece pertinente preguntarse si los estudiantes encontraron en sus tutores un aliado, o todo lo contrario. Las condiciones en las que se desarrolló la convivencia durante los meses de marzo a junio de 2020 obligaron a un entendimiento familiar nunca antes visto en la historia reciente de la civilización moderna. Planteadas estas cuestiones en el grupo de discusión, *se descubrió lo siguiente...*

Como primer acercamiento, analizaremos esta subred semántica asociada a OS 1.3

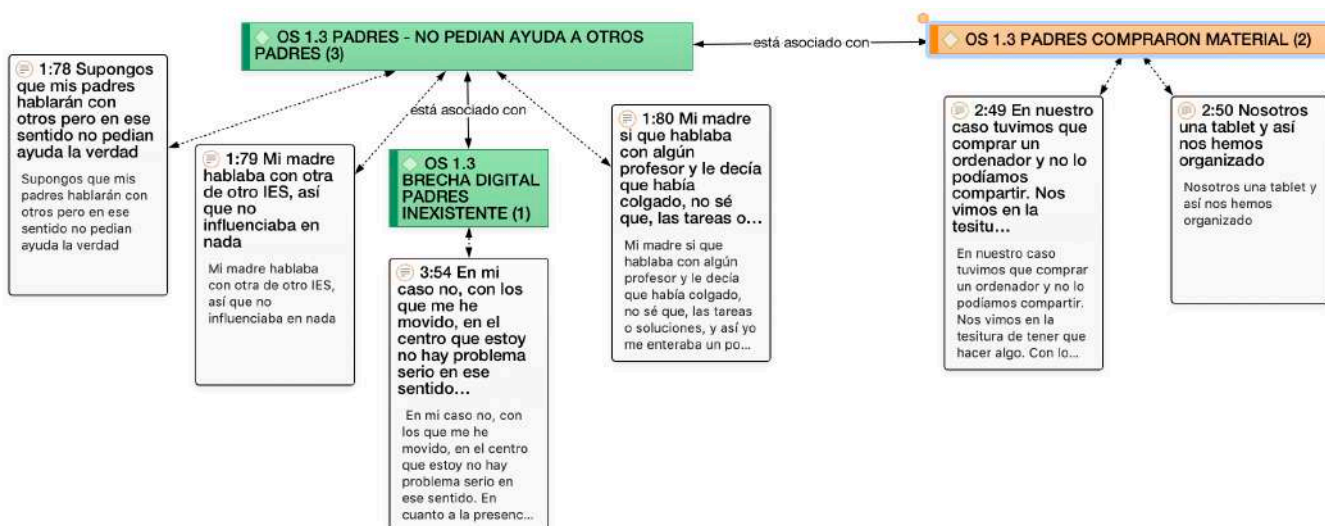


Subredes semánticas 8. Buena valoración de la actitud de los padres.

Esta subred semántica destaca por el código de color verde. Así, existe una valoración positiva de la actitud de los tutores. Se relaciona con el hecho de que fueron de gran ayuda para la concentración de los alumnos, en que fueron una extensión del profesor en algunos momentos, fueron autosuficientes en general y no necesitaron ayuda de otros

progenitores, y todo contribuido por una brecha digital casi inexistente entre padres y madres. Destacar que pudieron realizar todas estas tareas sin necesitar de cuidadores externos.

Se rescatarán a continuación las evidencias en las que se apoya dicha subred. Iniciaremos el análisis con esta subred semántica:



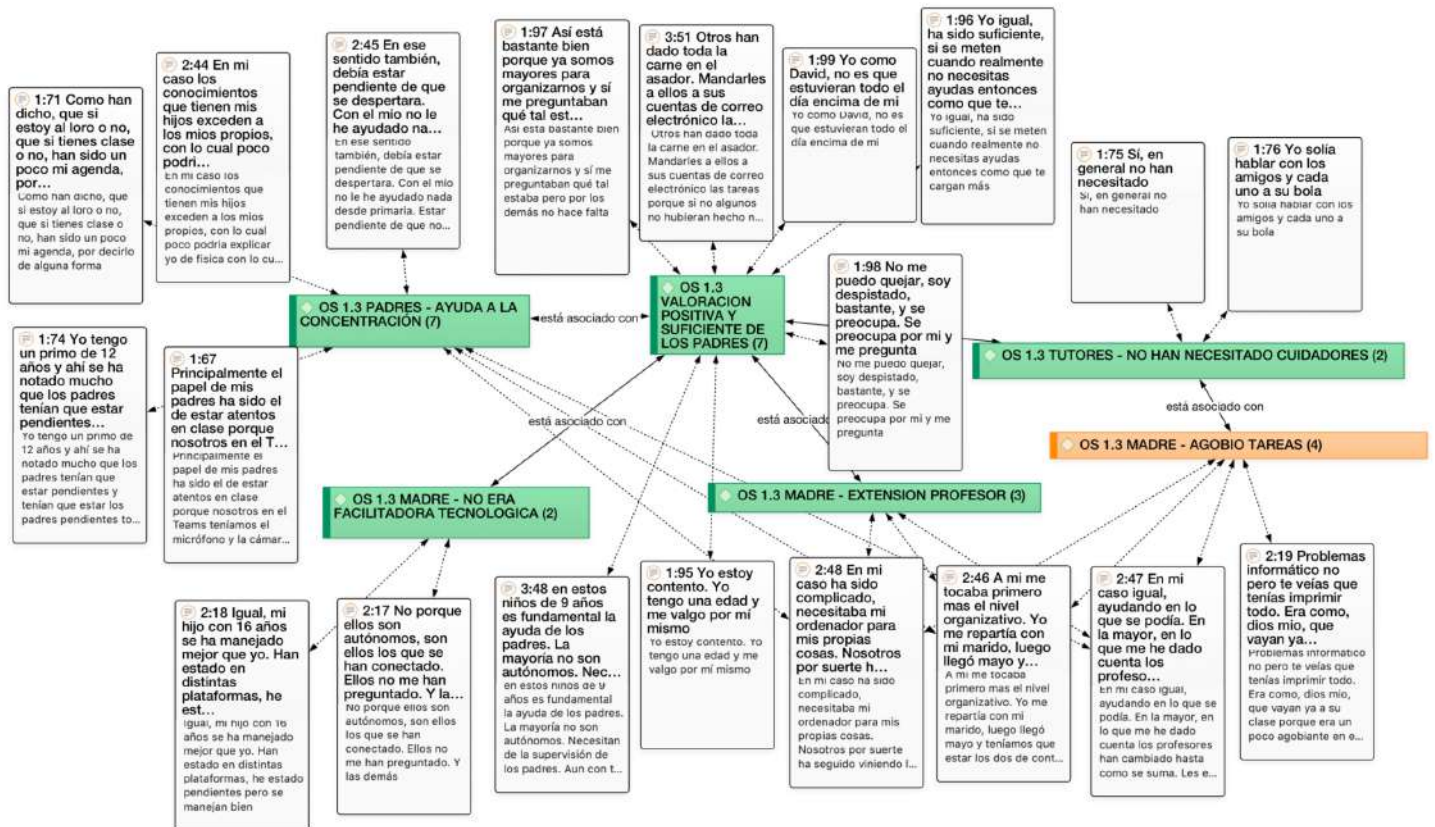
Nubes de citas 25. OS 1.3 Padres – No pedía ayuda a otros padres.

Los propios alumnos (1:78, 1:79, 1:80) destacaban el hecho de que sus progenitores no pedían ayuda a otros, lo que eso implicaba de autosuficiencia para ellos. Otro docente (3:54), etapa de Bachillerato, ahondaba en el hecho de que, para su tranquilidad, no había apreciado brecha digital entre los padres, un hecho determinante en una crisis de inmersión online como lo vivida en aquellos meses, que no fue negado por el resto de participantes del grupo de discusión. Además, la necesidad de buscar la autosuficiencia provocó que los progenitores hicieran acopio o adquirieran material informático para sobrellevar la situación. Una madre, por ejemplo, compró un ordenador portátil para que el hijo tuviera independencia a la hora de estudiar (2:49) y otra puso en relieve la adquisición de una tablet para organizarse (2:50).

Estas consideraciones al respecto de la relativa formación tecnológica de los tutores que ni siquiera deben acudir a otras instancias para resolver dudas de manera continua y masiva es explicado por el hecho de que la media de edad de maternidad se sitúa entre los 30 y 40 años (INE, 2018), https://www.ine.es/prensa/ef_2018_d.pdf, por lo que son personas que han transitado y conocido Internet y aplicación informáticas desde el año

2000, por lo que han convivido con tecnologías web y móviles utilizadas en entornos educativos.

En la siguiente subred² semántica ahondaremos más en la valoración y participación de los padres/madres/tutores.



Nubes de citas 26. Positiva valoración de los padres.

Puede apreciarse en las citas que las tutoras comprendieron rápidamente cuál debía ser su papel. Tanto alumnos como madres evidencian en sus reflexiones que éstas han desarrollado un rol de organizadores del calendario escolar. O, en argot casera, se convirtieron en la agenda de sus progenitores. Se preocupaban (2:45) de que el alumno estuviera levantado, presto a estar presentes en las clases online. Organizaban (2:46) para que estuviera todo preparado y facilitaban los medios materiales si era necesario (2:48). Los estudiantes refrendaban ese concepto de doble paternalismo de sus padres o tutores, el intrínseco al vínculo familiar y al de protector organizativo. También se destacaba su

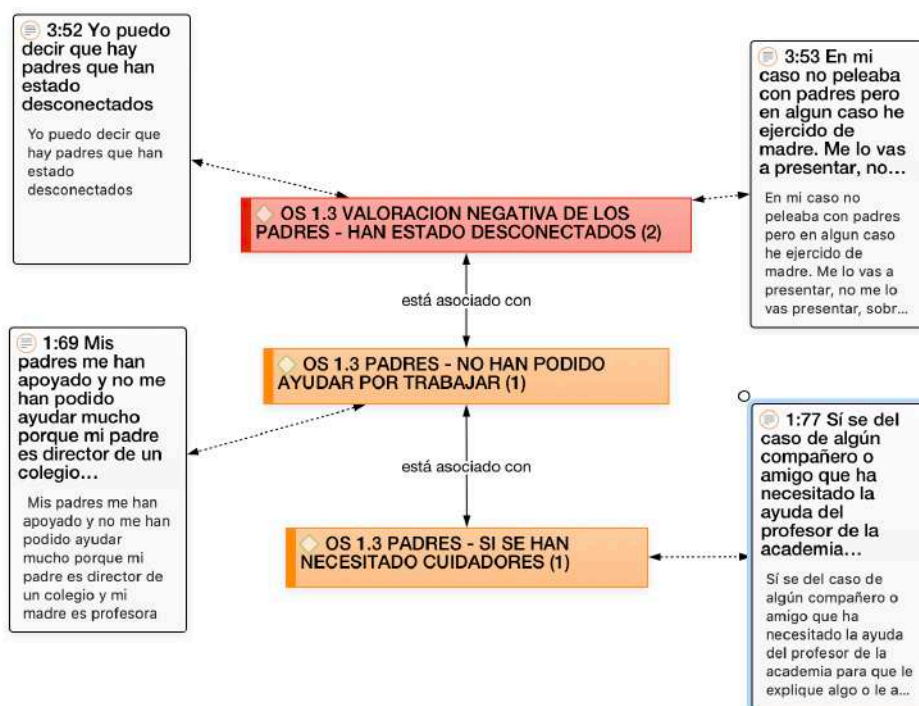
² Subred en el presente TFM indica una porción de una cierta red semántica

labor de no intervención de los padres para los alumnos más mayores. En las distintas citas de los alumnos (1:71, 1:74, 1:67) así se destacaba. Por tanto, la valoración de los tutores fue positiva y de suficiencia por unanimidad entre los alumnos (1:95, 1:96, 1:97, 1:98, 1:99) y entre docentes hubo aportaciones que así lo apoyaron (3:48, 3:51).

Además, concurre que la actitud múltiple desarrollada por los padres se complementaba con sus tareas cotidianas, bien laborales, bien caseras, tal y como se define en 1:75 y 1:76, donde se explica que, en general, los tutores no hicieron uso de cuidadores externos para sus hijos-alumnos.

Las propias tutoras incidían en el agobio que le suponen simultanear tantas facetas a la vez (2:19, 2:46, 2:47, 2:48), por lo que ello, unido al hecho incontestable de que complementaron en cierta medida al profesor (2:46, 2:47, 2:48), nos debe hacer concluir que hubo una labor altamente encomiable en un porcentaje importante de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aún así, también hubo tutores que no pudieron alcanzar dicho grado de ayuda o apoyo, aunque fueron una minoría respecto a los analizados previamente:



Nubes de citas 27. Casos en los que los padres desconectaron.

En esta segmentación más reducida, hubo declaraciones de dos docentes (3:52, 3:53) que reconocieron que no pudieron contar con la ayuda de los tutores, bien porque estaban desconectados, bien porque no cumplían con sus tareas de apoyo. Podemos extraer causa en el código inferior al principal de la subred semántica. Según 1:69 los padres debían trabajar y, por tanto, no podían prestar la atención necesaria en el discurrir académico online de sus hijos. Además, en 1:77 se aduce al hecho de que se tuvo que recurrir a profesores de academia o similares, con lo que en este caso sí parece que tuvieron que hacer uso de cuidadores.

Resumiendo, el OS 1.3, se puede concluir que hubo un esfuerzo mayoritario por parte de padres/madres/tutores que permitió un adecuado seguimiento del currículo académico, frente a una minoría que no pudo acometerlo por razones laborales.

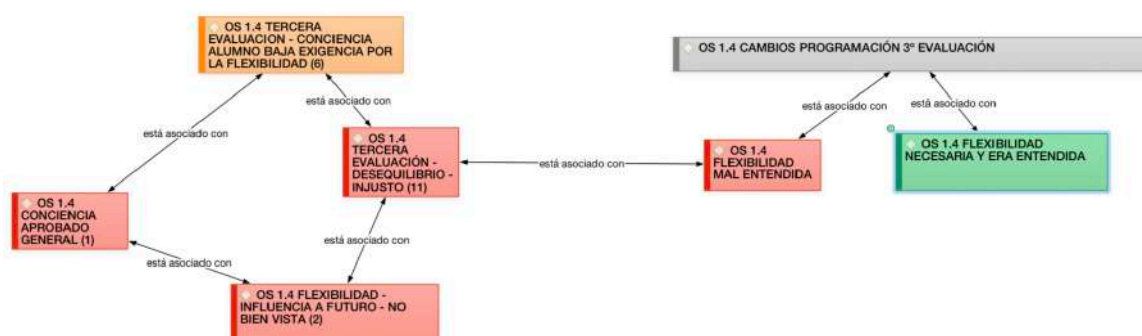
Análisis OS 1.4

En este cuarto objetivo de investigación, “**OS 1.4 Estudiar los cambios a introducir en las programaciones didácticas**”, se pretende analizar los cambios curriculares introducidos durante la pandemia y resolver cuestiones varias, como si había que reflexionar si al encarar una formación online se debían cambios los principios pedagógicos, como por ejemplo la reducción de contenidos y la potenciación de proyectos. Paralelamente, se quiso analizar cómo fueron los instrumentos de evaluación, dada la complejidad de evaluar a los alumnos a distancia y ante la falta de experiencias previas. Todo ello, amparado en lo sucedido durante la tercera evaluación, la comprendida durante el período del confinamiento.

En los meses que transcurrieron durante la suspensión de clases presenciales, desde el Ministerio de Educación se trasladó la necesidad de respetar la flexibilidad a la hora de evaluar a los alumnos en la tercera evaluación, tal y como se trasladó a las distintas Consejerías de Educación autonómicas. En los grupos de discusión generó controversia y debate dicha decisión, por las implicaciones generadas.

Esto fue lo que se descubrió...

Analizaremos esta primera subred semántica:

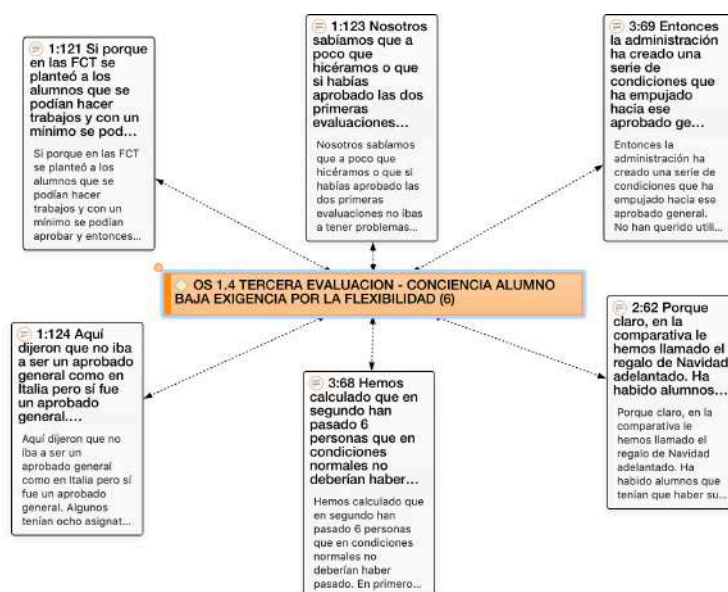


Subredes semánticas 9. Bajo rendimiento de los alumnos en la tercera evaluación.

Como puede apreciarse (nodos derechos), los cambios realizados en la tercera evaluación suscitaron dos opiniones enfrentadas, entre quienes entendieron que fue un concepto mal entendido o aplicado y quienes la apoyaron como una medida necesaria. Por otro lado, puede apreciarse (nodos izquierdos), que se generó un círculo de dependencias entre la

conciencia del alumno de la baja exigencia por la flexibilidad, la generación de desequilibrios injustos en las calificaciones, la conciencia o lectura que se desprendió de un aprobado general, y la percepción general de que no debía volver a producirse medidas de flexibilidad en el futuro a nivel global en todas las etapas educativas.

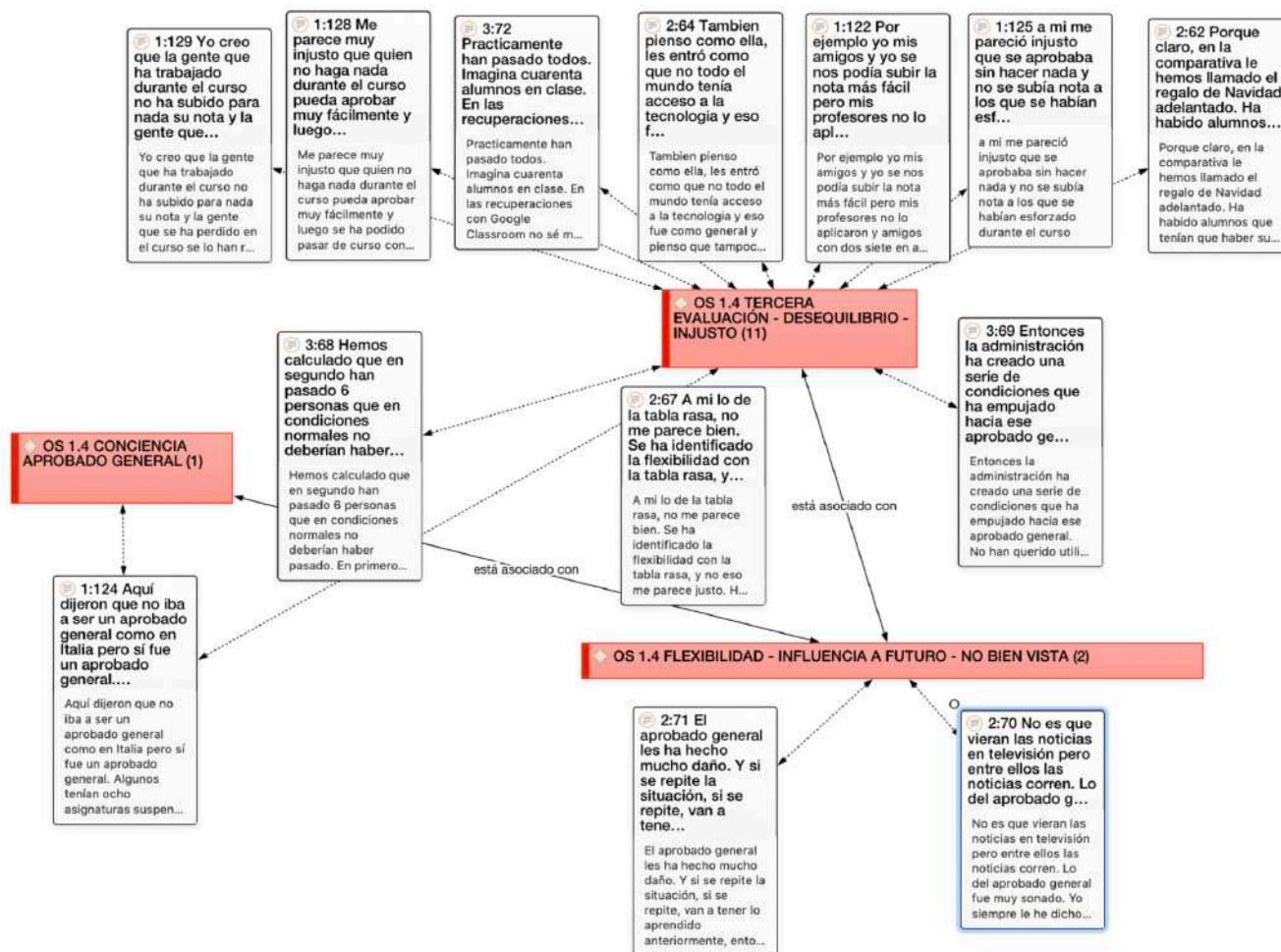
Analicemos este código inicialmente:



Nubes de citas 28. OS 1.4 Tercera Evaluación – Conciencia alumno baja exigencia por la flexibilidad.

Es de destacar que los propios alumnos eran conscientes de que la tercera evaluación no es que fuera flexible, sino que se acercaba al concepto de aprobado general. Esto queda evidenciado en 1:121, 1:123, 1:124, donde los estudiantes se comparan incluso con Italia, allí donde se explicitó más el concepto de aprobado general. De hecho, una tutora califica lo acontecido en la tercera evaluación como un regalo de Navidad adelantado (2:62) y un docente explica que, por una parte, la Administración generó una serie de condicionantes que empujaron a una versión italiana no oficializada (3:69) que impidió una evaluación rigurosa. Otra profesora de FP narra como hubo alumnos que promocionaron de curso sin ser merecedores de ello (3:68), con lo que ello supone de agravio comparativo con el resto de alumnos. Este código merecía ser analizado por separado, para contemplar cómo la medida adoptada por el Ministerio se convirtió en una herramienta aprovechada para fines distintos al gestado inicialmente, hecho del que fueron conscientes los alumnos.

A continuación, se comprobará que la medida, en realidad, no fue bien recibida por ninguno de los participantes de los grupos de discusión, actores educativos todos ellos.

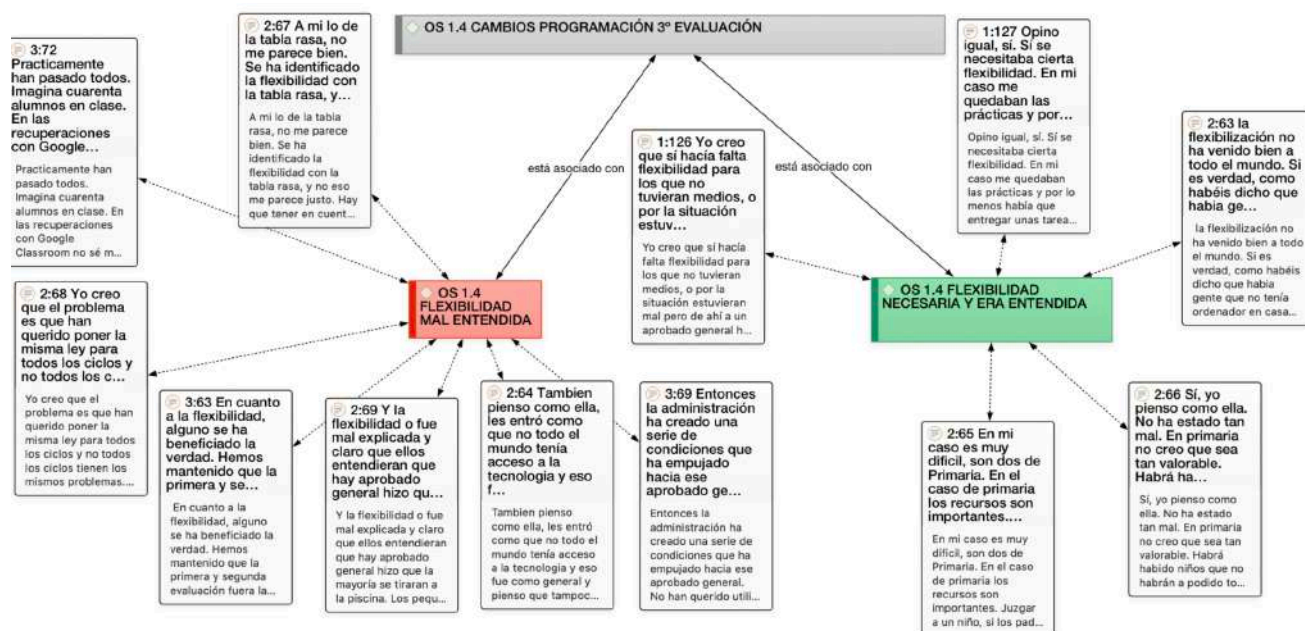


Nubes de citas 29. Distintos códigos que evidencian el desequilibrio generado en la tercera evaluación.

Se comprueba en sucesivas citas que se producen quejas y protestas reiteradas por los alumnos (1:122, 1:125, 1:128, 1:129) porque entendían que se había producido un desequilibrio en la tercera evaluación como consecuencia de las medidas de flexibilización. Así, se narran hechos de compañeros que superaban finalmente el curso sin apenas esfuerzo aún no habiendo superado alguna evaluación anterior y, en cambio, aquellos que se habían esforzado durante la primera y segunda evaluación no recibieron una recompensa académica acorde. Algunas madres tutoras consideran (2:62, 2:64) que

se dio por hecho desde la Administración que había una problemática tecnológica general que debía redundar en facilitar aprobados generales, cuando no era el escenario habitual en los domicilios españoles. Así, entienden que se debían haber tratado como casos excepcionales y no como la norma. Por tanto, también se debía haber aplicado una exigencia mayor a la propulsada desde las Consejerías de Educación. Así (2:71) se trata del concepto de identificación de la flexibilidad con la tabla rasa, lo que suponía un error no negado por los miembros del grupo de discusión. En consecuencia, las propias madres tutores reconocen que no vería bien, en un futuro, volver a repetir la experiencia de tratar a todos por igual y favorecer la flexibilidad. Así, se incide incluso en el daño ocasionado de cara al alumnado que se repitiera dicha estrategia (2:70, 2:71). **Por tanto, podemos concluir que la flexibilidad, al contrario de su espíritu inicial, logró un efecto adverso y contrario entre los actores alumnos y progenitores.**

Analicemos ahora cuál fue la visión adoptada por el tercer tipo de actores, los docentes, ante la flexibilidad y los cambios que tuvieron que adoptar en las programaciones didácticas de la tercera evaluación.



Nubes de citas 30. Flexibilidad bien y mal entendida.

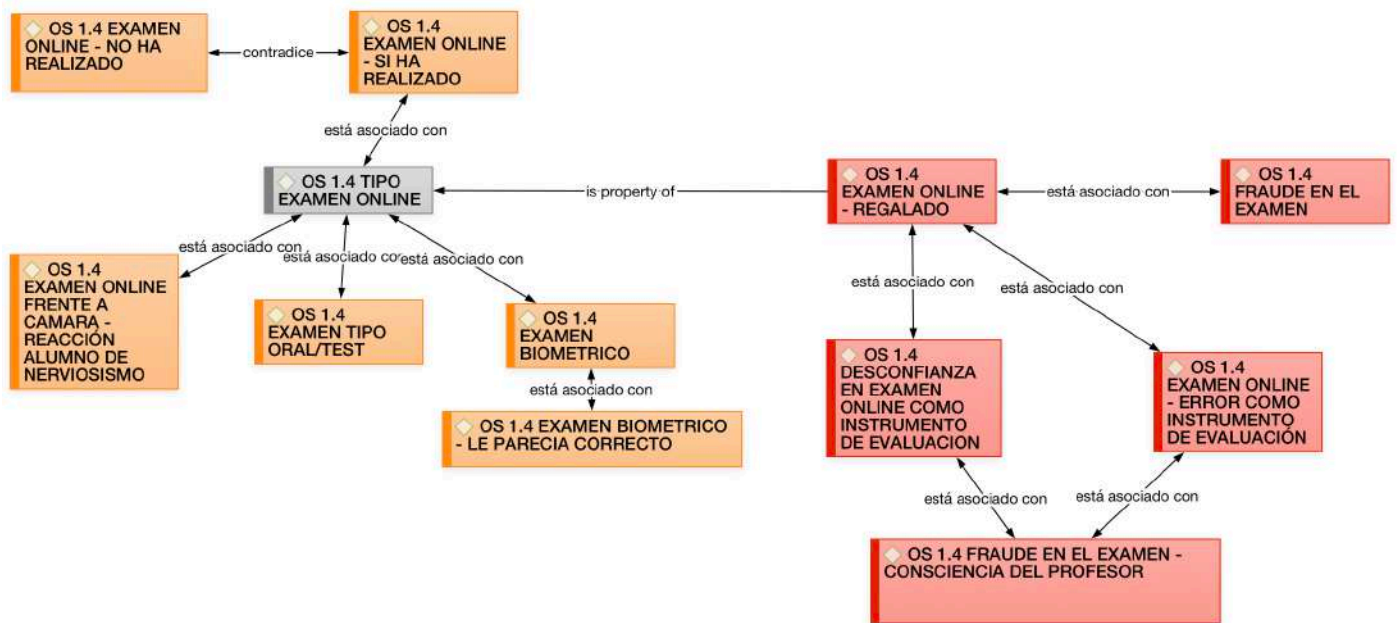
Así, (3:63) el docente confiesa que los alumnos se han beneficiado de la medida. Se adoptó en su departamento que sólo la primera y segunda evaluación fueran evaluables y la tercera fuera de apoyo, hecho recogido en la programación. Otra docente, mucho más

explícita (3:72) declara que pasaron todos sus alumnos (impartía Matemáticas en la ESO). Alega que, teniendo una ratio de cuarenta estudiantes, era inviable realizar una evaluación justa online a distancia y ello llevó a aplicar laxitud en vez de flexibilidad, según se desprende de su comentario.

Terminaremos este análisis recogiendo testimonios que sí apoyaron la flexibilidad y los cambios adoptados en las programaciones. En particular, dos tutoras, con hijos en ciclo de Primaria, (2:65, 2:66) hicieron suya la medida del Ministerio para alumnos de edad reducida. Por último, un alumno de la ESO y de FP (1:126, 1:127) vieron con buenos ojos la flexibilidad con ciertos límites. En particular, la alumna de FP defendió para las Prácticas Finales de Grado en empresa la necesidad de una alternativa flexible, como fueron los proyectos académicos.

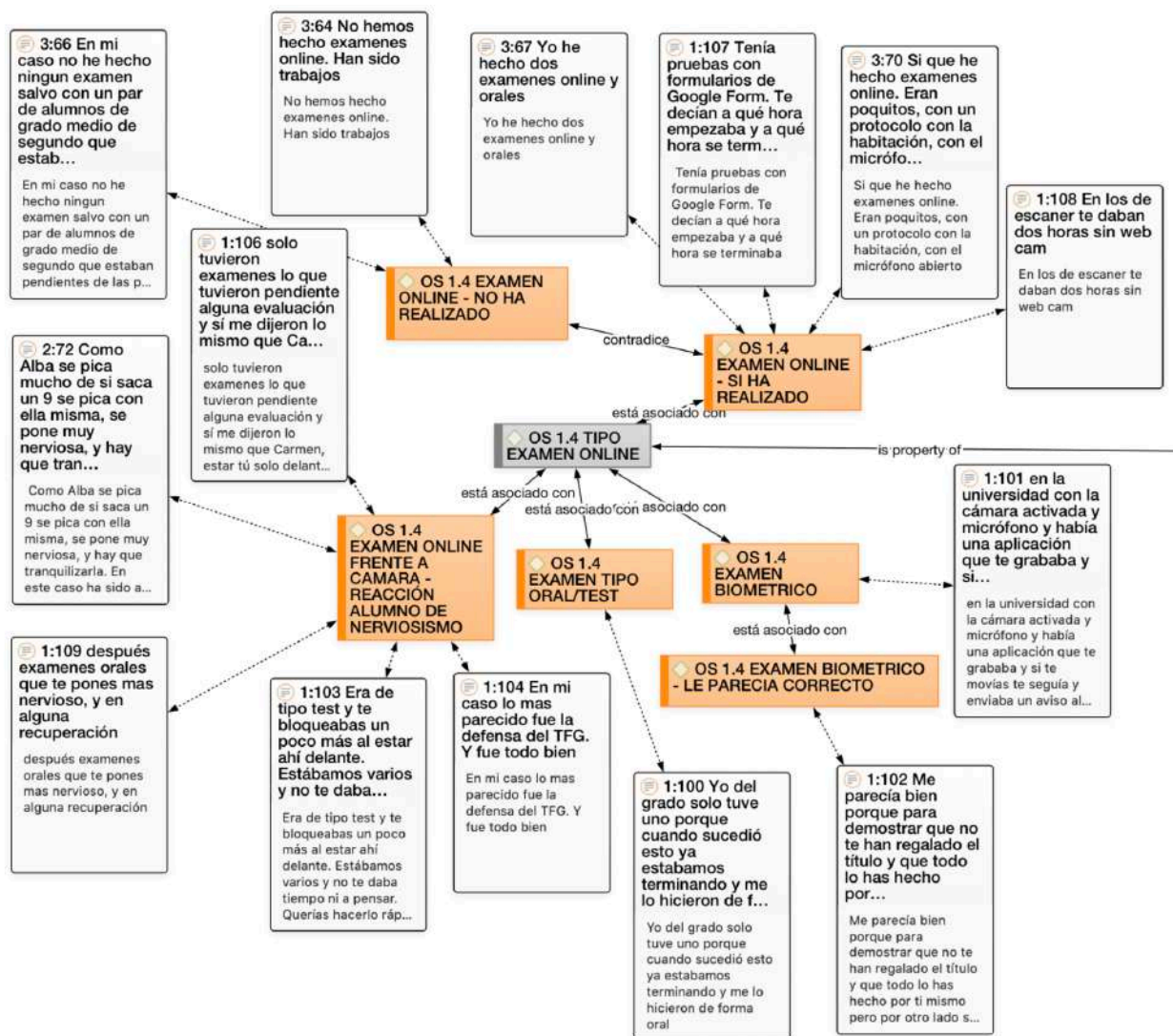
Se puede concluir, en este primer bloque del análisis del OS 1.4 que, si bien en ciertas etapas educativas tempranas la flexibilidad fue necesaria y entendida, así como en grados formativos para prácticas presenciales fallidas en empresas, no fue bien recibida, comprendida o ejecutada en el resto de ciclos o etapas, tales como la ESO y Bachillerato, para la casi unanimidad de los actores educativos.

Llegados a este momento se analizará cómo fueron los instrumentos de evaluación en el tercer trimestre, teniendo que en cuenta que se impidió por norma general la presencialidad para cualquier cuestión. Aquí nos centraremos en los tipos de examen realizados y las experiencias suscitadas a raíz de tener que innovar con evaluaciones online.



Subredes semánticas 10. Instrumentos de evaluación y sus repercusiones.

Una vez desplegadas las citas alrededor de los nodos o códigos izquierdos:



Nubes de citas 31. Distintos instrumentos de evaluación online.

Se observa que algunos docentes optaron por no realizar exámenes como instrumento de evaluación y optaron por trabajos (3:64, 3:66). En cambio, otros sí optaron por realizar una prueba evaluable en directo. Por ejemplo, mediante formularios de Google Forms (1:107), otros establecieron un protocolo elaborado por el que el alumno debía colocar un móvil colocado a la plataforma de evaluación con la cámara web y micrófono encendido (3:70), aunque era factible por ser un reducido número de alumnos a evaluar. También se optó por exámenes sin *webcam*, donde se facilitaba un cuestionario de preguntas al alumno, éste lo escaneaba en su casa y después tenían un tiempo límite para resolverlo y devolverlo escaneado al profesor (1:108).

Podemos clasificar los exámenes en directo entonces como:

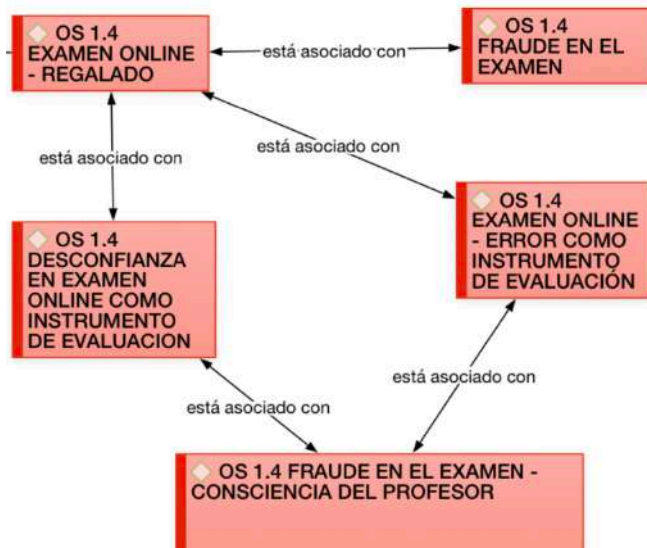
1. Exámenes online frente a la cámara (*web cam*)
2. Exámenes tipo test
3. Exámenes que usaron tecnología biométrica

Los alumnos que protagonizaron exámenes orales frente a la webcam (1:103, 1:106, 1:109) denotaron en general nerviosismo y coincidieron en afirmar que les resultaron pruebas aceleradas, donde no pudieron desarrollar sus conocimientos como hubieran deseado. Ello pudo venir provocado por la falta de costumbre o quizá por el planteamiento del examen por parte del docente, con tiempos estrictos. También destacó una madre tutora (2:72) el nerviosismo de su hija. Alternativamente, un alumno (1:104) tuvo buen recuerdo en la defensa de su TFG (Trabajo Fin de Grado).

El examen tipo test a distancia (1:100) fue otra opción planteada por los docentes como instrumento de evaluación. Finalmente, también se plantearon exámenes biométricos (1:101, 1:102), que exigían tener web cam y micrófono activo. Se seguía el movimiento del alumno y el algoritmo de seguimiento detectaba cualquier irregularidad. Preguntado a la alumna si ello le suponía algún tipo de conflicto la respuesta fue que le parecía una medida correcta y no le suponía ninguna invasión de su intimidad.

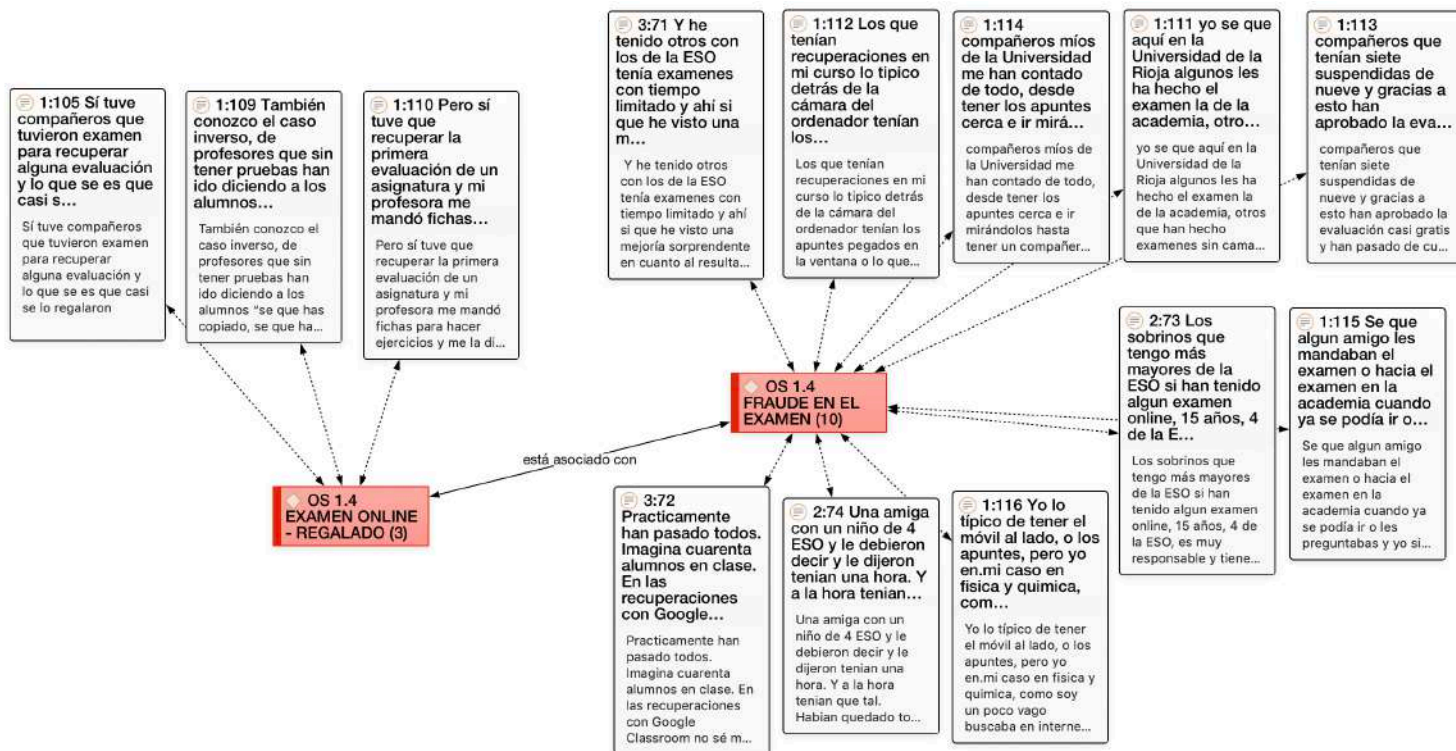
Hemos comprobado, por tanto, que sí se realizaron exámenes online de distintos tipos y, por tanto, fueron instrumentos de evaluación novedosos para el sistema educativo reglado. Ahora bien, surgió el interrogante al respecto de la validez de dichas pruebas. ¿Fueron pruebas de confianza? ¿Se respetó el *fair play* por parte del alumnado? La respuesta se obtendrá en la subred semántica obtenida de los nodos derechos. Apreciaremos que disponemos de cinco códigos rojos, por lo que se deduce a simple vista que algo no fue bien, en general.

Analizaremos a continuación esa región de la red semántica.



Subredes semánticas 11. Desconfianza y fraude del examen online como instrumento de evaluación.

Dado el volumen de citas, se desglosará a su vez el estudio en dos partes.

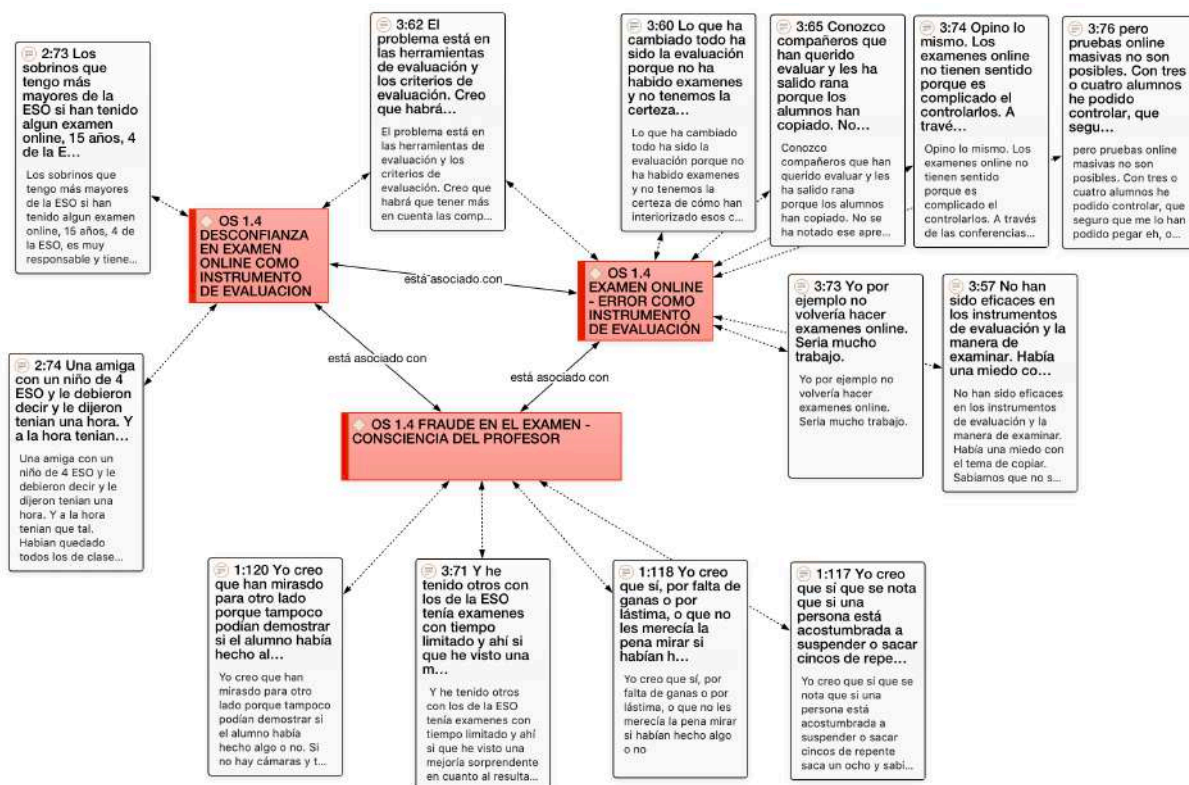


Nubes de citas 32. Fraude en los exámenes online.

Flotó en la conversación con los alumnos el concepto de que los exámenes o pruebas online fueron regalados (1:105) o que no fueron evaluaciones exigentes (1:109, 1:110). Ello condujo a la pregunta de si se produjo, además, fraude en la celebración de dichas

actividades online. Tal y como se desprende de las citas, hubo unanimidad entre los tres grupos de discusión en que se produjeron fraudes en las pruebas online. Así se expresaba la sorprendente mejoría de ciertos alumnos en su calificaciones (3:71), otra profesora expresaba sin ambages (3:72) que no le era factible evaluar a sus cuarenta alumnos con su método elegido (ejercicios a resolver en tiempo limitado sin cámara web) y era consciente de que había habido fraude. Los alumnos del grupo de discusión, a su vez, reconocieron distintas medidas de fraude. Así, expresaron haber colocado, ellos o compañeros de clase, los apuntes detrás de la cámara web (1:112). Otros manifestaron haber mantenido material cerca de ellos e incluso haber tenido cerca, físicamente, compañeros que les trasladaban información en directo (1:114). También se produjeron casos en los que los exámenes que no exigían web cam fueron realizados por profesores de academias (1:111, 1:115) o por compañeros. También se produjo con frecuencia la búsqueda de las soluciones de los problemas/ejercicios planteados en Internet de un modo u otro, mediante móvil u ordenador (1:116). Por último, las madres tutoras refrendaron estos hechos con comentarios similares (2:73, 2:74).

Se analizará ahora la subred semántica pendiente:



Nubes de citas 33. Fraude y desconfianza en los exámenes online.

Se aprecia a nivel de red que los códigos son de tipo rojo, por tanto, reflejan un problema. Así, **surge una desconfianza en el examen online como instrumento de evaluación. No solo eso, sino que los docentes y resto de actores consideran un error que se utilice como instrumento de evaluación, apoyado en el hecho de que los profesores han sido conscientes del fraude producido haciendo uso de dicha herramienta evaluadora.**

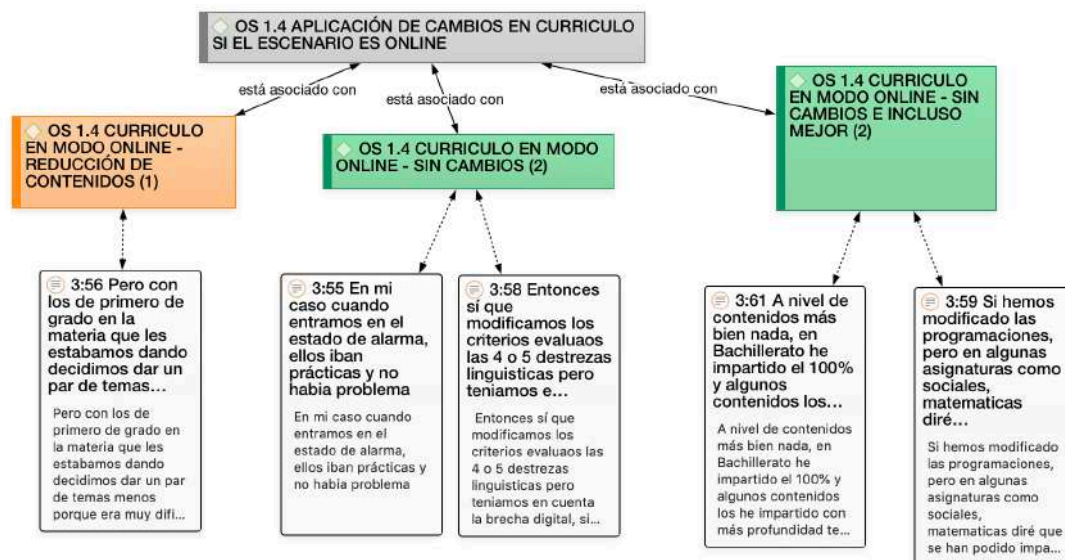
La desconfianza queda avalada por los comentarios de dos madres tutoras. Una de ellas expresa cómo en un aula quedaron todos los compañeros para resolver el examen planteado por el profesor (2:73), quien había establecido un límite de entrega, con lo que los alumnos aprovecharon el lapso de tiempo intermedio para copiarse las soluciones. Otra de ellas (2:74) da fe a través de sus sobrinos que se producía fraude, con lo que se pregunta dónde está la fiabilidad de los exámenes online.

Asimismo, un tutor se plantea que a partir de ahora deberían evaluarse más las competencias digitales y que los instrumentos de evaluación son un problema en sí mismo en entornos digitales. Esta afirmación queda avalada por sucesivos comentarios afirmativos del resto de docentes del grupo de discusión. Un profesor (3:60) se cuestiona el hecho de que la evaluación en entorno digital es lo que ha cambiado todo, porque en muchas ocasiones se ha optado por no realizar exámenes y, por tanto, se desconoce si el alumno ha interiorizado los contenidos. Y de los que sí han optado por el examen, la experiencia ha sido negativa, en general (3:65). La dificultad de controlar su buen funcionamiento (3:74) es enorme, y se plantea como una solución la interacción y preguntas en vivo con los alumnos en clase online, aunque dicha propuesta también es compleja de llevar a cabo si la ratio de alumnos es elevada. Otro compañero (3:76) confirma que él ha podido llevar a cabo pruebas online con una ratio pequeña, de tres a cinco estudiantes, pero no ve factible ampliar las pruebas a un número elevado de examinados. Otra contribución sentencia (3:73) que no volvería a repetir la experiencia de examinar online porque implica mucho trabajo. Por último, una compañera del grupo de discusión indica que los instrumentos de evaluación no han sido eficaces y que, de hecho, había miedo por parte del profesorado en evaluar ante la alta probabilidad de que los alumnos copiaran y obtuvieran una calificación que no se merecían (3:57).

Respecto a los alumnos, ellos eran conocedores de que los profesores eran conscientes del fraude. Así, en 1:120 una alumna razona que los docentes estaban limitados ante la falta de herramientas para detectar el fraude y, por tanto, no se veían capacitados para hacerle frente, especialmente cuando en las pruebas no había cámaras. Otro alumno (1:118) indica que cree que, por lástima o falta de ganas, los profesores no ejercieron labores de control en las pruebas online, y también se lanza la reflexión al aire (1:117) al respecto de que si un alumno saca no obtenía de forma regular buenas calificaciones en la modalidad presencial, cómo iba ser posible que, súbitamente, cambiara su situación y aprobara todas las materias. Por tanto, no era algo ajeno al conocimiento del profesor.

No sin cierta ironía, un miembro del grupo de discusión de profesores comparte el dato, curioso para él, de la reducción sorprendente del fracaso escolar durante la pandemia (3:71).

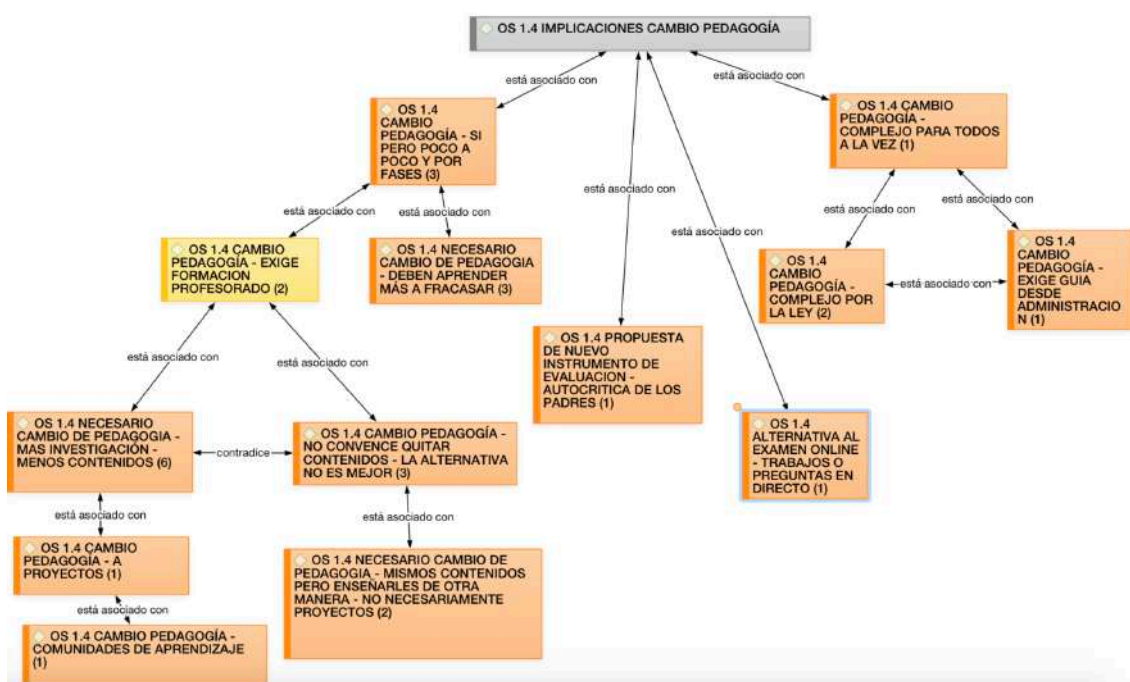
Continuando la investigación para OS 1.4, se planteó al grupo de discusión de docentes un ejercicio de reflexión. ¿Qué cambios debían aplicarse en el currículo si el escenario seguía siendo online en los siguientes cursos académicos? Dicho ejercicio dio como resultado la siguiente red semántica:



Nubes de citas 34. Cambios en el currículo.

Como puede apreciarse, se plantean tres opciones en el debate por parte de los participantes. Por una parte, algunos se posicionaron en reducir contenidos como principal cambio del currículo (3:56) al considerar que había temas que no se veían capacitados a enseñarlo online, probablemente por falta de herramientas. Así, indicó, durante los meses de la pandemia, se tuvo que recurrir a dicho cambio curricular. Otra compañera, en cambio, por la estructura de su materia, entendía que no debía haber cambios significativos en las programaciones, aunque incidía que sí debía tenerse muy en cuenta la brecha digital (3:58) y potenciar la creatividad en las entregas de trabajos y prácticas por parte de los alumnos como modo de aumentar su motivación. También incidió en el hecho de apoyarse en evaluaciones continuas. Por último, dos compañeros expresaron su satisfacción a nivel curricular con el desempeño y resultados obtenidos en entorno online. Uno de ellos, un profesor de Bachillerato (3:61), confirmó que había impartido todos los contenidos. No solo eso, sino que probablemente lo había hecho con más profundidad que en entorno presencial, motivado por el hecho de poder hablar sin interrupciones. El segundo, profesor de Primaria (3:59), indicaba que en entorno online algunas materias habían podido impartirse mejor al apoyarse en vídeos, juegos, y que su experiencia en ese sentido había sido muy positiva, por lo que aún habiendo modificado las programaciones a nivel de evaluación, el resultado había sido bueno.

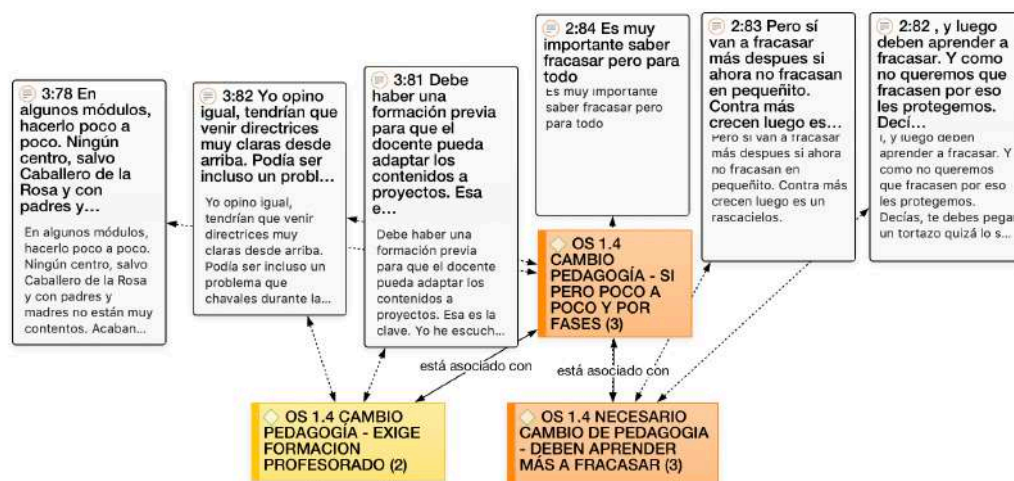
Falta por analizar, para OS 1.4, la última red semántica:



Subredes semánticas 12. Cambios de pedagogía.

Se planteó al profesorado, en su respectivo grupo de discusión, qué cambios pedagógicos debían producirse si los instrumentos de evaluación online se habían demostrado ineficaces, poco operativos y, en definitiva, poco útiles para medir el rendimiento académico del alumno. ¿Debía, quizá, aprovecharse la coyuntura establecida por la pandemia del COVID-19 para plantear otro tipo de educación que solventara o pasara por encima de pruebas online como los exámenes? En el debate, se puso sobre la mesa la implantación de contenidos desarrollados por proyectos en vez de impartición de contenidos puros y duros, potenciando así el trabajo diario del alumno y con ello poder evaluarlo en base al esfuerzo de alcanzar distintos hitos hasta la culminación del objetivo del proyecto. Los participantes representaban una heterogeneidad de etapas educativas, y como tal la reflexión era adecuada como grupo en conjunto, dado que un cambio pedagógico de tal calado exigiría la implicación de todos los niveles.

Se desarrollarán a continuación las distintas nubes de citas en las que se apoyarán los argumentos sucesivos:

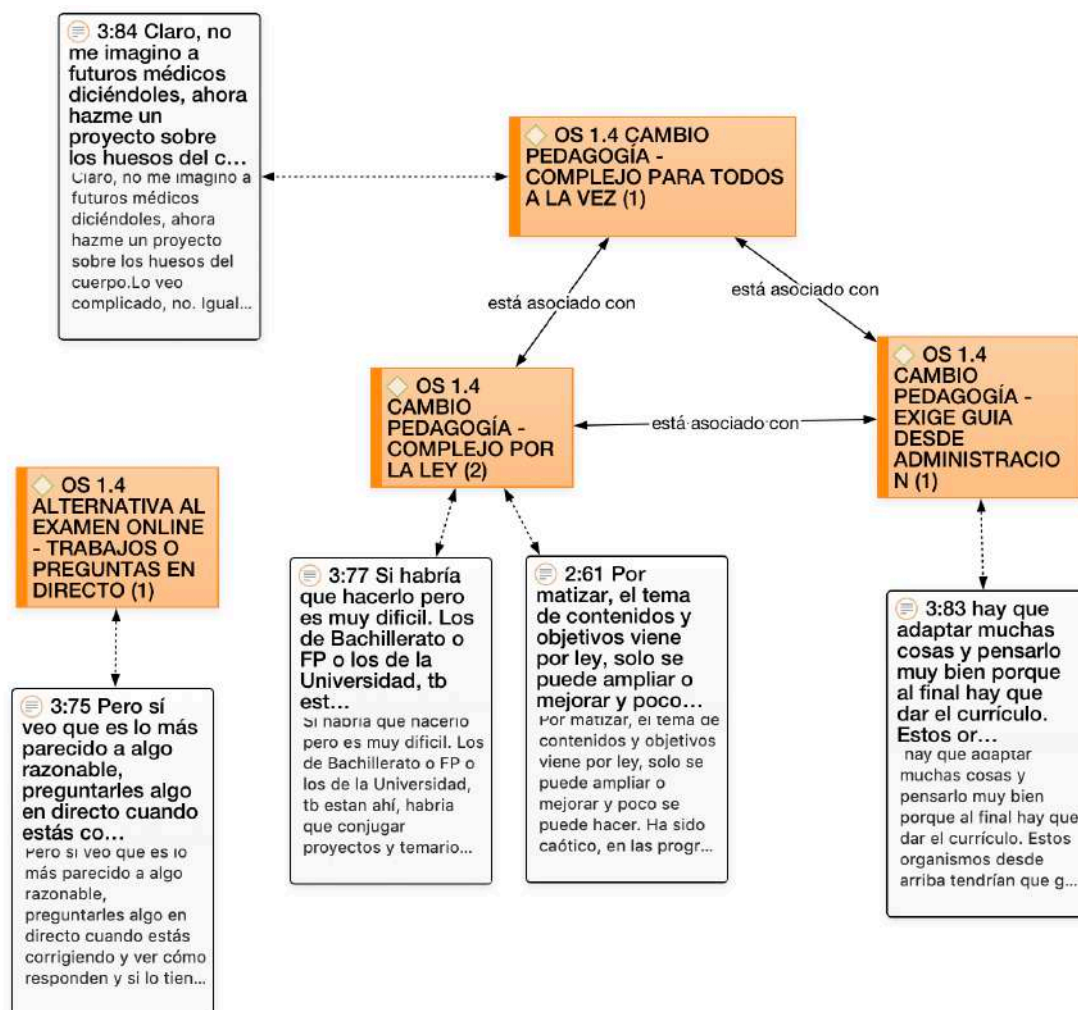


Nubes de citas 35. Cambios de pedagogía.

En primer lugar, **hubo cierto consenso en que sí parecía adecuado un cambio pedagógico en entornos online**, una vez experimentada la fase de pruebas de marzo a junio de 2020. Ahora bien, **eso exigiría una transición que no puede implementarse en poco tiempo (3:78)**. Se aduce el hecho de que, salvo contados centros, no existe una metodología orientada a proyectos. Y donde están implementados, no parece haber una

satisfacción elevada. También se esgrimía que el cambio debería realizarse desde Infantil a Universidad, pasando por los ciclos intermedios. Si no, no tendría sentido (3:82) llevar a cabo cambios de calado en etapas alternas. Por otro lado, **se ve necesario una formación del profesorado que, en líneas generales, desconoce los fundamentos de pedagogías distintas a las clases maestras e impartición de contenidos curriculares y que, además, debe venir avalado por las instancias superiores de las Consejería de Educación. Otra opinión (3:81) cree que no solo hay que cambiar metodologías, hay que cambiar pensamientos y maneras de actuar y ello exige un cambio realmente profundo en el sistema educativo.**

El grupo de madres tutoras, preguntadas sobre la necesidad de cambio pedagógico, notar que quisieron destacar un fenómeno que iba más allá de tecnicismo educativos. Entendían que había que enseñar a fracasar a sus hijos dentro del aprendizaje (2:82, 2:83, 2:84), y se le dio mucha importancia a tal principio.



Nubes de citas 36. Posibilidades de cambios de pedagogía.

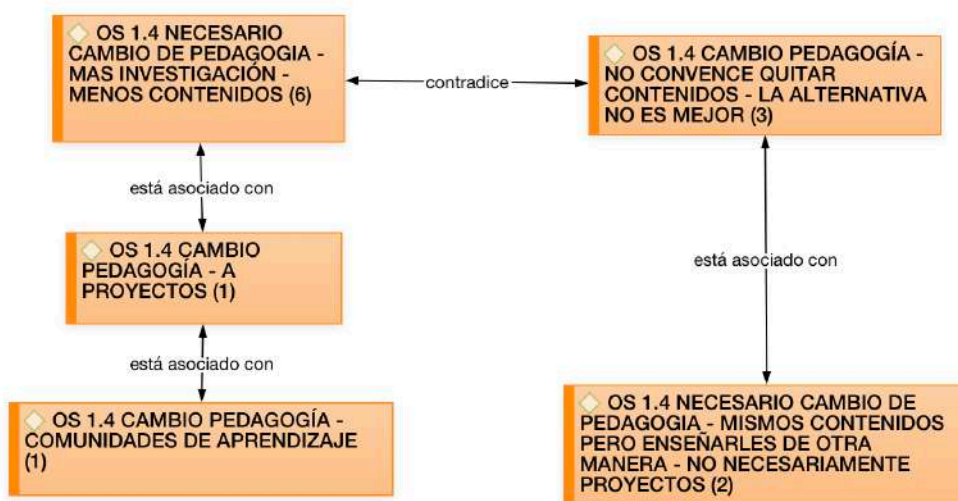
En esta nueva subred semántica se aprecia cómo surgió en el debate las dudas relativas a sustituir los modelos por contenidos a modelos por proyectos. Así se ejemplariza yendo al mundo universitario indicando que no parece pertinente formar a nuevos médicos solicitándoles informes o proyectos puntuales (3:84) sobre anatomía y por tanto se ve complicado un cambio de pedagogía, por mucho que el sistema actual adolezca de fallos e impida una evaluación online justa.

Otro docente insiste en la idea, como alternativa plausible, plantear una evaluación dinámica a la par que se mantiene la clase en directo con los alumnos. Esto es, una evaluación continua basada en el día a día sin pruebas objetivas finales. Aún así, se aclara que no parece una metodología eficiente por el consumo de tiempo que implicaría (3:75)

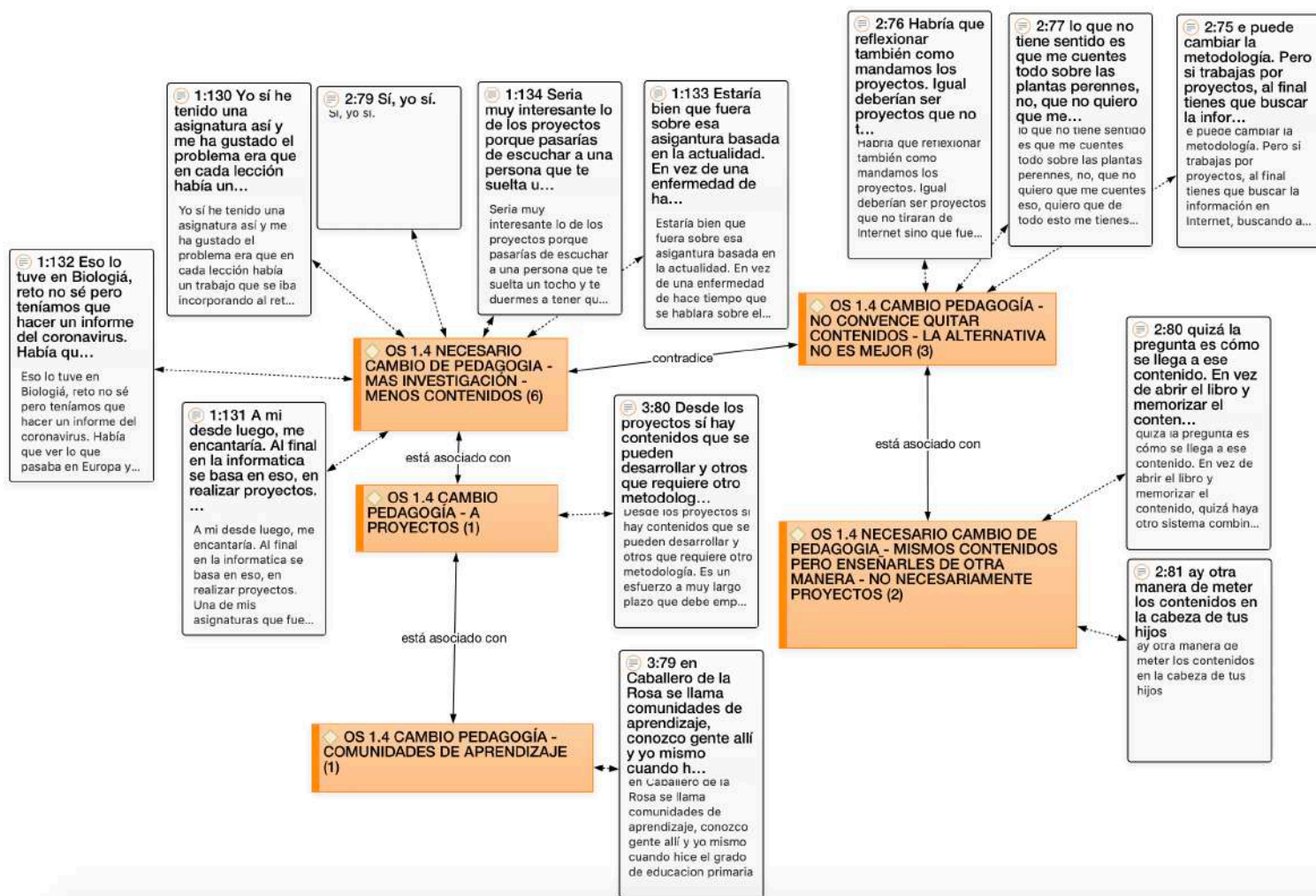
Otra profesora (3:77) esgrime que un cambio curricular global parece poco probable, teniendo en cuenta que en Bachillerato los alumnos deben superar la EBAU, prueba neta en contenidos, y por tanto deben llegar a esos cursos con capacidad de estudio. En todo caso, pudiera plantearse un aprendizaje híbrido entre las dos posibilidades. La FP parece un ciclo educativo más abonado para plantear una enseñanza por proyectos, aunque se puso de manifiesto que también depende del tipo de grado. Así, un grado de Mecatrónica o de Higiene Buco Dental exige la demostración de conocimientos propios del oficio que difícilmente parecen sustituibles por definición de proyectos.

Es recurrente también la solicitud de implicación por parte de la Administración para una tarea tan ingente como un cambio metodológico global (3:83), dado que ella misma ha sido fuente de caos informativa (2:61).

Se concluirá el análisis de la última subred semántica:



Subredes semánticas 13. Posibilidades de cambios de pedagogía.



Nubes de citas 37. Posibilidades de cambios de pedagogía.

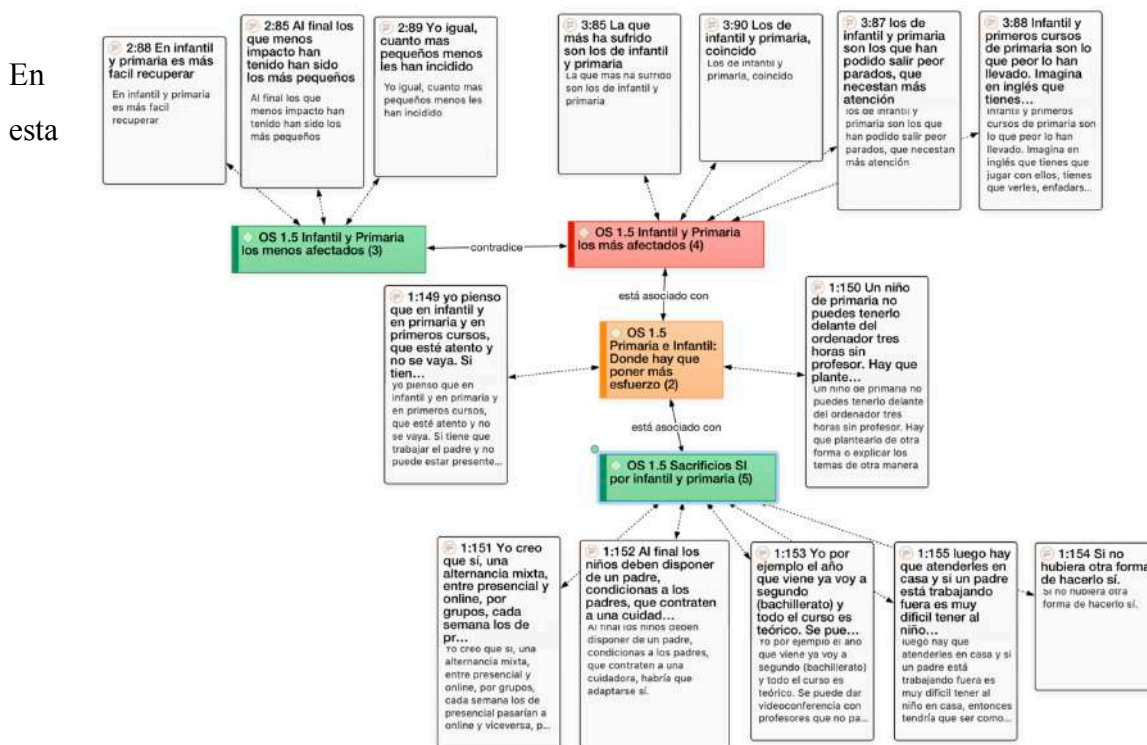
Pese a lo observado en la apreciación del grupo de discusión de profesores y madres, **la perspectiva de la necesidad de un cambio es más evidente entre los participantes del grupo de discusión de alumnos. Así, son recurrentes las expresiones que invitan a dicho cambio** (1:130, 1:131, 1:132, 1:133, 1:134) desde distintas ópticas, desde quien ha experimentado una enseñanza distinta en alguna materia en particular a quien imagina que dicho cambio es más que necesario. Por tanto, parece evidente que algo debe realizarse en esa línea.

En paralelo, el argumentario de los alumnos contradice el de sus propios tutores, que son más críticos. Quizá pensar en eliminar contenidos resulte más difícil de entender a quien se formó en su ciclo estudiantil con metodologías clásicas. Dichas dudas quedan manifestadas encontrando puntos débiles. Por ejemplo, la búsqueda de información para resolver proyectos puede encontrarse en Internet (2:75), con lo que pudiera pensarse en una laxitud y menor adquisición de conocimiento por parte del alumno. Otra madre entiende que los profesores que quieran cambiar a este nuevo modelo (2:77) deberían estar muy bien formados y convertirse en guías proactivos y no en meros despachadores de proyectos. Reflexiones similares pueden encontrarse en 2:76. En una última reflexión final dos madres meditan sobre **la conveniencia y pertinencia del cambio pedagógico, y detectan las virtudes en un sistema híbrido que permita introducir contenidos en los alumnos, pero de otra manera distinta a la actual, que es un mero sistema de memorística** (2:80, 2:81). Aquí, coinciden con los docentes (3:79, 3:80).

Análisis OS 1.5

En este objetivo de investigación, “OS 1.5 Dilucidar qué etapas educativas han visto más modificado el proceso de enseñanza”, se ha investigado qué etapas educativas han sido las más afectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia y se ha detectado si el impacto había sido el mismo en Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, etc. La pertinencia del objeto de estudio, para este OS 1.5, venía dada por el hecho de detectar dónde había que aunar más esfuerzos si la situación de crisis sanitaria se perpetuara para futuros cursos académicos. En el momento de la redacción final de este TFM, surgen altas incertidumbres con lo que sucederá en el curso académico 2020-2021. Los brotes y rebrotes se suceden a lo largo y ancho del territorio nacional y suscita la pregunta de qué sucederá a partir de septiembre-octubre. ¿Merece la pena invertir en estructuras educativas online para los alumnos más pequeños, o para los más grandes? ¿Debe concluirse de la experiencia obtenida en el curso 2019-2020 que estamos preparados para formaciones online masivas o por el contrario debemos volver a la presencialidad cueste lo que cueste?

Esto fue lo que se descubrió...



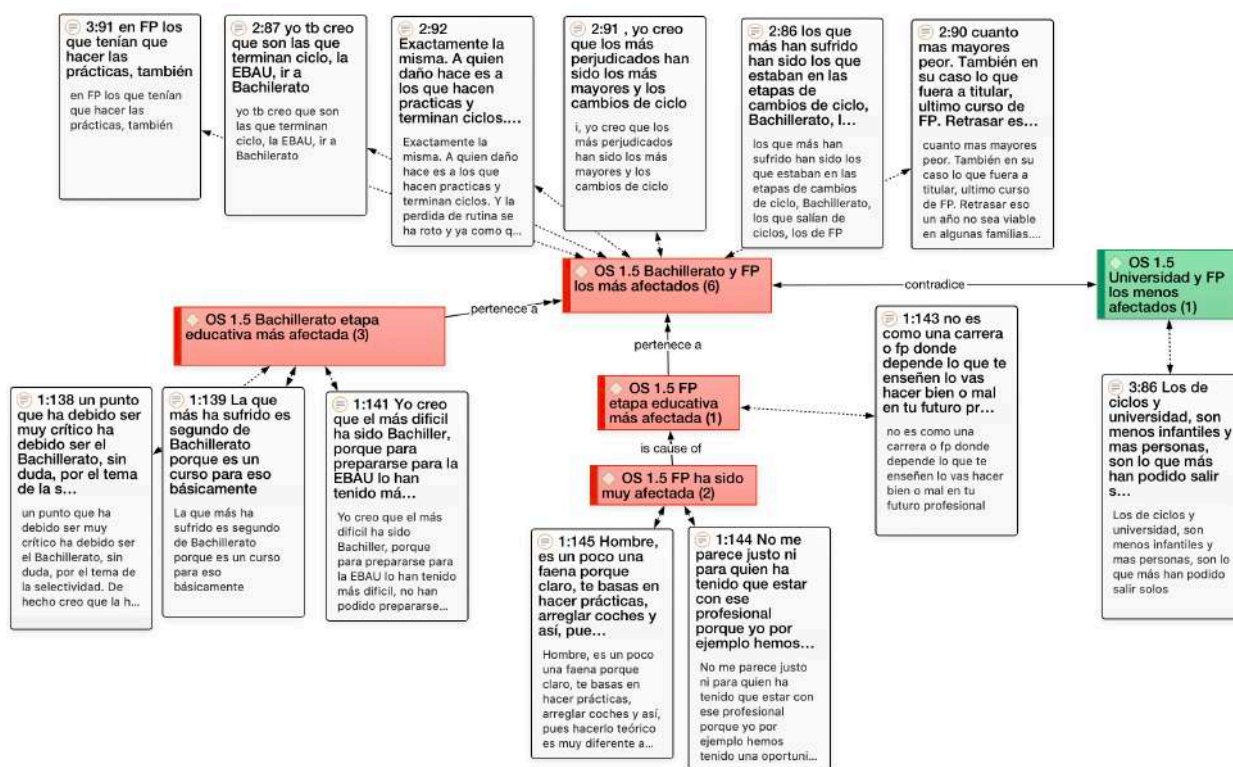
Nubes de citas 38. Posturas sobre ciclos más o menos afectados.

primera red semántica se produce una contradicción entre la visión ofrecida por las madres y la de los docentes. Así, ellas aducen que en Infantil y Primaria han tenido menos impacto por el confinamiento y la educación a distancia online (2:88, 2:85, 2:89) ,se presupone en base al conocimiento que han dejado de adquirir. En cambio, el grupo de discusión de los docentes opinaron todo lo contrario. Se aprecia en las citas (3:85, 3:87, 3:88, 3:90) que, desde su perspectiva, esto es así por la especial atención que se merecen estas edades y que han dejado de recibir. Por ende, para el profesorado en esas dos etapas es donde más esfuerzo hay que incidir de cara a futuros confinamientos y/o enseñanzas presenciales restringidas/vetadas.

Curiosamente, el grupo de discusión de los alumnos coincidió con la visión del profesorado y no con la de madres. En 1:150 un estudiante razona que los niños pequeños no pueden estar delante de la pantalla sucesivas horas sin un profesor y comprenden que hay que impartirles la materia de otra manera. En 1:149 otro alumno opina, con criterio, que lo importante en esas edades es ser capaces de que mantengan la atención y no se retiren. De hecho, tan claro tienen los alumnos de enseñanzas medias que los pequeños son las más perjudicados, que son partidarios de sacrificar su propia presencialidad en favor de los más pequeños. Lo justifican entendiendo que es posible con alternancias mixtas, presenciales y online, entre el resto de etapas educativas (1:151). Se insiste en el hecho de que los más pequeños precisan de cuidadores, bien padres, bien cuidadores externos, para poder ser bien atendidos (1:152, 1:55) y eso condicionaría el trabajo de los progenitores impidiendo el ejercicio de sus profesiones. No les faltan recursos y propuestas (1:153), como las que abogan por continuar su formación online gracias a las estructuras tecnológicas aprendidas durante la pandemia (y con docentes que tengan buena formación TIC).

Por tanto, como primera conclusión podemos establecer que estudiantes y docentes entienden que las necesidades de más apoyo y esfuerzo deben dirigirse a los alumnos de edad más temprana, en cuanto que ellos han visto y sufrido in situ lo que ha supuesto la formación online desde casa y esfuerzo asociado, y problemáticas asociadas, como déficit de atención, problemáticas laborales en los domicilios, etc. Las madres, en cambio, han valorado positivamente que en Infantil y Primaria no hayan podido impartirse las materias con el rigor de la presencialidad, y no tienen la percepción de que haya resultados perjudicados.

Ahora, analicemos una segunda red semántica:



Nubes de citas 39. Posturas sobre ciclos más o menos afectados II.

Dado que el grupo de discusión de madres entendió que no se habían visto afectados, en mayor medida, los ciclos de Infantil y Primaria, sí entendieron que los más afectados habían sido Bachillerato y FP. Se razona que son los que terminaban ciclo, como los que acudía a la EBAU (2:87), y a los que hacen prácticas y terminan ciclos (2:92). La pérdida de rutinas y la interrupción del hábito de estudio fueron los perjuicios a destacar. Hubo una decisión unánime entre los participantes del grupo 2 (2:86, 2:90, 2:91) en entender que los problemas de cambios de ciclo y prácticas profesionales fueron los más perjudicados. En 2:90 se indica que “cuanto más mayores peor”. Esto hace pensar que para ellas la falta de atención y el déficit de los alumnos pequeños fue un mal menor comparado con los alumnos más mayores y que requerían de titulación. Lo que contradice la opinión de los docentes, analizada en la red semántica anterior.

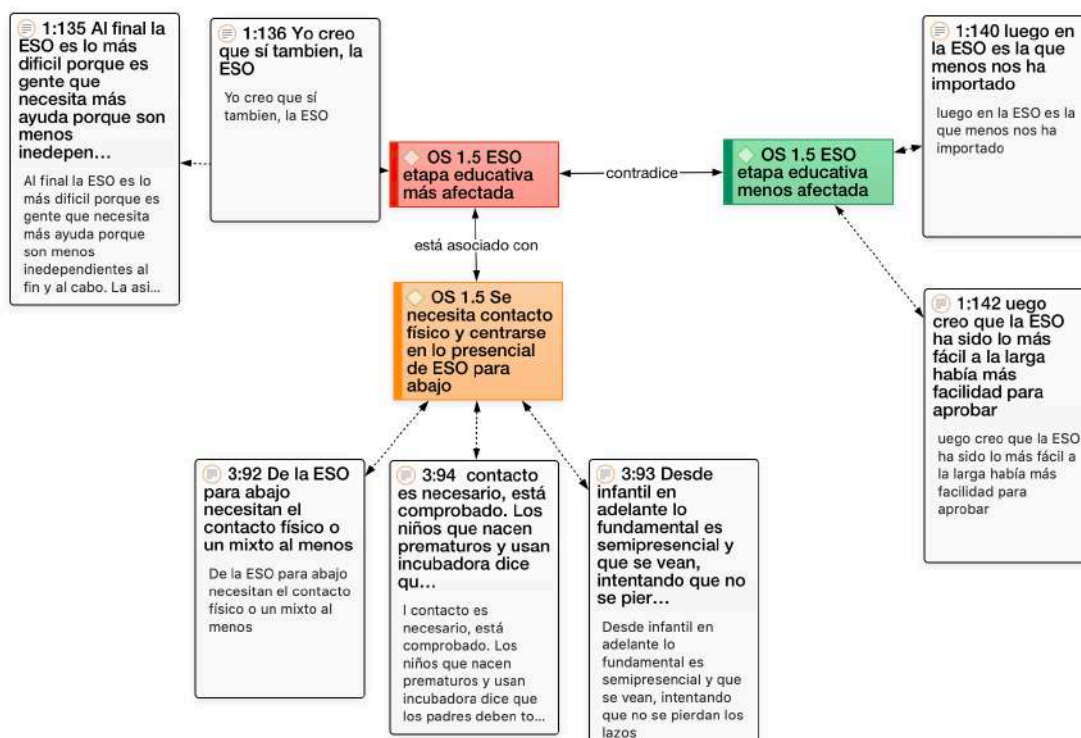
Es interesante detectar como, para el grupo de discusión de alumnos, Bachillerato tuvo que ser la etapa educativa más afectada (1:138, 1:139, 1:141). Si bien entendían, de la red semántica previa, que los alumnos de Infantil y Primaria debían tener más apoyos, para

ellos la prueba de EBAU era probablemente, el punto de inflexión de todas las etapas educativas. Ver mermado el acceso a la Universidad es, probablemente, el mayor miedo que han podido observar durante el confinamiento. Se asocia segundo de Bachillerato con un curso de preparación exclusiva de la EBAU, y fueron unánimes en establecer ese trance como el mayor “cuello de botella” del proceso de enseñanza-aprendizaje afectado por el COVID.

La Formación Profesional, para los participantes del grupo de discusión de alumnos, también se vio afectada seriamente. Sin embargo, fue mencionada en segundo lugar después de Bachillerato. Sí que mencionaron el malestar que debía producir (1:143, 1:144, 1:145) entre los alumnos de FP no poder desarrollar sus prácticas profesionales. Entendieron que profesiones que requerían manipulación de materiales, como mecatrónica o higiene buco-dental, necesitaban desarrollar prácticas presenciales como factor determinante a la hora de desarrollar un trabajo profesional.

Sigue llamando la atención cómo los docentes (3:86) entienden que los alumnos de Universidad y FP, por ser de mayor edad, son los menos afectados.

Continuaremos con más análisis sobre OS 1.5

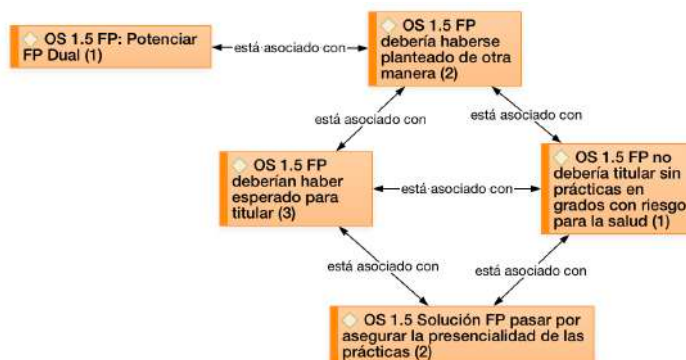


Nubes de citas 40. Posturas sobre ciclos más o menos afectados.

Se aprecia cómo el grupo de discusión dos, a la hora de ser preguntado por la ESO, entra en contradicción o no se llega a un acuerdo. Si bien existió el consenso al respecto de quiénes habían sido los más perjudicados (Bachillerato y FP) y entendieron que Infantil y Primaria necesitaban más apoyos, no hubo unanimidad al respecto de la ESO. Así, en 1:135 y en 1:136 se entiende que sí, que siguen necesitando ayuda y que, por tanto, fue un ciclo educativo que no afrontó necesariamente bien la enseñanza online. Sin embargo, en 1:140 y en 1:142 no se percibe esa visión. De hecho, los dos alumnos de la ESO del grupo de discusión entendieron que era el revés. Y lo asociaron inmediatamente con la facilidad que tuvieron para aprobar (1:142). Esto es, el perjuicio no se valora ni en la falta de comunicación con los compañeros, ni en la distancia digital, ni en la pérdida de conocimientos, sino en la facilidad o no de aprobar y superar las materias. Siendo así, ellos se perciben a sí mismos como el ciclo que menos problemáticas sufrieron durante la pandemia. Esto enraíza con OS 1.4 y las redes semánticas en las que se desprendieron la nula efectividad de las evaluaciones y pruebas online. Por tanto, los alumnos de la ESO valoran el credencialismo fácil como medida de satisfacción.

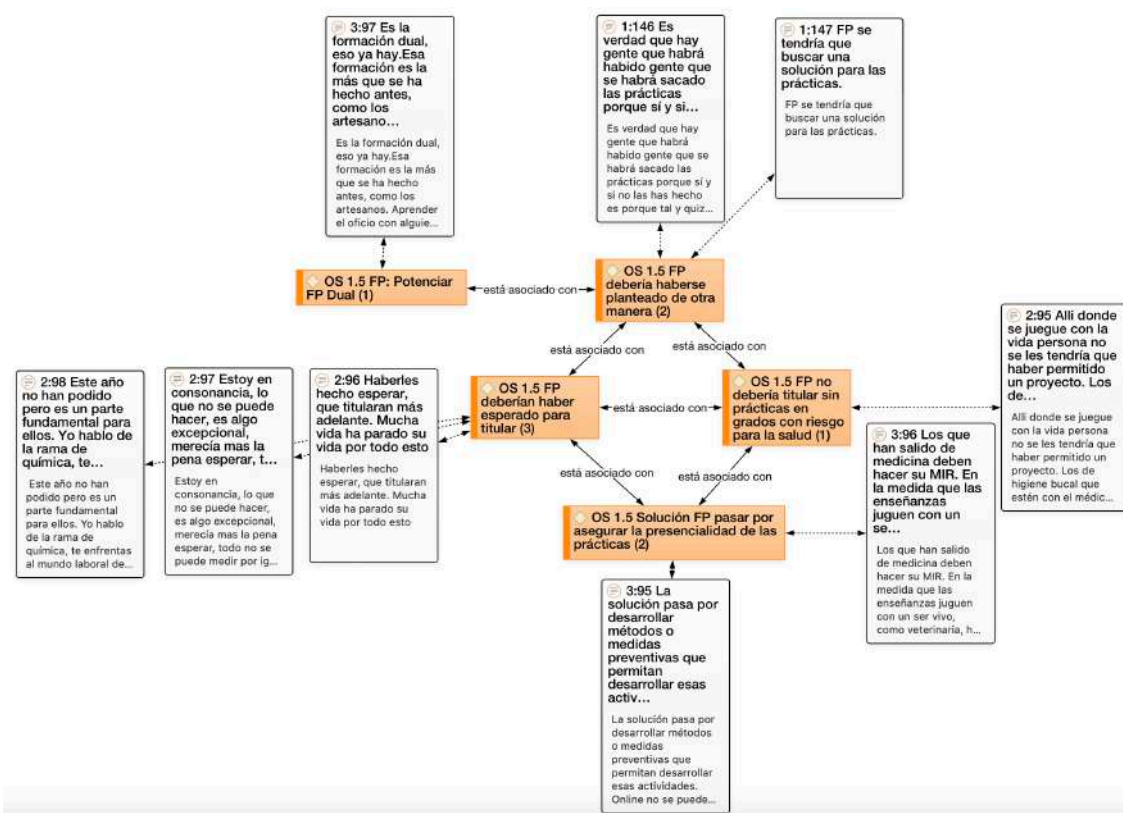
El grupo de discusión tres, el de los docentes, insisten en la idea de que la ESO y ciclos inferiores necesitan contacto físico, o mixto al menos. (3:92). Reiteran que es muy importante que se vean entre ellos, que no pierdan los lazos y que se comuniquen presencialmente (3:93, 3:94). Salvando las distancias, un profesor recuerda que ya desde el nacimiento un niño necesita el contacto corporal con la madre para desarrollarse mejor durante las primeras semanas de vida. Ello, extrapolado al contacto entre compañeros, reafirma al grupo de discusión en la corrección y veracidad de sus afirmaciones.

Continuemos con el tercer análisis de OS 1.5



Red semántica que evidencia soluciones para la FP

Una vez desplegadas las citas tenemos la siguiente red:



Nubes de citas 41. Soluciones para la FP.

Preguntados sobre la FP en particular, una etapa educativa que por razones históricas requiere siempre de mención particular frente a las etapas de secundaria que conducen a la Universidad, sí que hubo consenso en que debería haberse planteado una solución alternativa y más eficaz. Así los entienden dos alumnos (1:146, 1:147) que, pese a que se ofrecieron a los estudiantes de FP un proyecto académico como alternativa a las prácticas de fin de grado, no pareció convencerles de cara al futuro laboral.

Se preguntó a los distintos grupos de discusión qué solución debería darse si una situación pandémica se repitiera a las prácticas de FP. Durante el curso 19-20 se plantearon a los alumnos tres opciones:

- 1- Retrasar las prácticas a una próxima convocatoria y no titular mientras tanto
- 2- Sustituir las prácticas por un proyecto académico tutelado por los profesores de segundo curso

- 3- Realizar teleformación con aquellas empresas que estuvieran dispuestas a colaborar de forma remota en las prácticas

El grupo de discusión dos, el de las madres, apostó como medida racional por la primera medida y que hubieran esperado a realizar las prácticas y titular más adelante. Así, una madre esgrime que la empresa en la que trabaja (2:98), de la industria química, acogen alumnos de FP del grado profesional correspondiente. Y no aprecia sentido alguno que el estudiante obtenga la titulación sin esa experiencia en la empresa, competencia inherente en Formación Profesional, donde se acostumbra a la realidad laboral, interactúa con compañeros que le enseñan los procesos fundamentales, y donde, en definitiva, se forma para su futuro empresarial. Otras madres (2:96, 2:97) entienden, en consonancia, que en efecto la primera opción parecía la más lógica y la que debería haber imperado.

Aquellos grados de FP que de una manera u otra puedan suponer un riesgo para el usuario, no deberían permitirse que los alumnos titularan sin la experiencia de las prácticas en empres (2:95). Ello parece lógico, poniendo como ejemplo un estudiante de Mecatrónica, que será quien a la postre resuelva incidencias de los automóviles en los talleres.

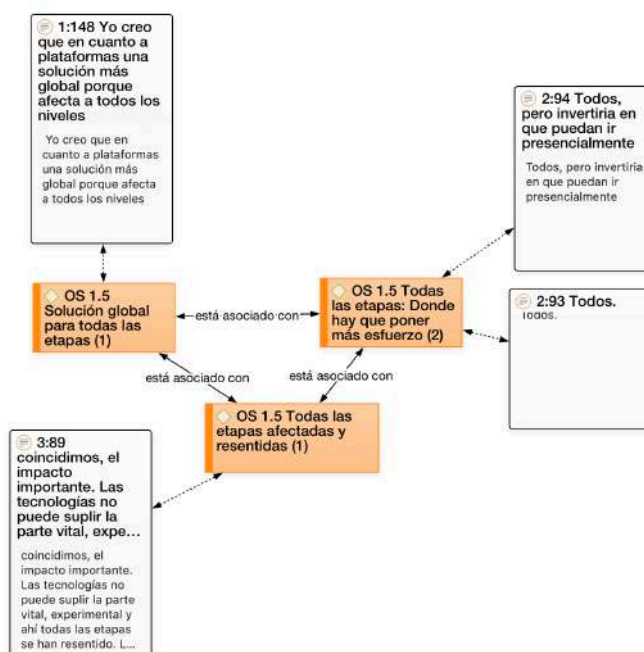
Cuando se pregunta a los docentes qué soluciones pueden haber más allá de las tres planteadas por las administraciones, surge la necesidad de asegurar la presencialidad y no buscar sustituciones que se han demostrado ineficientes e insatisfactorias para todos los actores educativos (3:95, 3:96). Así, ello implicaría desarrollar protocolos de seguridad sanitarias, buscar empresas que se comprometan con la formación de los jóvenes aun en tiempos pandémicos y, en definitiva, buscar un escenario de máxima normalidad en tiempos excepcionales.

Tan solo falta analizar una última red semántica para OS 1.5



Subredes semánticas 14. Soluciones generales.

Desplegadas las citas:

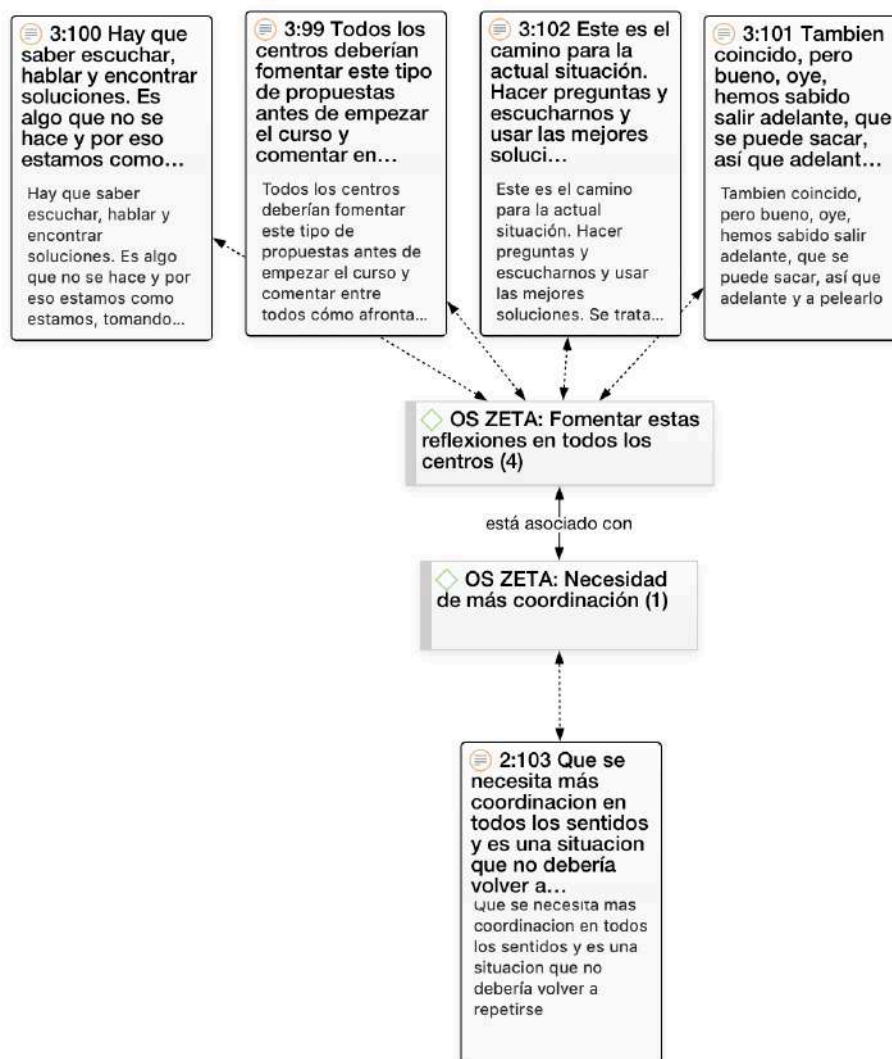


Nubes de citas 42. Soluciones generales.

Preguntados a los tres grupos si había que incidir más esfuerzo económico o esfuerzo en etapas en particular, pese a que cada uno de ellos expresó qué ciclos eran los más y menos perjudicados, finalmente hubo consenso en que todos deberían recibir atención por igual en una situación pandémica que reprodujera lo visto entre marzo y junio de 2020. Así, se planteó la necesidad de una solución general y global a la hora de elegir plataformas tecnológicas (1:148), lo que se explica desde la segmentación y múltiple variedad de soluciones empleadas, percibida por los alumnos como confusa. Las madres entendieron que la mejor inversión que podía realizarse era en asegurar la vuelta presencial a las aulas (2:93, 2:94), reflexión que comparten los docentes (3:89), entendiendo que la parte vital no puede ser sustituida por la parte técnica. En ese sentido, todas las etapas se han visto resentidas sin diferencia y es ahí donde deben realizarse todos los esfuerzos. Un regreso a las aulas lo más normal posible, apoyado por las TIC para cualquier contingencia.

Reflexiones finales de los participantes

Se pidió a los integrantes de los grupos de discusión que establecieran unas mínimas conclusiones o reflexiones finales, que servirán de base para establecer unas conclusiones en la investigación.

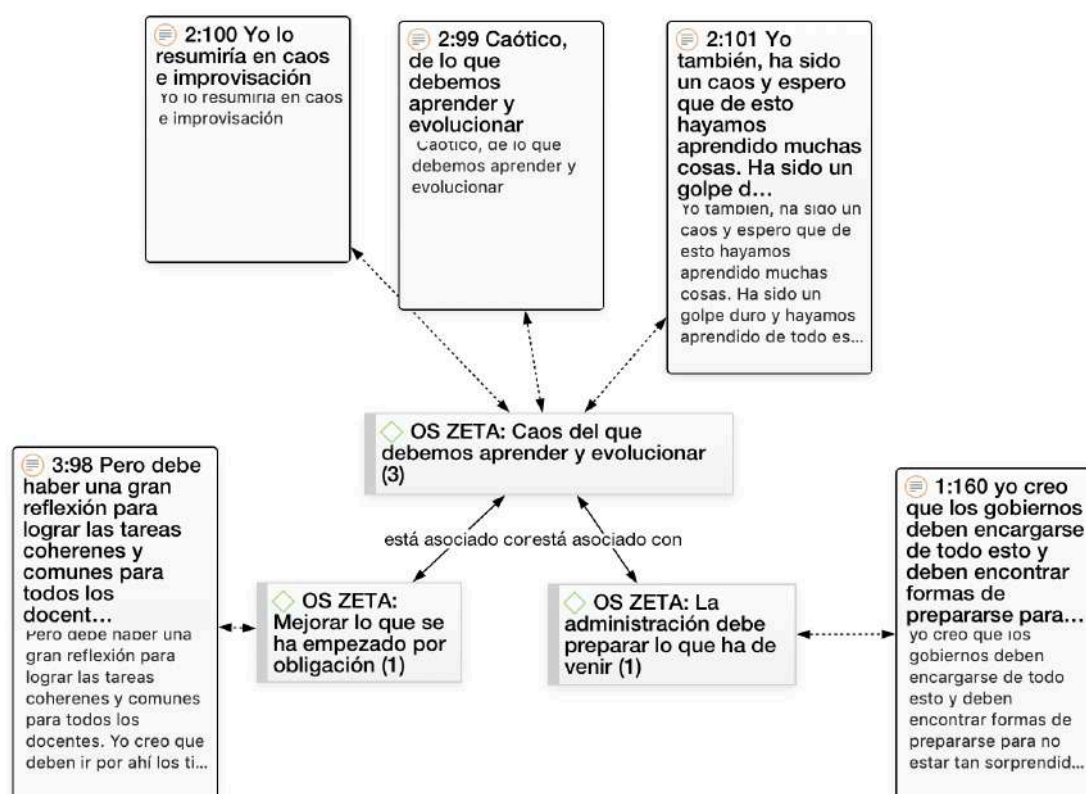


Nubes de citas 43. Conclusiones de los participantes.

Los docentes quisieron enfatizar una cuestión importante, era necesario fomentar reflexiones similares a las establecidas en los distintos puntos de investigación de este TFM en los centros educativos. Así, se generó una autocrítica. Es necesario saber escuchar, hablar y encontrar soluciones (3:100), no es algo que se produzca habitualmente entre los docentes. Y, por tanto, se debería fomentar desde las direcciones de los centros

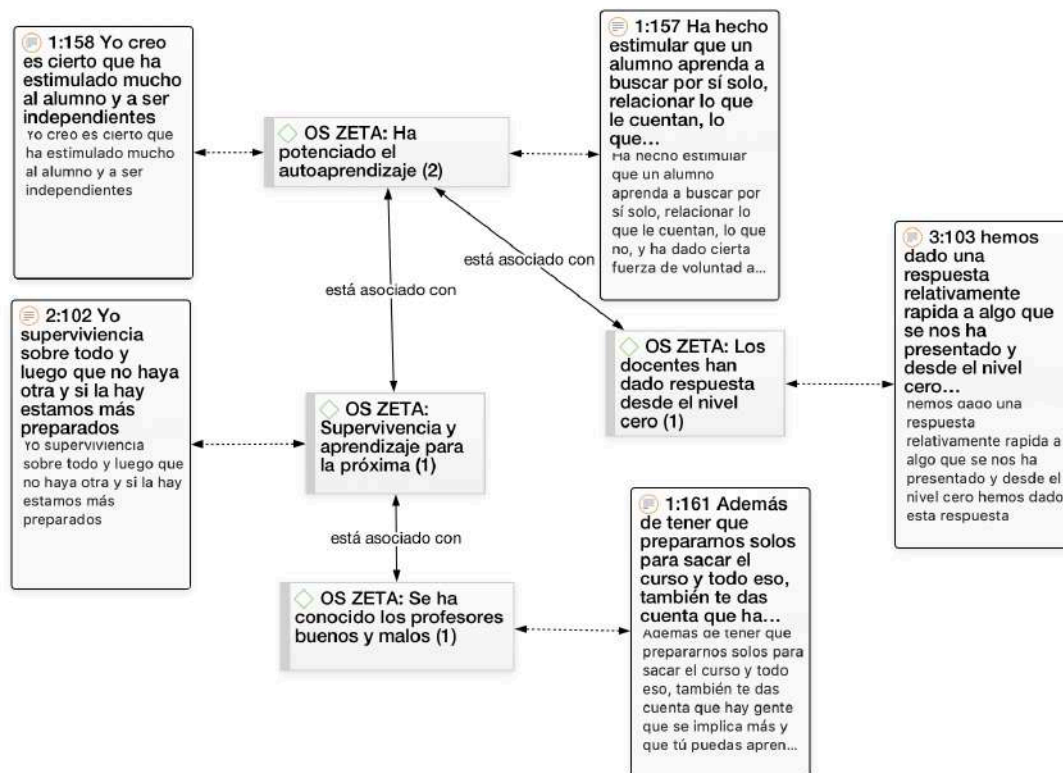
antes de iniciar el curso académico (3:99) de manera que se trasladaran las conclusiones a la práctica docente. Otro profesor coincide en esta conclusión (3:102). Como opinión positiva destacar que, pese a todo, había una conciencia de que se habían llevado adelante muchas iniciativas y se había podido finalizar el curso académico (3:101).

Una madre concluye que se necesita más coordinaciones entre todos los actores para evitar el caos vivido durante el confinamiento (2:103).



Nubes de citas 44. Conclusiones de los participantes II.

En general, las madres inciden que ha habido mucha desorganización y caos (2:99, 2:100, 2:101) y desean que se haya producido un aprendizaje de lo acontecido durante los meses de marzo a junio de 2020. Por otro lado, se enfatiza desde el lado docente (3:98) la reflexión como herramienta para homogeneizar las tareas comunes a todos los compañeros de profesión y mejorar lo que se inició por obligación, esto es, aprovechar las circunstancias a favor. Desde el grupo de alumnos también se lanza la responsabilidad de mejoras a las Administraciones y Gobiernos respectivos (1:160), de manera que preparen fórmulas y protocolos para evitar que se sorprendan nuevamente y se traslade una organización más eficaz.

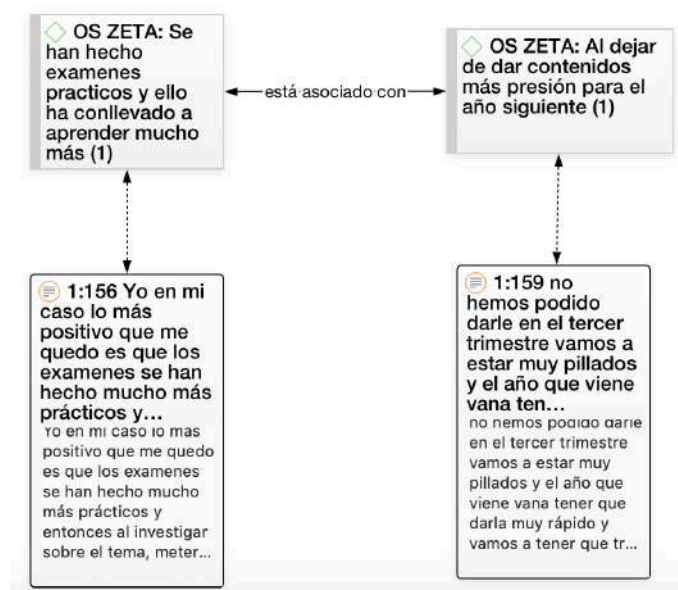


Nubes de citas 45. Conclusiones de los participantes III.

Como consecuencia directa de la obligada incursión en la formación online masiva, los alumnos entendieron que se había potenciado el autoaprendizaje, contribuyendo a que el estudiante fuera independiente (1:158). Esta idea fue común en el momento de extraer conclusiones, dado que tuvieron que aprender por sí solos, relacionar lo que les enseñaban a distancia, y todo ello dotó de una nueva capa de habilidades al alumno, instándole a proveerse de una fuerza de voluntad casi inexistente en la formación presencial (1:157). También se consideró la época pandémica como una oportunidad para discernir a los docentes mejor preparados y a los que pusieron voluntad en que mejoraran sus alumnos (1:161).

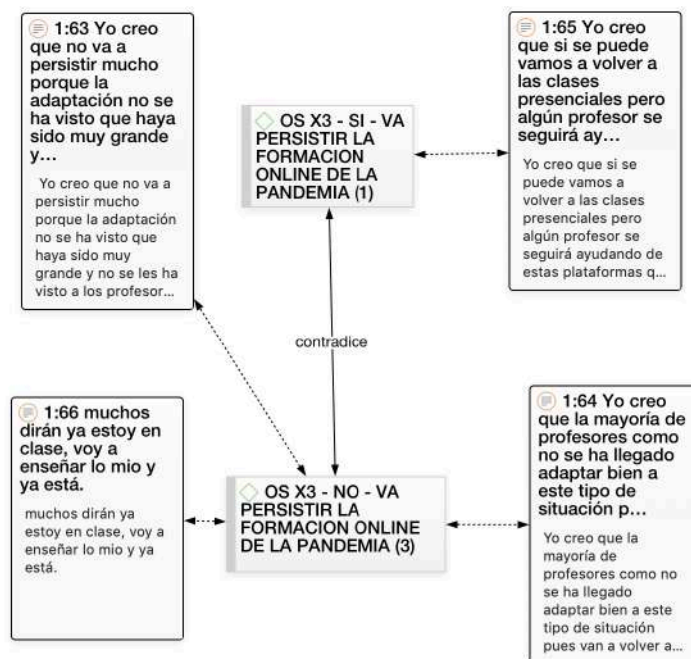
Una madre consideró la situación experimentada como de pura supervivencia (2:102) y tan solo deseaba que estuviéramos mejor preparados para la próxima situación similar. Ello se solapaba con la opinión de un profesor, que entendía que la comunidad docente

había ofrecido una respuesta relativamente rápida desde el minuto cero y que había que destacar esa capacidad de reacción de todos los compañeros (3:103).



Nubes de citas 46. Conclusiones de los participantes IV.

Los alumnos también obtuvieron otras conclusiones, como el hecho de haber aprendido a investigar. Al tener que afrontar actividades más prácticas y menos teóricas en muchas de las ocasiones, había tenido que profundizar en esas cuestiones, siempre desde el autoaprendizaje (1:156). Ello se relaciona con un efecto adverso, se apreciaba que se habían dejado de impartir parte de los contenidos, con lo que ello suponía de presión académica de cara al siguiente curso (1:159). Esta situación parecía preocuparles para todos los alumnos que tuvieran que acceder a segundos cursos, bien de Bachillerato y la EBAU, bien de la FP y titulaciones de grados profesionales.



Nubes de citas 47. Conclusiones de los participantes V.

Los alumnos son negativos en la percepción de que se aproveche el aprendizaje TIC online a la formación presencial, cuando esta vuelva a producirse en las aulas (1:63, 1:64, 1:66), por lo que consideran que buena parte del profesorado volverá a utilizar la enseñanza clásica sin incorporar la enseñanza y/o herramientas online. Una alumna entiende que será lo contrario y sí habrá un aprovechamiento de las plataformas tecnológicas, aunque en diferentes grados según el tipo de docente (1:65).

Conclusiones

Es momento de obtener las conclusiones del estudio. Es por ello que vamos a obtener respuestas a las distintas preguntas de investigación.

Conclusiones OS 1.1

En este objetivo de investigación nos preguntábamos sobre la alfabetización TIC del profesorado al comienzo y durante la evolución de la pandemia, en el tiempo transcurrido durante marzo-junio de 2020. Así se ha obtenido esta serie de conclusiones:

- Parte del profesorado se enfrentó a una falta de habilidad docente online del confinamiento, en buena parte del colectivo docente. Ello se relacionó con:
 - La ausencia de formación TIC en parte del profesorado.
 - La falta de medios (informáticos, informativos...).
- Otra parte del profesorado sí pudo enfrentarse a la enseñanza online con garantías, por concurrir las dos premisas antagónicas a las anteriores:
 - Disponían de una formación TIC adecuada.
 - Disponían de medios para desarrollar sus labores docentes.
- El grupo de docentes sin formación TIC se dividió a su vez en dos:
 - Quienes pidieron ayuda para formarse y evolucionaron tecnológicamente.
 - Quienes ejercitaron una dejadez de funciones y optaron por no formarse y, por tanto, dejaron de impartir parcialmente los contenidos. Este subgrupo provocó malestar entre su alumnado y una gran falta de motivación.
- Los docentes, en general, se sintieron abandonados por la Administración frente al reto de la formación online. El desamparo se tradujo en falta de medios, falta de direcciones claras y unívocas en materias dispares, tales como la curricular, informativa, etc.
- Se descubrió, además, que los alumnos sí tenían, frente a parte del profesorado, una buena base tecnológica. Los tutores, padres/madres, disponían de una

formación normal o regular que les permitió realizar un seguimiento correcto del desempeño de sus hijos.

- Los docentes consideran que, para futuras repeticiones de formaciones a distancia:
 - No es necesario acentuar el esfuerzo en mayor conocimiento de soluciones tecnológicas.
 - Se precisa estabilizar las técnicas y plataformas aprendidas para el desempeño laboral.
 - Ha habido una evolución a nivel de centro, colegio o IES, que destacan por encima del aprendizaje personal.
- Los alumnos, en cambio, consideran que sí se precisa un crecimiento del conocimiento TIC por parte del profesorado.

Conclusiones OS 1.2

En este objetivo de investigación, OS 1.2, se pretendía hallar técnicas empleadas para motivar y atraer al alumnado y mejorar el *engagement* del alumno, siempre en el tiempo transcurrido durante marzo-junio de 2020. Así, se ha obtenido esta serie de conclusiones:

- Los docentes han empleado como base tecnológica las siguientes herramientas:
 - Aplicaciones web, tales como: Yambor de Google, Kahoot, webnode.es, blogs, recursos digitales de las editoriales, blackboard.com.
 - Aplicaciones corporativas, tales como Racima, Alexia, correo electrónico.
 - Mensajería o redes sociales, tales como WhatsApp o Instagram.
 - Plataformas de videoconferencia, tales como Teams, Skype, Zoom, Google Meet.
- Como conclusión adicional, ni docentes ni alumnos ni padres/madres se preocupan por el hecho de que las grandes empresas tecnológicas, como Microsoft o Google dominen el mercado educativo online y no se utilicen alternativas libres.
- Respecto a si se produjo *engagement* y si los profesores, en un entorno online, consiguieron motivar, hubo un cierto consenso general en que:
 - No hubo innovación en la etapa de la ESO y superiores por falta de recursos pedagógicos del profesor.

- Los alumnos se sintieron muy distanciados de los docentes. Esa frialdad digital la sintieron causada por la incapacidad por parte del profesorado de motivar su actividad y formación online.
- Los docentes reconocieron no haber innovado pedagógicamente más allá del uso estricto de las nuevas tecnologías, en lo que puede expresarse como una oportunidad perdida.
- Se advierte una falta de autocrítica del profesorado en la incapacidad de motivar a sus alumnos. Se aduce que la exigencia administrativa en el cumplimiento de los contenidos curriculares impide una innovación que exigiría tiempo y pérdida de impartición de parte de los contenidos.
- En los reducidos casos donde sí se logró motivar al alumnado, se destacó por parte de los alumnos que las estrategias utilizadas fueron:
 - Gamificación.
 - Utilización de vídeos y aproximaciones de los contenidos a la realidad que se estaba viviendo (al respecto de la pandemia), con lo que aprendieron con más intensidad.
 - Acercamiento personal del docente al alumno interesándose por su estado anímico, salud y preocupaciones. Es decir, más allá del uso de un recurso tecnológico o pedagógico en particular, valoraron muy especialmente la preocupación del profesor en el día a día del estudiante.
- Se consideró que para conseguir el engagement en una situación así, se debería:
 - Eliminar parcialmente los contenidos, para disponer de más tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder innovar.
 - Gamificar parte de la enseñanza.
 - Enfocar los contenidos y relacionarlos en la realidad en la que viven los estudiantes.
 - Realizar un acercamiento personal entre docente y alumno más allá de la relación estrictamente académica.
 - Mejorar los recursos pedagógicos de los profesores, especialmente en ciclos superiores a Infantil y Primaria.
- Los alumnos se comunican intensamente entre sí con Whatsapp y con plataformas como Instagram, discord.com y juegos en red como rainbox, por lo que parecería interesante explorar esos canales y explotarlos a nivel docente.

Conclusiones OS 1.3

En este objetivo de investigación, OS 1.3, se pretendía descubrir el papel desempeñado por los padres/madres/tutores (tutores en adelante) en el proceso de aprendizaje, siempre en el tiempo transcurrido durante marzo-junio de 2020. Así, se han obtenido esta serie de conclusiones:

- Se destaca un papel muy positivo de los tutores por parte de docentes y alumnos en términos generales.
- Los tutores contribuyeron especialmente al incremento de la concentración de los alumnos en los quehaceres diarios, especialmente en ciclos de Infantil a ESO.
- Los tutores no desarrollaron un rol de facilitadores tecnológicos, excepto en Infantil y Primaria, pero sí tuvieron funciones de profesores en prácticas en algunas situaciones.
- No se percibió una brecha digital importante entre los tutores, lo que les permitía realizar un seguimiento de la evolución de los progenitores por canales corporativos telemáticos.
- Los tutores no sintieron la necesidad de pedir ayuda a otros tutores y se sintieron autosuficientes. Cuando fue necesario, compraron material informático por su cuenta.
- Los tutores que atendieron a menores en las etapas de Infantil y Primaria no hicieron uso de cuidadores y sufrieron de estrés intenso en la compleja compatibilización de sus actividades profesionales con las atenciones académicas.
- En los escasos casos que los padres no fueron de ayuda y estuvieron desconectados del sistema educativo se debió a asuntos estrictamente laborales, en general.

Conclusiones OS 1.4

En este objetivo de investigación, OS 1.4, se pretendía descubrir todo lo acontecido a nivel curricular y pedagógico en la tercera evaluación, las modificaciones de las programaciones didácticas desarrolladas, los instrumentos de evaluación

incorporados...siempre en el tiempo transcurrido durante marzo-junio de 2020. Así, se ha obtenido esta serie de conclusiones:

- En primer lugar, la tercera evaluación sobresalió por el extendido uso de la flexibilidad a la hora de evaluar al alumno.
- Se generó una sensación generalizada de que la flexibilidad redundó en un desequilibrio injusto entre los alumnos que se esforzaban y los que no, dado que hubo situaciones mayoritarias donde primó el aprobado aun siendo inmerecido.
- Los alumnos tuvieron una conciencia en todo momento de que existía la figura del aprobado general encubierto tras la normativa que impulsaba la flexibilidad. Los docentes lo percibieron así, igualmente.
- Los tutores entendieron la necesidad de la flexibilidad como un mal necesario allí donde era necesario, pero no compartieron que hubiera sido una normal general que se utilizara como tabla rasa para homogeneizar a todo el alumnado.
- A la hora de evaluar a los alumnos, los profesores que utilizaron pruebas a distancia emplearon estos instrumentos de evaluación:
 - Exámenes online en tiempo real frente a cámaras web, orales en ocasiones.
 - Exámenes online de tipo test.
 - Exámenes que emplearon técnicas biométricas (niveles o etapas superiores).
 - Trabajos o pruebas a distancia, sin herramientas de control tales como cámaras web, donde se debía devolver los resultados en un tiempo límite establecido a partir del comunicado del enunciado.
- En general, hubo un descontento mayoritario por el uso de los anteriores instrumentos de evaluación. Así:
 - Los alumnos entendieron en la mayor parte de los casos que los exámenes fueron muy asequibles o regalados.
 - Los alumnos produjeron fraudes intencionados que devaluaron el sentido de las pruebas online.
 - Los profesores fueron conscientes de que no habían podido evitar el fraude cuando se hubiera producido, bien por limitaciones tecnológicas bien por desconocimientos de los agujeros de seguridad.

- Se produjo una desconfianza hacia esos instrumentos como herramienta válida para futuras experiencias por parte de los profesores.
- Se plantea como alternativa a pruebas de evaluación finales una evaluación continua en tiempo real a la par que se imparten las clases, lo que eliminarían los instrumentos fraudulentos y potenciaría el interés y motivación del alumnado en las clases diarias.
- En general, no hubo gran reducción de los contenidos curriculares establecidos en las distintas materias, lo que enraíza con la obligación analizada al respecto en OS 1.3 y que impedía una innovación.
- A nivel pedagógico, se reflexionó sobre que:
 - Había consenso en que parecía adecuado un cambio pedagógico en la enseñanza para entornos online.
 - No era posible transitar a modelos distintos en tan poco espacio de tiempo.
 - Era necesario aportar al profesorado una formación pedagógica distinta a la impartición de clases maestras.
 - Se deben cambiar no solo metodologías, sino pensamientos y maneras de actuar, con lo que ello implica de transformación profunda en el sistema educativo.
 - La clase maestra en entorno online reduce en gran medida la capacidad de atención por parte del alumnado, lo que implica la necesidad de atraerlos de otra manera.
 - La alternativa de generalizar las enseñanzas por proyectos no parece plausible para todas las etapas. Aún así, se considera que la investigación por parte de los alumnos y enfocada dentro de proyectos que ayuden a entender los contenidos es un enfoque que generaría mayor motivación y *engagement* entre el alumnado.
 - Los alumnos compartieron con entusiasmo la posibilidad de un cambio de metodología orientados a proyectos y, aún desconociendo la dificultad que estriba para los docentes, entendían que un aprendizaje basado en investigación y/o proyectos redundaría en un mejor resultado.
 - Los tutores observaron el cambio metodológico a proyectos de investigación como positivo pero sólo en cursos que no concluyeran con titulación, tales como 4º de la ESO o 2º de Bachillerato. En ese sentido,

valoraban positivamente la impartición clásica de contenidos curriculares y no deseaban su desaparición.

Conclusiones OS 1.5

En este objetivo de investigación, OS 1.5, se pretendía dilucidar qué etapas educativas habían sido las más y menos afectadas durante el confinamiento y mientras duró la enseñanza online masiva, siempre en el tiempo transcurrido durante marzo-junio de 2020. Así, se ha obtenido esta serie de conclusiones:

- Tanto alumnos como docentes entienden que los esfuerzos mayoritarios deben ir dirigidas a las etapas más tempranas, Infantil y Primaria, debido al déficit de atención y la problemática familiar que implica tener a niños y niñas tan pequeños estudiando en casa.
- Se pone en relieve la necesidad del contacto físico para los alumnos de menor edad y, por tanto, la necesidad de no buscarles soluciones online sino de facilitar su presencialidad en los centros educativos.
- Los tutores (padres o madres) perciben más perjuicio en los alumnos que debían titular (quienes concluían FP, o acudían a la EBAU) que en los alumnos de Infantil y Primaria. Así, se valoraba negativamente en estos últimos ciclos la falta de rutinas que conducía al menor rendimiento académico.
- La Formación Profesional estuvo muy afectada por no poder desarrollar sus prácticas de fin de grado, medio o superior, en empresas donde el alumnado pudiera demostrar su valía.
- Así, se entiende que en una repetición de la situación por motivaciones pandémicas en la FP se debería primar el retraso de la celebración de las prácticas presenciales antes que la obtención del título mediante proyectos académicos.
- No debe permitirse la titulación de alumnos de FP que no hayan pasado por FCT (Formación en Centros de Trabajo), especialmente en aquellos grados que impliquen riesgos para los clientes de las actividades empresariales, tales como mecatrónica o ciencias de la salud.
- Se concluye que, en general, todas las etapas han sido afectadas en mayor o menor medida y aquellas que suscitan una mejor solución en entornos online deberían ser atendidas con soluciones integradoras idénticas (por ejemplo, utilización de las mismas soluciones tecnológicas).

Limitaciones del estudio y propuestas de continuidad

Por la propia esencia de la técnica cualitativa escogida, grupo de discusión, necesaria por la necesidad de acercarse al sujeto y provocar reflexión en torno al objeto de estudio, diseminado en distintos objetivos secundarios, es evidente que la muestra escogida puede no ser suficientemente representativa, pese a que los alumnos y docentes escogidos sea heterogéneos en cuanto a centros de trabajo, edades y etapas educativas. Aún así, la seguridad de la corrección del guion de conducción y la coherencia esgrimida por los participantes permite confirmar que los resultados son válidos y dan luz a todas las cuestiones planteadas al inicio de la investigación.

Las ventajas que ofrecen las comunicaciones online, utilizadas para grabar las sesiones, no escapan al hecho de que no sustituyen a reuniones personales, donde los matices en el lenguaje verbal, cruces de miradas y explicaciones del lenguaje corporal aportan más enriquecimiento en el caudal de información saliente. Por lo tanto, aún entendiendo que las sesiones fueron un éxito en cuanto a convocatoria, mantenimiento de la conectividad y flexibilidad en la conversación, sin duda las sesiones presenciales pudieran haber aportado aún más respuestas.

Sobre el futuro del propio estudio, se abre un camino de muchas posibilidades para investigaciones venideras de otros autores. Al cierre de este TFM, finales de agosto, principios de septiembre de 2020, se tiene por delante un curso académico inédito, el 2020-2021, que presenta muchas inquietudes e incertidumbres. Se apuesta desde la Administración por el regreso presencial a las aulas, reservando la educación online a escenarios de rebrotes del COVID-19. Se sabe que los centros se tornarán disciplinados, con rígidos protocolos y medidas de seguridad para evitar la propagación del virus. Ello redundará en un proceso de enseñanza-aprendizaje sujeto a dichas condiciones sanitarias y se abren muchos interrogantes. ¿Se aplicarán los conocimientos tecnológicos aprendidos durante el confinamiento? ¿Podrán los docentes generar un *engagement*, el que no consiguieron en los meses finales del curso previo? ¿Qué sucederá con las programaciones didácticas? ¿Habrá un replanteamiento pedagógico o se continuará con

la metodología clásica? Cada una de estas preguntas pueden tener una respuesta previa en los resultados de esta investigación. Decía Jean Pierre Astolfi (2000) que sólo dejan de equivocarse quienes no hacen nada. Así que parecería adecuado, como asegura Neus SanMartí (2000) que el error brinda la oportunidad a quien aprende para poder participar con libertad.

El sistema educativo puede y debe mejorar y la crisis sanitaria permitió evidenciar, tal cual demuestra este estudio, graves lagunas estructurales. Son tiempos presentes en los que se debe avanzar en el modelo educativo y, basándonos en el pasado inmediato y la información obtenida, mirar hacia el futuro con esperanza y determinación.

Índice de figuras

Ilustraciones

Ilustración 1. Dibujo aproximado del coronavirus.....	31
Ilustración 2. Discord.	89

Atlas TI

Atlas TI 1. Versión del programa.....	41
Atlas TI 2 Visión general de la interfaz gráfica	41
Atlas TI 3. Vista de documentos.	45
Atlas TI 4. Vista de citas.....	46
Atlas TI 5 Vista de citas II.....	46
Atlas TI 6. Vista de código de OS 1.1.....	47
Atlas TI 7. Vista de códigos de OS 1.2	48
Atlas TI 8. Vista de códigos de OS 1.3	49
Atlas TI 9. Vista de códigos de OS 1.4	50
Atlas TI 10. Vista de códigos de OS 1.5.....	51
Atlas TI 11. Vista de códigos extra I.....	52
Atlas TI 12. Vista de códigos finales.....	52

Redes semánticas

Redes Semánticas 1. Red semántica asociada a OS 1.1	55
Redes Semánticas 2. Red semántica asociada a OS 1.2	56
Redes Semánticas 3. Red semántica asociada a OS 1.3	57
Redes Semánticas 4. Red semántica asociada a OS 1.4.....	58
Redes Semánticas 5. Red semántica asociada a OS 1.5	59
Redes Semánticas 6. Red semántica asociada a comunicaciones entre alumnos.	60
Redes Semánticas 7. Red semántica asociada a reflexiones finales de los grupos de discusión	61

Subredes semánticas

Subredes semánticas 1	65
Subredes semánticas 2. Formación TIC no docente.....	67
Subredes semánticas 3	67
Subredes semánticas 4 consecuencias posibles de la falta de formación TIC.....	70
Subredes semánticas 5. Formación TIC a futuro.	72
Subredes semánticas 6	75
Subredes semánticas 7. Por qué no hubo engagement.	81
Subredes semánticas 8. Buena valoración de la actitud de los padres.	90
Subredes semánticas 9. Bajo rendimiento de los alumnos en la tercera evaluación.	95

Subredes semánticas 10. Instrumentos de evaluación y sus repercusiones.	100
Subredes semánticas 11. Desconfianza y fraude del examen online como instrumento de evaluación.	103
Subredes semánticas 12. Cambios de pedagogía.	107
Subredes semánticas 13. Posibilidades de cambios de pedagogía.	111
Subredes semánticas 14. Soluciones generales.	119

Citas asociadas a códigos

Nubes de citas 1. Código Falta de hábito online.	63
Nubes de citas 2. OS 1.1 Buena Formación TIC, OS 1.1 Con Medios.	64
Nubes de citas 3. OS 1.1 Necesidad más Formación TIC, OS 1.1 Sin Medios.	66
Nubes de citas 4. Código OS 1.1 Alumno – Buena Formación TIC.	67
Nubes de citas 5. Código OS 1.1 Dejadedez del Profesorado.	68
Nubes de citas 6. OS 1.1 No se imparten contenidos y Sin evolución TIC.	69
Nubes de citas 7. Códigos OS 1.1 Pidió ayuda para formarse y OS 1.1 Evolución TIC durante la pandemia.	70
Nubes de citas 8. código OS 1.1 No tuvo ayuda de la Admón.	71
Nubes de citas 9. Código OS 1.1 Aprender más TIC o de manera más fluida en el futuro.	72
Nubes de citas 10. OS 1.1 Evolución TIC durante la pandemia – A nivel de centro mejoras de organización.	73
Nubes de citas 11. OS 1.1 No hay que aprender más herramientas TIC a futuro.	73
Nubes de citas 12. Soluciones web.	76
Nubes de citas 13. Aplicaciones corporativas.	76
Nubes de citas 14. Mensajería/red social.	77
Nubes de citas 15. LMS/EVA.	78
Nubes de citas 16. Plataformas de videoconferencia.	79
Nubes de citas 17. OS X2 TIC de grandes empresas se acepta.	80
Nubes de citas 18. OS 1.2 No Hubo Innovación.	82
Nubes de citas 19. OS 1.2 No Hubo Innovación II.	82
Nubes de citas 20. Esfuerzo de engagement.	83
Nubes de citas 21. Soluciones al engagement online.	84
Nubes de citas 22. Soluciones al engagement online II.	85
Nubes de citas 23. Uso de Whatsapp entre los alumnos.	87
Nubes de citas 24. Plataformas usadas por los alumnos.	88
Nubes de citas 25. OS 1.3 Padres – No pedía ayuda a otros padres.	91
Nubes de citas 26. Positiva valoración de los padres.	92
Nubes de citas 27. Casos en los que los padres desconectaron.	93
Nubes de citas 28. OS 1.4 Tercera Evaluación – Conciencia alumno baja exigencia por la flexibilidad.	96
Nubes de citas 29. Distintos códigos que evidencian el desequilibrio generado en la tercera evaluación.	97
Nubes de citas 30. Flexibilidad bien y mal entendida.	98
Nubes de citas 31. Distintos instrumentos de evaluación online.	101
Nubes de citas 32. Fraude en los exámenes online.	103
Nubes de citas 33. Fraude y desconfianza en los exámenes online.	104
Nubes de citas 34. Cambios en el currículo.	106
Nubes de citas 35. Cambios de pedagogía.	108

Nubes de citas 36. Posibilidades de cambios de pedagogía.	109
Nubes de citas 37. Posibilidades de cambios de pedagogía.	111
Nubes de citas 38. Posturas sobre ciclos más o menos afectados.	113
Nubes de citas 39. Posturas sobre ciclos más o menos afectados II.	115
Nubes de citas 40. Posturas sobre ciclos más o menos afectados.	116
Nubes de citas 41. Soluciones para la FP.	118
Nubes de citas 42. Soluciones generales.	120
Nubes de citas 43. Conclusiones de los participantes.	121
Nubes de citas 44. Conclusiones de los participantes II.	122
Nubes de citas 45. Conclusiones de los participantes III.	123
Nubes de citas 46. Conclusiones de los participantes IV.	124
Nubes de citas 47. Conclusiones de los participantes V.	125

Referencias bibliográficas y webgrafía

Atlas.ti. Videotutoriales. Obtenidos de: <https://atlasti.com/video-tutorials/>

Alba, E. (2008). *Las culturas de Internet: la configuración sociotécnica de la red de redes*.

Revista CTS, no 11. Vol4. (pág. 9-21). Universitat Oberta de Catalunya.

Alba, E. (2008). *La vida social de las máquinas, orígenes, desarrollo y perspectivas*

actuales en la sociología y la tecnología. Departamento de Filosofía, Lógica y

Filosofía de la Ciencia. Reis. Pp 141-170. Universidad de Málaga

Almazán, A y Alberto, C. y Alfonso, V. *Encuesta COVID-19 docentes mexicanos*. Revista

El Mundo de la Educación, nº 17, Mayo 2020.

Antón, R.y Levrato, V. (2013). *Construcción de la educación mediática por comunidades*

de aprendizaje horizontales. Vol 18. No Esp. octubre 2013.

Aparici, R. y Osuna, S. (2013). *La Cultura de la Participación*. Revista Mediterránea de

Comunicación, vol. 4, no 2, 137-148.

Baelo, R. (2009). *El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades*

del siglo XXI. Revista de Medios y Educación, ppt 87-96.

BOE: Declaración Estado de Alarma. Obtenido en:

<https://boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3692-consolidado.pdf>

Cabero, J. y Barroso, J. (2013). *Replanteando el e-learning, hacia el e- learning 2.0*.

Revista Científica de Tecnología Educativa.

Calvo Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010) *Las posibilidades de la racionalidad*

sociocrítica en los procesos formativos de blended learning. Una investigación con

estudio de caso a propósito de un curso sobre intervención educativa y bienestar

social. Universidad de Cantabria.

- Carreras, M., Del Olmo J.L.; Pesquera M.J.; Fondevila G.; (2014) *El impacto de la mensajería instantánea en los estudiantes en forma de estrés y ansiedad para el aprendizaje: Análisis empírico*. Revista DIM / Año 10 - No 30 - diciembre 2014.
- Castells, M. (2001) *Internet y la Sociedad Red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Collins, R. (1989) *La Sociedad Credencialista. Sociología Histórica de la Educación y Estratificación*. AKAL. Madrid. Fundación Internacional Derechos Humanos, DUDH (1948). UNESCO. <http://dudh.es>
- Comunicados de la Consejería de Educación de la Rioja por el COVID-19. Marzo-Junio 2020. Obtenidos en: <https://www.larioja.org/educacion/es/noticias-portada/comunicados-oficiales-consejeria-educacion-cultura>
- Dieguez, A. (2005) *El determinismo tecnológico, indicaciones para su interpretación*. Argumentos de Razón Técnica, 8, 2005, pp. 67-87. Universidad de Málaga.
- Drucker, P. (1974) *La sociedad postcapitalista*. Grupo Editorial Norma.
- Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. Planuic. Números 17-18, Aniversario X.
- Fueyo, A. y Rodríguez, C. (2006). *Teleformación: Enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5.
- Fueyo, A. y Lorenzo, Y. (2006). *Dimensiones pedagógicas y didácticas del e-learning. En Santamaría y otras: Principios teóricos y prácticos del e-learning*. UNED. Madrid.
- Fueyo, A. y Lorenzo, Y. (2006). *Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado*. Congreso de Tecnología Educativa. Santiago.

González, F. (1998). *Estrategias cualitativas en la investigación educativa. Documentos de apoyo para curso de doctorado en Educación*. Puebla México: Universidad Iberoamericana.

Hernández, A. *Encuesta COVID-19 en España* UNICEF España. Obtenida en:

<https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>

Krüger, K. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.

Krüger, K. (2006) *El concepto de la Sociedad del conocimiento*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, no 683.

Norma N (2020). *Repensar la identidad docente en Latinoamérica a raíz del COVID-19* (2020).

ORTI, Alfonso (1992): *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*.

Osuna, S. (2014) *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.

Rambe, P y B, A. (2013). *Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology*. British Journal of Educational Technology, 44(4), 544-561.

Siemens, G. (2012) *What is the theory that underpins our moocs?* Obtenido de:

<http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>

Stallman, R. (2015). *Software libre para una sociedad libre*. Obtenido de:

https://www.gnu.org/philosophy/fsfs/free_software.es.pdf

Stein, B. (2010) *Taxonomy of Social Reading: a proposal*. Obtenido de:

<http://futureofthebook.org/social-reading/>

Weinert, F. E. (2001). *Concepto de la competencia: una clarificación conceptual*: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.).

Anexos

Guion de conducción

Preámbulo – Guion de conducción

Buenos días/tardes,

Estoy realizando un trabajo final de Máster, o TFM, y como proceso o herramienta de investigación esta entrevista en profundidad para usted (o para el grupo de discusión) la utilizaré como medio cualitativo para obtener información.

Tal y como le/les he adelantado previamente, siéntase/siéntanse cómodo/s dado que el sentido último de esta conversación es conocer en profundidad su experiencia a lo largo de estos meses en los que el COVID-19 ha condicionado nuestra forma de vivir y trabajar en el mundo de la educación.

Que usted/ustedes hablen libremente implica que no deben sentirse coaccionados por pensamientos políticamente correctos ni por limitaciones sociales. Cada persona debe ser libre de expresar sus emociones tal y como las ha vivido y tal y como le han afectado en su evolución como persona y docente.

Por último, como también hemos hablado antes de iniciar esta charla, grabaré la conversación para fines exclusivamente de investigación. Sus datos serán anónimos en todo momento, nunca se le identificará salvo que así quiera hacerlo expresamente. En modo alguno ello afectará al resultado de la investigación.

Preguntas que ahondan en el OS 1.1: Analizar la alfabetización TIC del profesorado a inicios de la pandemia y su evolución durante ella.

- 1) ¿Cómo has/habéis afrontado la incursión en la enseñanza mediante técnica online y digitales? ¿Os sentíais preparados para ello?

SI NO SE SENTÍAN PREPARADOS PREGUNTAR:

Explicame, por favor, teniendo en cuenta que has tenido que enfrentarte a metodologías online, ¿qué hiciste para superarte a ti mismo y sentirte preparado? ¿Acudiste y/o pediste ayuda a terceros? ¿Utilizaste autoformación? ¿Te sentiste en comparación con tus compañeros menos preparado y ello te supuso aflicción, angustia o por el contrario fue un reto continuo que te hizo evolucionar como docente?

SI SE SENTÍAN PREPARADOS PREGUNTAR:

¿Fue suficiente tu bagaje tecnológico para encarar todas las situaciones que se plantearon? Por ejemplo, clases a distancia, elaboración de ejercicios y/o prácticas, resolución de consultas, evaluaciones, etc.

- 2) ¿Te sentiste amparado por la Administración/Consejería de Educación? ¿Qué sentiste que faltó en todo momento? ¿Qué, no faltó? ¿Qué nivel de preocupación real hubo y en qué medida afectó a tu labor como docente?
- 3) Septiembre está a la vuelta de la esquina, y todo indica que será un curso académico anómalo. En un ejercicio de pronóstico a medio plazo, ¿en qué medida debes seguir evolucionando, tecnológicamente hablando? ¿Es necesario aprender más herramientas o con las que has utilizado estos meses consideras que tienes suficiente?

Preguntas que ahondan en el OS 1.2: Descubrir técnicas novedosas empleadas para mejorar el engagement del alumno

Según un estudio reciente, aparecido en la Revista de El Mundo de la Educación, nº 17, 2020, los distintos medios utilizados para comunicarse con los alumnos, bien como herramienta de trabajo, bien como medio de enseñanza, por parte de los docentes fueron, no necesariamente en este orden:

- Whatsapp.
- Libro de texto a distancia.
- Videollamadas a través de Teams, Google, Skype o Zoom.
- Televisión (para los más pequeños, tareas obtenidas del consumo de programas educativos).
- Plataformas educativas como Google Classroom, Khan Academy, Duolingo, Coursera, Scratch, Aprende.org, etc.
- Plataformas EVA o LMS como Moodle o similares.

1) ¿Qué herramientas de ese listado has utilizado?

SI DICEN HABER UTILIZADO ALGUNAS DE ELLAS PREGUNTAR:

Cuéntanos si has conseguido extraer de ellas más provecho del que hubieras imaginado antes de la irrupción de la pandemia. ¿Te ha sorprendido que la mayor parte del profesorado también lo utilizara? ¿Ves una imposición que, por ejemplo, se use Teams de Microsoft o Google Classroom como una solución de multinacionales que nada tengan que ver con la educación? ¿Te gustaría más soluciones libres open source? (explicar que open source son herramientas gratuitas que no están bajo el paraguas de empresas con ánimo de lucro).

SI DICEN NO HABER UTILIZADO NINGUNA DE ELLAS, PREGUNTAR:

¿Qué herramientas, entonces, has utilizado? ¿Por qué has sido disruptivo en esa cuestión y te has salido de la norma?

En el IES Cartima de Málaga, se creó un proyecto llamado Proyecto Confinamiento que consistió en crear un mapa sonoro con el día a día de los alumnos. Así, por ejemplo, la

cuarentena sonaba a aplauso, a despertador, a microondas y a ruido de la videoconferencia... así, El País (2020) dice:

Convocamos un claustro digital y propusimos a los profesores algo que podía parecer una locura pero que se ha revelado como lo que realmente necesitaban los alumnos, nos olvidamos del plan de curso que habíamos previsto y creamos un nuevo proyecto para estos meses. Queríamos que esta crisis fuera también una oportunidad de aprendizaje, aunque para nosotros suponía empezar de cero, y mucho trabajo sabíamos que era la manera de conectar con los alumnos en un contexto muy duro para ellos (<https://elpais.com/educacion/2020-06-03/mi-encierro-contado-con-sonidos-e-imagenes.html>)

- 2) Al hilo de la experiencia que te/os he narrado, ¿habéis vivido algo similar? ¿Conocéis experiencias pedagógicas similares en vuestro entorno? ¿Te hubiera gustado haberlas desarrollado en lugar de las técnicas que empleaste tú junto a tu Departamento o Centro? ¿En qué medida crees que ese tipo de iniciativas permite un mejor engagement del alumno?

IMPORTANTE CONOCER EL ENGAGEMENT DE LAS NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE. SI DICEN QUE SE HA POTENCIADO LA MOTIVACIÓN PREGUNTAR:

Cuéntanos cómo has percibido la motivación/desmotivación del alumnado.

- 3) ¿En qué medida crees que son técnicas/instrumentos/plataformas para solventar una situación coyuntural o crees que abre un nuevo modo de educar y enseñar a partir de ahora? ¿Será persistente? ¿Hay que ahondar en estas nuevas formas de enseñanza?
- 4) ¿Es posible trasladar toda esta experiencia digital de la que nos has hablado a la experiencia presencial o debe realizarse un proceso de transformación?

Preguntas que ahondan en el OS 1.3: Analizar el papel de los padres y madres durante este proceso de aprendizaje.

PREGUNTAS PARA PROFESORES SOBRE LOS PADRES/MADRES O TUTORES

(también válidas para preguntar a los padres propiamente, adaptándolas)

- 1) ¿Cómo ha sido el papel durante todo el proceso de enseñanza online de los padres o tutores? ¿Has tenido contacto con ellos? ¿Los has utilizado como extensiones de tus directrices, has debido ejercer como profesores independientes en medidas de refuerzo o aprendizaje de los alumnos, o ninguna de estas posibilidades? Cuéntame, por favor.

- 2) ¿Cómo ves el papel de las familias en este proceso de aprendizaje?

- 3) ¿Cómo hubieras actuado en caso de ser el único agente educativo

- 4) Si además de profesor/a eres padre/madre, ¿cómo has vivido esa experiencia dual? ¿estabas integrado en grupos de Whatsapp de padres y has entendido las quejas del resto de padres? ¿ha cambiado tu percepción en algo en esa dualidad con la irrupción del COVID-19 o no ha sido modificada en modo alguno?

- 5) ¿La implicación de los padres te ha sorprendido y ha sido superior a la implicación obtenida cuando la enseñanza ha sido presencial o por el contrario ha sido igual o inferior?

Preguntas que ahondan en el OS 1.4: Estudiar los cambios a introducir en las programaciones didácticas.

- 1) ¿En qué medida se vieron afectadas las programaciones didácticas de tus asignaturas o módulos?
 - a. ¿Entiendes que deberían modificarse los resultados de aprendizaje?
 - b. ¿Entiendes que deberían modificarse los criterios de evaluación?
 - c. ¿Entiendes que deberían modificarse los instrumentos de evaluación?
 - d. ¿Tuviste que reducir los contenidos a contenidos mínimos? ¿Por qué lo hiciste en caso afirmativo?
 - e. ¿Las directrices de la Administración fueron claras y dieron libertad para las modificaciones que fueron necesarias?

- 2) En caso de repetición del escenario sanitario o de medidas preventivas, ¿deberían perpetuarse las modificaciones?

- 3) ¿Las programaciones didácticas, como objeto de análisis de los contenidos a impartir, la temporalización de los mismos y la definición de los resultados de aprendizaje es una herramienta suficiente o se ha quedado obsoleta?
 - a. ¿Deberían las programaciones ser dinámicas y poder modificarse en tiempo real para prevenir situaciones de emergencia?
 - b. ¿Deberían las programaciones adaptarse a otro tipo de estructura como definición de proyectos en vez de contenidos curriculares estancos?

- 4) ¿Cómo calificarías la reacción de tu Departamento o Jefatura de Estudios ante la situación? ¿Fue permisiva a la hora de emplear nuevas herramientas o modificar contenidos y reflejarlas en las programaciones?

- 5) ¿Tuviste que apoyarte en compañeros para realizar las modificaciones pertinentes a base a la experiencia que estuviste viviendo o fuiste autosuficiente?

Preguntas que ahondan en el OS 1.5: Dilucidar qué etapas educativas han visto más modificado el proceso de enseñanza.

- 1) ¿Cuál es tu percepción del impacto sufrido en el proceso de enseñanza aprendizaje para las distintas etapas?
 - a. Infantil
 - b. Primaria
 - c. ESO
 - d. Bachillerato
 - e. Ciclos Profesionales

- 2) ¿Coincide tu percepción en etapas que no son las tuyas con la del resto de compañeros que sí son profesores en las distintas etapas? (pregunta más específica para grupos de discusión con profesores heterogéneos)

SI SU PERCEPCIÓN NO ES LA MISMA QUE LA DE LA REALIDAD DE ALGUNA DE LAS ETAPAS

¿Esa diferencia te sirve de aprendizaje en algo de cara a los alumnos de tu etapa educativa? ¿Crees que son medidas que pueden transportarse a tu etapa educativa?

- 3) ¿Deberían los esfuerzos de mejora digital o de hallazgo de nuevos medios comunicativos concentrarse más en las etapas infantiles o de primaria o en las de la ESO/Bachillerato/Ciclos Profesionales?

- 4) Aunque parezca que los alumnos de más edad deberían haber aprovechado mejor los nuevos procesos de enseñanza, ¿qué reflexión te merece que, por ejemplo, alumnos de FP de Grado Superior no hayan podido realizar sus prácticas fin de grado y se les haya convalidado por proyectos académicos, teniendo en cuenta que algunos serán técnicos en talleres de reparación de vehículos y otros técnicos en clínicas de higiene bucodental?

Final de entrevista

Agradecer el tiempo que habéis dedicado a esta charla. Para finalizar, por favor, indica cualquier comentario, sugerencia, o inciso que quieras añadir.

Muchas gracias, sinceramente.

Transcripción del grupo de discusión de alumnos

NOTA: no queda grabado el inicio donde saludo a los alumnos presentes.

Estamos usando Skype porque permite grabar, esta me ha funcionado siempre y es ese el motivo. Vale, entonces, si queréis, inauguro ya el primer bloque. El primer bloque habla sobre la alfabetización TIC del profesorado. Bueno, eso qué quiere decir: cuán preparados están vuestros profesores para enseñaros online a distancia, porque habréis tenido de todo. Unos que dominen más, otros que dominen menos, se trata de que seáis sinceros en ese sentido porque de cara a septiembre estará muy bien saber si los profesores se tienen que formar más o menos en tecnologías TIC. Entonces la primera pregunta que os lanzaría sería esa, ¿cómo creéis que han afrontado vuestros profesores esta repentina incursión en el mundo TIC a causa del COVID y de la pandemia. A partir de aquí podéis abrir los micrófonos y vais comentando. Si queréis, cada uno de vosotros puede participar. Si no, yo tengo de izquierda a derecha a Carmen, Iker, Ismael, Gonzalo y David.

Por ejemplo, Carmen, cómo consideras que ha sido la formación TIC de tus profesores.

CARMEN: yo he estado estudiando el grado superior y como lo estaba estudiando presencial sí he notado que todavía no utilizaban bien las herramientas porque al final les ha tocado de primeras y he notado eso, que no tenían herramientas que al final nos permitieran hacer lo mismo que de normal, pero también estudio en la universidad a distancia y tenían todas las plataformas ya preparadas y sí he visto que no les ha dado ningún problema y no he notado cambios. Pero eso, sí he visto que de cara a los profes les ha costado utilizarlas y sobre todo las prácticas y no estaban adaptados a hacernos trabajar desde casa. No nos han prestado la misma atención que si hubiéramos estado en presencial.

YO: Ya, ya, y en ese sentido hubieras deseado que hubieran tenido mejor formación que la que te has encontrado o te ha permitido continuar tus estudios de la forma más normal posible.

CARMEN: Sí, al final yo creo que hemos podido seguir, si hubiera sido otro momento del curso sí hubiéramos necesitado más, pero al estar en la fase de prácticas se han podido desarrollar con normalidad.

YO: Estupendo con esta primera aproximación con Carmen. Venga, Ismael, qué nos tienes que contar, a ver.

ISMAEL: Me he fijado que la mayoría de profesores no tenían ni idea, no hacían nada en sus clases porque no sabían como iba y sí había alguno, uno o dos, que en clase presencial sí que sabían y utilizaban por ejemplo tablets o cosas así pero como están acostumbrados a la pizarra o así no controlaban y pues eso, no daban prácticamente materia. Y porque casi habíamos terminado el curso porque si no no nos hubiéramos enterado de nada.

YO: Y tú crees que esos profesores, los que no tenían ni idea, ¿crees que solicitaron ayuda para superarlo, o fue todo muy improvisado, hubo autoformación, ¿cómo crees que pasaron del paso?

ISMAEL: Hubo uno que empezó muy mal pero luego se vio como que pidió ayuda o algo, pero el resto les dio igual y tampoco se preocuparon.

YO: Tú notaste entonces bastante pasotismo por parte de tus profesores.

ISMAEL: Sí

YO: Vale, vale, perfecto. Como primer acercamiento ha estado muy bien. Iker, cuéntanos.

IKER: Yo en mi caso como sabes mejor que nadie al ser de informática pues la verdad es que estabais todos bastante bien preparados, nos disteis la herramienta de Microsoft Teams y como nos valimos de eso durante todo el confinamiento con la preparación del profesorado no he tenido ninguna queja, ha sido todo muy parecido a como hubiera sido si estuviéramos en clase, claro está no ha llegado al 100% de algo presencial, que es imposible pero en cuanto a la atención ningún problema.

YO: Comentaros a los demás que Iker estudia Informática y tiene un perfil distinto al vuestro, pero va ser muy interesante escucharlo por ello mismo. Venga, Gonzalo, cuéntanos.

GONZALO: Yo he tenido profesores que no utilizaban ninguna plataforma de videoconferencias, ni para mandar ejercicios ni nada o materia y o mandaban por correo o no mandaban nada. Y luego la mitad de profesores usaban Google Classroom y para las videoconferencias Skype o Google Meet. La verdad es que no hemos avanzado mucha materia y en alguna hemos avanzado materia sin que nos la explicasen y nos enviaban algún ejercicio y así como que terminábamos el tema y empezábamos tema nuevo.

YO: Entonces ya, fue avanzar hacia adelante como se pudo y de malas maneras, parece. Vale, y como le preguntaba a Ismael, alguno pidió ayuda o se intentó formar de alguna manera. ¿Apreciaste algún tipo de esfuerzo por parte de tus profesores?

GONZALO: Si, porque al principio como que no sabían organizar las videoconferencias, la clase, y luego ya se manejaban bastante bien.

YO: Muy bien, muchas gracias, David, cuéntenos ahora.

DAVID: En mi caso, yo voy a cuarto de la ESO, y ha sido más, no es que no estuvieran preparados, es que no han hecho nada, tenemos Racima donde nos mandan mensajes y deberes, y la mitad si hacemos los deberes bien, si no ala, y la otra mitad que han hecho videoconferencias sí que se nota que sí tienen idea. Alguno hemos tenido que ayudarle nosotros. Los que utilizaban aplicaciones sí se notaba que sabían lo que hacían.

YO: En ese sentido, sí que notaste que no había mucha formación telemática y de alguna manera, deduzco, que no fue muy satisfactoria tu experiencia.

DAVID: nos faltó un trimestre entero porque no hemos hecho prácticamente nada.

YO: Me queda claro, muy bien David. Ahora os lanzo una pregunta, ¿vosotros os considerabais suficientemente bien preparados para seguir las clases? David, por ejemplo, ha comentado que ellos habían enseñado a un profesor a utilizar videoconferencias. Vosotros que sois más que millennial, habéis nacido con dispositivos electrónicos entre manos, ¿cómo os habéis visto?

CARMEN: Yo creo que sí, que más o menos estábamos familiarizados con las herramientas porque nos han tocado hacer videoconferencias durante el confinamiento. De tanto usarlas van viendo las opciones que te da, y cuando nos tocaba dar clase ya lo habíamos utilizado durante la vida social.

YO: ¿Los demás estáis de acuerdo? ¿Os sentíais bien preparados?

IKER: Sí, la verdad que sí, nuestro periodo de adaptación ha sido más corto porque hemos utilizado estos sistemas en casi toda nuestra vida social, así que pues sí.

YO: ¿Y los demás que opináis?

ISMAEL: Sí, principalmente no ha sido difícil. Al principio me sorprendió, dar clase por video llamada, pensé a ver cómo va a ser esto. No fue difícil adaptarse.

YO: Y David y Gonzalo, ¿la situación fue parecida para vosotros? A la mejor era nuevo para vosotros.

DAVID: Yo creo que lo mismo, lo único que se nota mucha la diferencia entre una clase presencial y una virtual.

YO: Este tema que saca David es muy interesante. ¿Hasta qué punto estaríais cómodos si la educación fuera online de continuo? ¿O realmente entendéis que vuestra educación a nivel presencial gana en calidad, gana en enteros? ¿Qué opináis? ¿Creéis por el contrario que es mejor volver a clase, estar con los compañeros, ver la pizarra, hablar de tú a tú con los compañeros?

GONZALO: Yo creo que es mejor la clase presencial porque con las clases online que hemos tenido no hemos avanzado casi nada y estábamos al final de curso y luego porque en el curso de que nos tuvieran que explicar algo nuevo en clase lo explica para todos de una sola vez y por videollamadas como que no explicaban o nos enviaban unas imágenes y nosotros nos las leíamos en casa y luego hacíamos unos ejercicios. Entonces así sería muy difícil de entender y aprobar telemáticamente.

YO: Entonces, parece desprenderse que preferís en septiembre volver a clase, ¿o alguno discrepa?

CARMEN: Yo creo que si estudias a distancia y el centro está preparado para estudiar a distancia al final puedes aprender lo mismo si las asignaturas son teóricas. Si es algo práctico que necesita más del profesor nunca se va poder hacer online, pero si son teóricas creo que no habría problema.

YO: Muy bien a todos. Estamos a punto de terminar el primer bloque, os voy hacer una pregunta un poco difícil para vosotros, ¿creéis que vuestros profesores estuvieron desamparados en algún momento? ¿Hemos escuchado que hubo pasotismo por parte del profesorado, y puede haber pasado perfectamente, pero creéis que podían estar desbordados y que no tenían ayudas de los colegios, institutos, de los directores, y la administración? La administración es lo que está por encima de los profesores. ¿O creéis que cada profesor tuvo su propio mérito y desmérito en sí mismo y punto?

DAVID: Mi profesor de Historia era el director del instituto y muchos días que teníamos clase con él nos dijo que no podíamos porque tenía que preparar reuniones, preparar no sé qué, le faltaba un poco de tiempo también.

YO: Entonces la situación en su caso podía ser difícil, era el director y quizá, aventuro, no le ayudó a atenderos como os merecíais, etc.

CARMEN: Yo creo que además de que les costaba desde arriba tampoco les daban instrucciones claras, y entre que el programa era difícil porque no les había tocado antes pues eso, pero también pienso que la autoformación podía haber sido mayor porque no eran aplicaciones muy difíciles de utilizar.

YO: Y con esto vamos a terminar este primer bloque. ¿A partir de septiembre creéis que sería necesario aprender más herramientas o hacer uso de dispositivos respecto a lo que habéis utilizado hasta ahora?

IKER: Yo creo que igual no, no es el tema de aprender más. No me meto en el hecho de no tener un dispositivo y ese sea un problema, el aprendizaje online no creo que sea un problema, se ha hecho muy bien y no creo que haya que evolucionar ahí.

YO: Perfecto, ¿y los demás qué opináis?

ISMAEL: Yo creo que como era la primera vez y como los profesores no han tenido mucha ayuda como para comprender el uso, pero a partir de ahora como se han esforzado y han estado trabajando sí que podrían hacerlo bien de una manera que aprendamos.

YO: Muy bien Ismael

CARMEN: Estaría bien que en verano no estaría de más aprendieran a utilizar las plataformas de una manera más fluida.

YO: ¿Y Gonzalo y David, estáis de acuerdo, o discrepáis?

GONZALO: Yo creo que con las plataformas y medios que tenían los profesores se podían dar bastante bien las clases, pero tal vez si es un poco necesario que aprendamos a utilizar algunas plataformas más que permita a más gente más presentaciones y más cosas

DAVID: Yo como te he dicho muchos profesores han pasado yo diría más interés por su parte.

YO: Es entonces un tema de más actitud o de buen acabado personal que el tema tecnológico. Pues fenomenal, este primer bloque va bien, vamos quince, veinte minutos, si tenéis alguna necesidad de beber agua, ir al baño... por favor haced uso de todo ello cuando lo necesitéis. Este segundo bloque es interesante para la investigación. Habla de técnicas novedosas. Voy a utilizar un palabro, el engagement, es la capacidad de atracción hacia el alumno del profesor, utilizando técnicas novedosas. Vosotros que sois jóvenes habréis utilizado Kahoot, permite generar preguntas, realizar competiciones y tal, esa puede ser una técnica de engagement para hacer más atractiva la clase. Os voy a plantear una experiencia novedosa que se realizó en un instituto de España donde se realizó algo

novedoso: Hay un estudio reciente aparecido en la revista de Educación este año donde se habla de la comunicación utilizada durante la pandemia con los alumnos. Bien como medio de enseñanza y que fueron, no en este orden, whatsapp, libro de texto a distancia, se utilizaron llamadas mediante plataformas de videoconferencia como Teams, Skype, Zoom. Se ha utilizado también la TV, especialmente para los más pequeños, y se asignaban tareas sacadas de los programas educativos, se utilizaron plataformas como Coursera, Duolingo, Scratch, aprende.org...plataformas como moodle y similares. De estas herramientas, vosotros específicamente qué habéis utilizado.

CARMEN: yo he utilizado whatsapp para comunicación más rápida porque el correo es más lento y entonces con algún profesor sí lo he utilizado, luego han utilizado zoom para algún examen, google meet y en la universidad se utiliza una plataforma que se llama blackboard.com y ahí tienen el contenido metido y todo eso.

ISMAEL: Pues básicamente el Teams, y nada más y el correo electrónico.

YO: Y los materiales todos en Teams y para videollamadas, etc

ISMAEL: Sí, sí, todo.

YO: Veréis que en algún momento hablaremos de los exámenes, pero todavía no quiero sacar el tema porque ya llegará el momento.

IKER: He utilizado Teams, correo electrónico y con alguno de vosotros también whatsapp.

GONZALO: Yo he utilizado Google Classroom, Skype, correo electrónico y luego algún blog de los distintos profesores, que nos iban colocando material y eso.

YO: Y el blog es del tipo wordpress o de qué tipo

GONZALO: web noud o algo así (webnode.es), blogger

DAVID: Teams, Zoom y Racima para los deberes. Los alumnos nos dan un correo del instituto, del Gobierno doy por hecho, y luego los profesores no sé cómo va.

YO: Vale, os ha sorprendido que en general se hayan utilizado, os parecían naturales, ¿las conocíais previamente? ¿o habéis echado de menos algo de lo que hayan hablado aquí los compañeros?

CARMEN: A mi me ha parecido todo natural, Zoom por ejemplo lo he utilizado para realizar videollamadas con compañeros como para dar clase, y me ha parecido natural al tenerlo descargado y me parecía cómodo.

IKER: Es algo que no te lo planteas, pero si no te lo planteas es porque te parece natural. Sabía que íbamos a utilizar algo de Microsoft, eso seguro, y ha sido Teams, lo típico para comunicarse con alguien como whatsapp y el correo.

GONZALO: Para mi ha sido natural, ya las conocíamos todas las plataformas o las hemos usado durante el curso y no ha habido ningún problema.

DAVID: coincido, han sido naturales, eran fáciles de usar.

YO: Estamos utilizando, herramientas de empresas como grandes. Ya sabemos que cuando se usan un móvil se están utilizando nuestros datos. Qué os parece que la educación se esté delegando en empresas tan grandes. ¿No sería mejor utilizar herramientas libres que no traficaran con los datos? Seguro que en Zoom escuchasteis, hubo de repente un revuelo, porque tenía un agujero de seguridad. Luego se aclaró, y sólo había que actualizar la herramienta. Por tanto, que os parece que vuestra educación recaiga en empresas como las de Microsoft o Google.

IKER: Es un mal necesario, creo yo. Si es verdad que yo soy prolibre, me encantaría utilizar herramientas que no fueran esas, o de empresas que no tengan tanta relevancia, pero las de las grandes son herramientas intuitivas para el usuario, de one-click, le das y la tienes, así que es un mal necesario.

CARMEN: Yo pienso que la situación ha hecho que no ha dato tiempo a pensar y hemos tirado todos a lo más fácil, a lo que utilizaba todo el mundo.

YO: Aún a riesgo de que a saber cómo utilizan los datos....

ISMAEL: Yo creo que como han dicho es una mal necesario porque si cada colegio tuviera que programar su propia aplicación sería un coste que no todos se podrían permitir o las familias tendrían que pagarlo. Yo creo que al final es lo más útil.

GONZALO: Yo creo que a la larga siempre vamos a ir por lo más cómodo y microsoft y google son bastante sencillas de utilizar. Si cada colegio tendría que hacer sus aplicaciones sería mucho tiempo, dinero y aprender a utilizarlas costaría más.

YO: Parece que la educación va un poco ligada la economía.

DAVID: No todo el mundo, un poco lo que dicen, se puede permitir tener su propia página, su propia herramienta. Lo mío es colegio público y lo que se usa lo dicen los de arriba, por decirlo de alguna forma.

YO: Así es. Teams, por ejemplo, proviene de la Consejería de la Educación de la Rioja y para poderla utilizar todos se habrá pagado dinero, en principio a Microsoft. Bueno, os voy a contar una experiencia bonita que sucedió en un IES en Málaga. En el IES Cartima de Málaga se creó un proyecto llamado confinamiento que consistió en crear un mapa sonoro con el día a día de los alumnos y así los alumnos tenían que identificar los sonidos que eran para ellos la pandemia. Para ellos les sonaba a aplausos en los balcones, a microondas, al ruido del micro o de los altavoces. En ese IES se convocó un claustro porque vieron que era necesario que se convocara para crear un proyecto desde cero, de la nada, en vez de impartir el contenido previsto para esa recta final del año. Y en base a esa idea crearon proyectos innovadores y sustituyeron los contenidos por esos proyectos. ¿Habéis tenido alguna experiencia innovadora?

CARMEN: En mi caso no hubo innovación de ningún tipo. Se trató de ver lo que estábamos haciendo y no se innovó nada.

GONZALO: Si es cierto que algún profesor sobre lo que veíamos iba más allá y mandaba documentales que podían ser para nuestro interés.

IKER: Innovación cero tampoco. No había mucho contenido porque estábamos en prácticas. Yo tenía que hacer mi trabajo y mis tareas y ya está.

DAVID: En biología, aprovechando el coronavirus mandaba vídeos de alguien o lo hacía él y luego nos hacía contar nuestro día a día en la cuarentena, si alguno se lo saltaba o no, vaya el día a día con el coronavirus.

CARMEN: Yo quería decir que había una en la que nos preguntaba qué tal estábamos, cómo nos iba y la verdad es que eso nos quitaba un rato y yo lo veía interesante.

ISMAEL: A nosotros nada, solo teoría y no innovaron nada.

YO: En tu caso Ismael veo que tu experiencia fue muy anodina. No tuviste buen recuerdo con tus profesores y está bien, de eso se trata, de decir la verdad. Os quiero preguntar aquí, estoy viendo que vuestras experiencias fueron nulas, por decirlo de alguna manera. Entonces, ¿cómo os gustaría que os engancharan vuestros profesores?

CARMEN: Yo creo que depende de la edad de los alumnos. Y llevarlo a la realidad que están viviendo. Si son pequeños que aprendan a través del juego. Buscarles un entretenimiento que les haga evadirse.

YO: Utilizar la gamificación, que se llama eso.

IKER: Puede que, no se, igual alguna videoconferencia aparte de las clases. Hablar de tú a tú, cómo van las cosas en el centro, como te van las cosas a ti, algo de cercanía, porque al final es lo que necesitamos las personas. Es lo que ha faltado en este confinamiento y para el sistema educativo hubiera venido bien.

RAUL: Ajá, un acercamiento social. Vale. ¿Pero ese acercamiento social hubiera hecho que hubieras aprendido mejor?

IKER: Hubiese hecho que me hubiera puesto antes hacer las cosas, eso sí. Hubiese ganado más motivación porque claro, al final te ves solo y si hay detrás gente apoyándote diciéndote, esto no se ha acabado, estamos contigo y no estás solo aunque sea a través de una plataforma online hubiera hecho todo más llevadero.

CARMEN: En mi caso yo he tenido ese acercamiento y al final venía bien porque tenía TFG, prácticas, y el tener de vez en cuando una videoconferencia, aunque no te dijeran mucho pero el hecho de decirte que estuvieras tranquilo eso te venía bien.

YO: Un poco de distensión, de naturalizar la situación y demás.

GONZALO: En mi caso sí que había una profesora que si que se quedó varios días en las videoconferencias para preguntar dudas y se quedaba más rato hablando con nosotros, para ver qué tal estábamos, hablando de otras cosas, y eso creo que está bien porque te ayuda a estar más contento y estabas más aliviado de todas las cosas que había que hacer y se podía mejorar un poco orientado a los adolescentes pues en vez de aprender directamente con una imagen texto pues sobre la materia que estés dando utilizando las redes sociales para buscar cosas, tweets de gente que haya hablado sobre lo que estás dando. Usar otras plataformas.

YO: Ismael y David, que sois los que tenéis pinta de ser los que menos habéis disfrutado, probablemente, ¿no?

DAVID: Que no usen tanto el libro, no digo que tengan un power point todos los días, o que tengan un kahoot sino en plan que te dijeran “venga, mañana vamos hablar de tal tema, preparados todos un poco y hacemos una discusión” y que participemos, no que te pongan un libro porque eso no me engancha.

YO: Ya, que te hicieran participe ¿no? Y que te sientas parte del aprendizaje.

DAVID: Y que nuestro profesor no diga venga punto 1, punto 2 y el tres porque no me gusta hacer el cuatro. Pues no.

ISMAEL: Ver la figura como han dicho de una figura más cercana, que puedas confiar en ella y no un señor que te manda tareas un día sí y también me gustaron los debates porque el de filosofía sí que lo hacía durante el curso de vez en cuando y estábamos toda la hora haciendo un debate o lo que fuera. Dejó de hacerlo durante el confinamiento y se echó en falta no porque era una hora de relajarte y de evadirte del resto.

YO: Podemos concluir y creo que en esto estaréis de acuerdo que habéis sentido una cierta soledad y habéis estado muy centrados en lo académico y quizá esa proximidad con el profe hubierais empatizado más con él. Habéis sentido un muro muy frío. Vale, muy interesante.

YO: Vamos bien de tiempo, vamos a terminar el bloque dos en dos preguntas más. Haciendo un pequeño ejercicio de previsión, vosotros creéis que se está abriendo de alguna manera un nuevo modo de enseñar. Veo como dos bloques, Iker y Carmen que lo han llevado bien, Gonzalo quizá también, luego están David e Ismael que son lo más críticos con lo que ha pasado. ¿Creéis que se ha abierto la puerta a un nuevo tipo de enseñanza con la enseñanza online y lo que habéis visto? ¿Estamos viendo una evolución o creéis que no?

CARMEN; Yo creo que no va a persistir mucho porque la adaptación no se ha visto que haya sido muy grande y no se les ha visto a los profesores muy sueltos como para seguir utilizándolos. Si la situación vuelve a la normalidad como que esto se va olvidar y van a volver a las clases de siempre. No creo que esto sea algo que se vaya a utilizar. No se han adaptado como para hacerlo suyo.

YO: Y esto que me habéis comentado de la soledad, ¿lo vivís también en la clase presencial?

IKER: No, en la clase presencial es todo lo contrario. Cuando entra un profesor a la misma hora, todos los días, hablas con él ahí no veo ningún tipo de (soledad)

ISMAEL: Yo creo que la mayoría de profesores como no se ha llegado adaptar bien a este tipo de situación pues van a volver a lo que están acostumbrados y a lo que llevan

años haciendo e incluso va ser un alivio porque la clase sí que la controlan y eso lo van a llevar mejor y prefieren llevarlo a su terreno.

GONZALO: Yo creo que si se puede vamos a volver a las clases presenciales pero algún profesor se seguirá ayudando de estas plataformas que se han utilizado durante la cuarentena para hacerlo un poco más digital y menos aburrido, puede ser, y para prepararse por si esto vuelve a ocurrir.

DAVID: Yo creo que con esta situación muchos profesores se hayan dado cuenta que se dan las clases más didácticas y pueden enseñar mejor, pero muchos dirán ya estoy en clase, voy a enseñar lo mío y ya está. Mucho van hacer lo de siempre, van a ir a clase y ya está.

RAUL: Pues muy bien chicos, hemos terminado el bloque dos y vamos a empezar el bloque tres. Vamos tratar un tema un tanto sensible. Vamos a ver el papel de vuestros padres en toda esta historia. Al final el concepto es, yo soy profesor de formación profesional, vale, pero tengo compañeros que imparten en la ESO, en Bachillerato, y los padres han ejercido un papel de facilitador. Han hecho de profesores particulares, o han hecho de papel intermedio entre las plataformas frías que comentáis y vosotros y ante la ausencia de una pizarra física o un profesor físico han estado ahí los padres. ¿Cuál ha sido el papel de vuestros padres, tutores?

ISMAEL: Principalmente el papel de mis padres ha sido el de estar atentos en clase porque nosotros en el Teams teníamos el micrófono y la cámara apagados y solo hablaba el profesor entonces te distraes coges el móvil y no prestas atención y ayudaba el hecho de que estuvieran para atender. Claro esta materia me vale para el año que viene y para la EBAU y es algo que necesito.

YO: En tu caso han estado ahí para animarte y pincharte y que estuvieras al loro, ¿no? ¿Si no hubieran estado tus padres qué hubiera pasado Ismael?

ISMAEL: No hubiera prestado mucha atención y ni me habría enterado

GONZALO: Mis padres me han apoyado y no me han podido ayudar mucho porque mi padre es director de un colegio y mi madre es profesora, entonces estaban muy ocupados todo el día y no me podían ayudar, pero luego tengo un hermano que está estudiando en la Universidad y alguna vez, creo que ha sido un par de veces, que he tenido algún problema con alguna plataforma, me ha podido ayudar.

YO: Te veo ahí responsable, pero ¿qué hubiera pasado si no hubiera estado tu hermano?

GONZALO: Creo que tampoco habría pasado nada, pero saber que hay alguien ahí por si necesitas ayuda, está muy bien.

DAVID: Como han dicho, que si estoy al loro o no, que si tienes clase o no, han sido un poco mi agenda, por decirlo de alguna forma.

YO: Ese me parece un tema interesante, ¿tenéis una agenda de las clases virtuales?

DAVID: En Teams si había una agenda y ahí aparecían las horas de todos los profesores.

YO: Perfecto. Y los mayores, ¿habéis necesitado ayuda o no?

CARMEN: No, yo la verdad que los padres tener que aguantarte un poco más después de tantas horas de clase, pero por lo demás no.

IKER: Sí, sí, la diferencia si no hubieran estado la diferencia hubiera sido cero pero son las personas con las que he pasado mi tiempo libre. En cuanto a mi vida profesional no han tenido nada que ver.

CARMEN: Yo tengo un primo de 12 años y ahí se ha notado mucho que los padres tenían que estar pendientes y tenían que estar los padres pendientes todo el día y ahí sí lo he notado más.

YO: En el caso de tu primo Carmen, ¿tuvieron un estrés importante? ¿Les afectó?

CARMEN: Sí que era bastante trabajo sí, tenían que dejar de hacer cosas, sí.

YO: Y a nivel general, ¿os consta de casos que los padres hayan tenido que tirar de cuidadores o profesores particulares porque estaban desbordados por la situación?

IKER: Sí, en general no han necesitado

GONZALO: Sí se del caso de algún compañero o amigo que ha necesitado la ayuda del profesor de la academia para que le explique algo o le ayude en alguna tarea.

DAVID: Yo solía hablar con los amigos y cada uno a su bola.

ISMAEL: Sí, básicamente con sus cosas y no necesitaban ayuda de nadie.

YO: Muy bien. ¿Os consta que vuestros padres utilicen grupos de whatsapp entre ellos para comunicarse las tareas, decir en lo que están implicados? ¿Han utilizado medios telemáticos para comunicarse con otros padres y ayudarlos a su vez con vosotros?

ISMAEL: Supongo que mis padres hablarán con otros, pero en ese sentido no pedían ayuda la verdad.

DAVID: Mi madre hablaba con otra de otro IES, así que no influenciaba en nada.

GONZALO: Mi madre si que hablaba con algún profesor y le decía que había colgado, no sé que, las tareas o soluciones, y así yo me enteraba un poco más. Ella es profesora. No es como cuando estábamos en primaria, que pasaban muchas cosas.

YO: ¿Y qué sucedía en el de primaria, si se puede saber?

GONZALO: No, pues para enterarse de exámenes, tareas

YO: Vale, para seguimiento de tareas. Soy padre de una niña de primaria y he sufrido algún grupo infernal y tuve que abandonarlo. No por nada, quizá había un exceso de celo por parte de algunos padres por controlar lo que el hijo tenía que entregar, dejar de

entregar o hacer. Y para el resto de padres fue un tanto cargante. Por eso he incluido esta pregunta. ¿Habéis vivido algo así en etapas previas al confinamiento?

CARMEN: Yo la verdad que no me ha tocado, mas que del grupo de padres del grupo de compañeros. Como no estás en clase preguntas por el grupo y se hacían más preguntas que de normal. Mucha gente ha llegado a irse del grupo. Había gente más cansa y acababan saliendo y la verdad es que el grupo ha estado bastante activo durante el confinamiento.

YO: ¿Había compañeros que se aprovechaban mucho del whatsapp para obtener trabajos, ideas...?

CARMEN: Mas que preguntar al profesor las dudas aprovechan a preguntar por el grupo y se tiraba mucho del grupo para hacer preguntas que al final no iban al profesor.

YO: Carmen, por ponerme en situación, ¿se generaban roles en el grupo? ¿El compañero que se quiere aprovechar de todo y el que quiere ayudar siempre?

CARMEN: Sí que están muy marcados. El que habla, el que pregunta, están los roles muy marcados.

IKER: Yo la verdad que en mi caso ha sido bastante interesante porque el grupo de chavales que estábamos en clase no hemos hablado nada. Cada uno ha hecho su vida en el confinamiento y lo que sí hemos hecho han sido grupitos en plan subdivisiones. Por ejemplo, yo con mi compañero Víctor he estado trabajando todas las tardes por discord. (<https://discord.com/>) comentado cosas. Yo he mirado esto, y yo esto, y luego estaban los típicos que comentaban, que se metían en el canal una vez cada tres días y te preguntaban, les solucionabas la dudas y ya se iban, y luego otro sector de la clase que no daban señales de vida y ya está.

YO: ¿Había algún tipo de agradecimiento? ¿Los que tenían ese rol de ayudar recibían algún tipo de agradecimiento o ayudaban sin más?

IKER: Hombre, las gracias siempre las daban, pero más no.

GONZALO: Yo a mi me daba clases de inglés mi madre y era un poco rollo. Ella hacía videoconferencias y si algún día tenía que cambiar la hora lo avisaba yo por Google Classroom, pero luego alguien me preguntaba, pero esto entonces es para lo que han suspendido, para todos, y a qué hora y tal. Yo lo ponía, pero luego lo volvían a preguntar y se formaba un lío enorme y yo acababa cansado pero bueno. Nadie daba las gracias, la verdad.

ISMAEL: En mi grupo de clase básicamente no ha cambiado porque al principio de curso estábamos normal digamos y estaban todo el día preguntando y luego igual. Y como decía Iker estábamos por las tardes en discord haciendo trabajos y así se nos hacía más divertido estar hablando con alguien y sobre los roles había uno que siempre estaba ayudando y el resto de la clase preguntando. Era exagerado.

DAVID: Desde el principio de curso siempre están los tres o cuatro que siempre preguntan a ver si sacan los deberes ya hechos, los tres o cuatro que siempre tienen todo listo, saben todo y son siempre los que reciben las preguntas. Por ejemplo, tengo un amigo con el que juego a rainbow del mismo curso, pero en otra clase y mientras jugábamos le decía, “oye, y tú lo de biología” y así entre nosotros nos ayudábamos. En física y química que nos mandaron 60 ejercicios en una semana quedamos y nos pasamos la mitad cada uno.

YO: Todo esto es muy interesante. Pero entiendo que esto no es propio de la pandemia, ¿no? ¿ya viene de antes?

DAVID: Sí, esto ha estado siempre. Los que pregunta y responden siempre ha estado ahí.

YO: Pero durante la pandemia se ha cronificado, ¿se ha exagerado o simplemente ha seguido la misma inercia?

IKER: En mi caso se ha exagerado.

CARMEN: Sí, en mi caso también

YO: Es decir, el que preguntaba ha preguntado más y el que respondía ha preguntado más todavía.

IKER: Sí, era directamente proporcional.

CARMEN: Sí, yo directamente he dejado de contestar.

YO: Y una pregunta, usáis Whatsapp y Diskord como herramienta de comunicación oficiales u empleáis otras.

DAVID: Instagram también. Se pueden crear grupos como los de whatsapp también.

GONZALO: Instagram y whatsapp.

ISMAEL: Principalmente whatsapp.

IKER: Whatsapp y discord estaba metido 24/7.

CARMEN: Whatsapp y correo electrónico.

YO: para terminar el tercer bloque, ¿estáis contentos con el nivel de participación de vuestros padres u os hubiera gustado que hubieran participado más?

IKER: Yo estoy contento. Yo tengo una edad y me valgo por mí mismo.

CARMEN: Yo igual, ha sido suficiente, si se meten cuando realmente no necesitas ayudas entonces como que te cargan más.

YO: Entonces en cuanto a educación presencial y online lo mismo entiendo, ¿no? (los dos asienten). ¿Y los demás?

GONZALO: Así está bastante bien porque ya somos mayores para organizarnos y sí me preguntaban qué tal estaba, pero por los demás no hace falta.

DAVID: No me puedo quejar, soy despistado, bastante, y se preocupa. Se preocupa por mi y me pregunta.

ISMAEL: Yo como David, no es que estuvieran todo el día encima de mi.

YO: Muy bien, empezamos el cuarto bloque. Os voy a preguntar sobre los exámenes. Salvo que me digáis lo contrario ninguno habéis tenido exámenes presenciales durante la pandemia.

CARMEN: Yo del grado solo tuve uno porque cuando sucedió esto ya estábamos terminando y me lo hicieron de forma oral, era un examen de tipo test y luego en la universidad con la cámara activada y micrófono y había una aplicación que te grababa y si te movías te seguía y enviaba un aviso al profesor y eso ya estaba mucho más controlado.

YO: Y el hecho de estar controlada te parecía bien, te parecía mal.

CARMEN: Me parecía bien porque para demostrar que no te han regalado el título y que todo lo has hecho por ti mismo, pero por otro lado sí te daba más presión porque no poder ni moverte era un tanto incómodo.

YO: ¿Y el examen oral frente a la cámara cómo lo vivías?

CARMEN: Era de tipo test y te bloqueabas un poco más al estar ahí delante. Estábamos varios y no te daba tiempo ni a pensar. Querías hacerlo rápido para quitártelo de en medio.

IKER: En mi caso lo mas parecido fue la defensa del TFG. Y fue todo bien. Sí tuve compañeros que tuvieron examen para recuperar alguna evaluación y lo que se es que casi se lo regalaron.

ISMAEL: No he tenido exámenes. Sí que tuve un test de inglés, solo tuvieron exámenes lo que tuvieron pendiente alguna evaluación y sí me dijeron lo mismo que Carmen, estar tú solo delante del profesor respondiendo generaba más presión. En un examen (presencial) estás más tranquilo.

GONZALO: yo examen como tal no tenía. Tenía pruebas con formularios de Google Form. Te decían a qué hora empezaba y a qué hora se terminaba. Luego no nos quedaba claro si contaba para nota o no. Otros compañeros les enviaban el examen, lo imprimían o escaneaban, y lo subían después, después exámenes orales que te pones mas nervioso, y en alguna recuperación. En los de escáner te daban dos horas sin web cam.

DAVID: Yo en mi caso no tuve que recuperar ningún examen. Pero sí tuve que recuperar la primera evaluación de una asignatura y mi profesora me mandó fichas para hacer ejercicios y me la dio por aprobada. Me dijo hazlo bien, mira los ejercicios que no es muy difícil. Y ya está. Se que algunos en Historia sí que tuvieron que hacer examen, pero no se cómo lo hicieron.

YO: En este sentido, me gustaría si podéis ser sinceros. ¿Habéis hecho trampas u otros que conozcáis? ¿Ha habido fraude? Fraude significa que se haya copiado, que haya bajado un vecino hacer el examen por el alumno, etc.

CARMEN: yo se que aquí en la Universidad de la Rioja algunos les ha hecho el examen la de la academia, otros que han hecho exámenes sin cámara y han sacado notazas que en presencial no hubieran sacado.

ISMAEL: Los que tenían recuperaciones en mi curso lo típico detrás de la cámara del ordenador tenían los apuntes pegados en la ventana o lo que fuera.

YO: ¿Pegados con celo o como fuera?

ISMAEL: Sí, y compañeros que tenían siete suspendidas de nueve y gracias a esto han aprobado la evaluación casi gratis y han pasado de curso gracias a eso.

IKER: Yo, Raúl, en nuestro caso, no teníamos examen y no lo hemos podido hacer, pero compañeros míos de la Universidad me han contado de todo, desde tener los apuntes cerca e ir mirándolos hasta tener un compañero en casa buscando por el alumno en los apuntes, ese tipo de cosas.

GONZALO: Se que algún amigo les mandaba el examen o hacia el examen en la academia cuando ya se podía ir o les preguntabas y yo siempre tenía el libro o el cuaderno al lado pero la verdad es que tampoco lo necesité porque eran formularios y no hacia falta.

DAVID: Yo lo típico de tener el móvil al lado, o los apuntes, pero yo en mi caso en física y química, como soy un poco vago buscaba en internet las fichas con el solucionario y lo copiaba entero. Las de mates sacábamos el pdf del solucionario y en whatsapp lo compartíamos.

YO: Se agradece vuestra sinceridad, está muy bien. ¿Creéis que los profesores han sido conscientes de todos estos actos?

CARMEN: Yo creo que sí que se nota que si una persona está acostumbrada a suspender o sacar cincos de repente saca un ocho y sabiendo que está en casa al final te das cuenta que no ha estado estudiando todo el confinamiento.

YO: Y al hilo de lo que dice Carmen, ¿puede que hubiera órdenes por encima de los profesores que hiciera que miraran para otro lado?

IKER: Yo creo que sí, por falta de ganas o por lástima, o que no les merecía la pena mirar si habían hecho algo o no. También conozco el caso inverso, de profesores que sin tener pruebas han ido diciendo a los alumnos “se que has copiado, se que has hecho cual”, y el alumno sí había copiado y se sinceró diciendo que sí, y anda pues mira. Eso lo han hecho, sí.

CARMEN: Yo creo que han mirado para otro lado porque tampoco podían demostrar si el alumno había hecho algo o no. Si no hay cámaras y tal tampoco se iban a meter en un problema que no les iba a llevar a nada, yo creo.

YO: Problemas periciales, entonces.

CARMEN: Lo de exámenes sin cámara pasaba en la UR.

YO: Por encima de todos los profesores está el ministro o ministra, que dice una serie de cosas. Y dijo que tenía que haber flexibilidad. (asienten) ¿Sabíais que eso produjo muchos

debates entre los profesores? Cada profesor pudo entender la flexibilidad de una manera u otra. ¿Erais conscientes de ello y os aprovechasteis de ello o no lo hicisteis?

CARMEN: Si porque en las FCT se planteó a los alumnos que se podían hacer trabajos y con un mínimo se podían aprobar y entonces se esforzaron mucho menos que si no se les hubiera dicho.

ISMAEL: Por ejemplo, yo mis amigos y yo se nos podía subir la nota más fácil pero mis profesores no lo aplicaron y amigos con dos siete en ambas evaluaciones aprobaron con un seis.

GONZALO: Nosotros sabíamos que a poco que hiciéramos o que si habías aprobado las dos primeras evaluaciones no ibas a tener problemas en aprobar la siguiente evaluación sin gran esfuerzo.

DAVID: Aquí dijeron que no iba a ser un aprobado general como en Italia pero sí fue un aprobado general. Algunos tenían ocho asignaturas suspendidas y ahora solo tienen dos. Y es bastante injusto.

YO: Ese tema es muy interesante. ¿Qué os parece que os hayáis esforzado presencialmente y a distancia y que otros hayan obtenido resultados parecidos?

CARMEN: a mi me pareció injusto que se aprobaba sin hacer nada y no se subía nota a los que se habían esforzado durante el curso.

YO: ¿Os hubiera gustado entonces que no hubiera habido tanta flexibilidad, que hubiera sido una impartición más dura?

CARMEN: Yo creo que sí hacía falta flexibilidad para los que no tuvieran medios, o por la situación estuvieran mal, pero de ahí a un aprobado general había diferencia y se podía haber mirado un poco más.

IKER: Opino igual, sí. Sí se necesitaba cierta flexibilidad. En mi caso me quedaban las prácticas y por lo menos había que entregar unas tareas y no hubo aprobado general. Son

ciertas horas de trabajo y según cómo estén hechas aprobabas o no. Ahí sí que he visto una ayuda, pero tampoco una dejadez en plan todos apto y punto.

GONZALO: Me parece muy injusto que quien no haga nada durante el curso pueda aprobar muy fácilmente y luego se ha podido pasar de curso con tres o cuatro asignaturas suspendidas y puede ser que alguno que no fuera bien trabajara se le pudiera aprobar un poco y subir hacia arriba.

ISMAEL: Yo creo que la gente que ha trabajado durante el curso no ha subido para nada su nota y la gente que se ha perdido en el curso se lo han regalado. Incluso tengo amigos que estaban suspendidos y han pasado.

YO: Sí que ha dado jugo este bloque. ¿Os gustaría que vuestras asignaturas se centraran en proyectos? ¿A nivel online, en vez de que las materias fueran estructuras, con objetivos, y ejemplos, lo clásico, se os planteara un reto en torno al cual girara la asignatura?

CARMEN: Yo sí he tenido una asignatura así y me ha gustado el problema era que en cada lección había un trabajo que se iba incorporando al reto, pero al hacerlo en grupo era muy difícil coincidir y cada uno vivía la situación muy diferente y se hacía muy difícil todo. Pero enriquecía más investigar por tu cuenta que estudiar a través de un libro y dedicabas muchas horas y estabas más entretenido.

YO: Eso sí te ha enganchado más como alumna entonces.

CARMEN: Sí, y le hubiéramos dedicado más horas, viendo vídeos, mirando cosas, etc.

YO: ¿Los demás, os gustaría esa experiencia de ir construyendo un proyecto poco a poco con ayuda del profesor?

IKER: A mi desde luego, me encantaría. Al final en la informática se basa en eso, en realizar proyectos. Una de mis asignaturas que fue IAW, fue realizar un proyecto web. Entonces, con la pandemia, fue terminarlo y realizar una presentación. En muy poco tiempo aprendí muchísimo, y ojalá todo hubiera sido así.

YO: Y te picaste por tanto y por eso te gustó.

IKER: Sí, y también me pasó con el TFG.

DAVID: Eso lo tuve en Biología, reto no sé pero teníamos que hacer un informe del coronavirus. Había que ver lo que pasaba en Europa y a partir de eso ver no sé cuanto. Cada uno lo hacía como quería, no con tanto punto ni tanta cosa. Cada uno lo exponía como quería.

GONZALO: A mi sí me gustaría que alguna asignatura tuviera que investigar, pero alguna vez que me han puesto no era fácil de encontrar y me he tirado bastante tiempo buscando y no lo encontraba. Estaría bien que fuera sobre esa asignatura basada en la actualidad. En vez de una enfermedad de hace tiempo que se hablara sobre el coronavirus.

YO: Es decir, que fuera algo más actual y del día a día, muy bien.

ISMAEL. Sería muy interesante lo de los proyectos porque pasarías de escuchar a una persona que te suelta un tocho y te duermes a tener que tener tú la iniciativa y puede incentivar más al alumno a que le guste más el colegio y aprender.

YO: Entonces sí parece que a todos os gustaría un cambio metodológico, cambiar la metodología. Bueno, pues llevamos al quinto bloque. Os quiero agradecer la naturalidad y vamos a ello. Cual es vuestra percepción de vuestros compañeros quién se ha beneficiado o perjudicado más en la pandemia.

CARMEN: Al final la ESO es lo más difícil porque es gente que necesita más ayuda porque son menos independientes, al fin y al cabo. La asignatura tiene que hacerla y no es porque más les guste y tienen que prestar más atención. Entonces son los más afectados que han debido verse en esta situación.

IKER: Yo creo que sí también, la ESO, pero un punto que ha debido ser muy crítico ha debido ser el Bachillerato, sin duda, por el tema de la selectividad. De hecho, creo que la han tenido esta semana en julio ¿no? Yo creo que ha tenido que tener un

condicionamiento bestial, para mi. Segundo de Bachiller no es mas que un curso para prepararse para esa prueba. Que hayan tenido que aplazar cosas, prepararse desde casa, buff.

DAVID: La que más ha sufrido es segundo de Bachillerato porque es un curso para eso básicamente y luego en la ESO es la que menos nos ha importado. No necesitas tanta ayuda, tanto esfuerzo, no es como FP o la Universidad, que necesitas práctica.

GONZALO: Yo creo que el más difícil ha sido Bachiller, porque para prepararse para la EBAU lo han tenido más difícil, no han podido prepararse en clase, y luego creo que la ESO ha sido lo más fácil a la larga había más facilidad para aprobar y no es como una carrera o FP donde depende lo que te enseñen lo vas hacer bien o mal en tu futuro profesional, pero en la ESO si algo no sabes no va pasar nada.

YO: Tenéis todos un poco la percepción de que la ESO ha sido más paseo y no ha tenido tanta influencia, pero en el acceso a la Universidad es donde han tenido que sufrir, ¿no? En FP, sin embargo, también han sucedido cosas, aunque lo sepáis excepto quizá Iker y Carmen. Existe un grado que se llama mecatrónica, que arreglan vehículos, e higiene bucodental, personas que se preparan para luego ayudar a los dentistas. Como no se les ha podido examinar y debido a la flexibilidad han convalidado sus prácticas, donde deben demostrar que saben arreglar un coche o arreglar unos dientes, y les han dado un título. ¿Qué os parece?

CARMEN: No me parece justo ni para quien ha tenido que estar con ese profesional porque yo por ejemplo he tenido una oportunidad menos de demostrar la valía. Era una situación muy difícil porque si no llegan a dar esa oportunidad luego el año que viene si querían estudiar otra cosa no iban a poder porque les iba a quedar eso pendiente. Ha sido complicado el decidir si lo dejo para el año que viene, hago las tareas. No sé.

ISMAEL: Hombre, es un poco una faena porque claro, te basas en hacer prácticas, arreglar coches y así, pues hacerlo teórico es muy diferente a ponerte arreglar un coche de verdad. Yo tengo amigos en grado medio de electricidad y no han podido hacer prácticas y no es lo mismo hacer un esquema de un circuito eléctrico a montarlo y es difícil.

GONZALO: Es verdad que hay gente que habrá habido gente que se habrá sacado las prácticas porque sí y si no las has hecho es porque tal y quizá, digo sin saber, quizá este año se podría haber dado la parte teórica y el año que viene hacer todas las prácticas. También puede haber sido injusto para alguien que podía haber hecho las prácticas muy bien está en el mismo nivel que alguien que las podría haber hecho fatal.

YO: Claro, parece que el COVID ha generado una serie de desequilibrios entre estudiantes y no ha habido manera de solventarlo desde la parte del profesorado, de la Administración porque era muy complicado, pero sí es bueno que vosotros lo hayáis percibido así porque indica que sabéis leer entre líneas, lo cual está bien. Bueno, tengo alguna pregunta más. De todo lo que habéis escuchado a partir de septiembre donde creéis que habría que volcar el esfuerzo entre todos para buscar una mejor solución

CARMEN: Yo creo que en cuanto a plataformas una solución más global porque afecta a todos los niveles y en FP se tendría que buscar una solución para las prácticas.

ISMAEL: yo pienso que en infantil y en primaria y en primeros cursos, que esté atento y no se vaya. Si tiene que trabajar el padre y no puede estar presente. Yo creo que ahí habría que poner mucho esfuerzo.

YO: Sin influenciaros creo que Ismael tiene mucha razón. Tengo una hija en primaria y es muy complicado que mantengan la atención. Me hubiera gustado haber tenido un alumno de primaria en la conversación, pero lo venía complejo como para estar dos horas.

DAVID: Un niño de primaria no puedes tenerlo delante del ordenador tres horas sin profesor. Hay que plantearlo de otra forma o explicar los temas de otra manera. Y luego en Bachillerato y en la Universidad hay que hacer prácticas y no han podido hacerlas.

YO: Os lanzo una pregunta, ¿os sacrificaríais vosotros por alumnos de primaria para que pudieran ir a clase presencialmente, teniendo que hay falta de recursos en los colegios e IES, y que vosotros fuerais según el día? ¿Entenderíais la situación o no?

IKER: Yo creo que sí, una alternancia mixta, entre presencial y online, por grupos, cada semana los de presencial pasarían a online y viceversa, para que los críos puedan, desde luego, vaya, sí.

CARMEN: Al final los niños deben disponer de un padre, condicionas a los padres, que contraten a una cuidadora, habría que adaptarse sí.

ISMAEL: Yo por ejemplo el año que viene ya voy a segundo (bachillerato) y todo el curso es teórico. Se puede dar videoconferencia con profesores que no pasen tanto y sean más activos para así puedan ir los de infantil y primaria.

DAVID: Si no hubiera otra forma de hacerlo sí.

GONZALO: Como dice Carmen pues sí, a los pequeños en infantil les tienes que enseñar a leer y escribir y eso online no se puede hacer, es muy difícil y en primero se enseñan las primeras cosas de matemáticas y lengua que se utilizan en cursos más superiores, y luego hay que atenderles en casa y si un padre está trabajando fuera es muy difícil tener al niño en casa, entonces tendría que ser como una guardería más o menos y más mayores podemos gestionarnos en casa.

YO: Sois solidarios ahí y es algo muy loable. Con la tontería hemos finalizado el quinto bloque y sí como punto final que me dijerais cualquier sugerencia, comentario, una frase final un resumen escueto, para concluir esta experiencia.

CARMEN: Yo en mi caso lo más positivo que me quedo es que los exámenes se han hecho mucho más prácticos y entonces al investigar sobre el tema, meterme más en el tema y entonces lo han hecho tal que he aprendido mucho más.

IKER: Ha hecho estimular que un alumno aprenda a buscar por sí solo, relacionar lo que le cuentan, lo que no, y ha dado cierta fuerza de voluntad a las personas, tanto al profesorado como al alumnado porque de estar en clase con tus colegas, a estar en casa de repente, sacar los mismos resultados, pero desde casa y sin nadie. Nos ha dado fuerza de voluntad y ha estimulado a los alumnos aprender por sí solos y eso está muy bien.

ISMAEL: Yo creo es cierto que ha estimulado mucho al alumno y a ser independientes, en mi caso como en sí es mucha teoría y no hemos podido darle en el tercer trimestre vamos a estar muy pillados y el año que viene vana tener que darla muy rápido y vamos a tener que trabajar todos mucho para que vaya todo bien.

GONZALO: yo creo que los gobiernos deben encargarse de todo esto y deben encontrar formas de prepararse para no estar tan sorprendidos porque no hay muchos profesores o colegios que estaban preparados y eso, estar un poco preparados. Y, además, poder implementar las cosas que se han utilizado ahora en las clases presenciales.

DAVID: Además de tener que prepararnos solos para sacar el curso y todo eso, también te das cuenta que hay gente que se implica más y que tú puedas aprender, que puedas entenderlo bien y luego hay gente que pasa y le da igual, y pasotismo total. Yo tengo un compañero que al principio estaba super preocupado por el virus y ahora va a la calle como si no hubiera pasado nada. Como somos como sociedad, por decirlo de alguna forma.

YO: Si debo decir que habéis hablado muy bien. Vuestros padres deben estar muy orgullosos de vosotros, dudo que pueda ser lo contrario. Habéis contribuido mucho a la investigación. El estudio se publicará en un repositorio de la UNED. Os facilitaré el enlace para que lo descarguéis y lo leáis. Espero que os haya gustado la experiencia. Yo soy profesor de FP y vemos todo de distintos prismas. Esperemos que a partir de septiembre mejores las cosas, pero me temo que algo de esto continuará todavía. Habéis sido participantes y partícipes y os podéis congratular de ello.

Transcripción del grupo de discusión de profesores

YO: Estamos en un grupo de discusión con 5 docentes y es parte del TFM del Máster de Educación y Comunicación en la Red que estoy dirigiendo y mi nombre es Raúl Bonachía. Pregunta número uno, ¿cómo habéis afrontado la incursión en la enseñanza online a raíz de la irrupción del COVID? ¿Os sentíais preparados para esa incursión?

ARANCHA: En mi caso no tenía conocimiento alguno de clases online con lo cual he tenido que recurrir a los compañeros, si es cierto que en un cierto momento desde la Administración se lanzaron cursos pero entre que dabas el curso, lo terminabas y dabas clase a los chavales pasaba tanto periodo de tiempo que no era viable, entonces aquí en mi caso me busqué como pude las herramientas y un poquito es cierto que quedamos entre todos los compañeros, las discutimos, las valoramos y usamos todas las mismas herramientas. Entre compañero no he tenido ningún problema.

MONICA: Mi experiencia a nivel online no había tenido experiencia hasta este curso, sí con Moodle y he tardado ni yo misma tenía las herramientas adecuadas y ellos mismo tampoco. De ahí la famosa brecha digital. Y sobre el famoso curso que comenta Arancha yo ya había aprendido y manipulado toda la aplicación. Entre todos los compañeros lo hemos comprendido muy bien.

JM: Desde mi punto de vista ha sido difícil porque estábamos perdidos en general y los que tenían más hábitos son los que han tirado del resto de compañeros. En mi caso los alumnos eran niños pequeños, de 9 años más o menos, entonces todavía se hace más difícil. En primer lugar, la dificultad de elegir plataformas, en segundo lugar, para dominarlas porque ninguno las dominaba. Aparte de eso como transmitirlos a los alumnos para empezar a trabajar. No ha sido fácil para nada. Otro aspecto que puede decirlo hay como distintas ganas a la hora de utilizar las herramientas. Algunos por edad o lo que sea no son habituados y son reticentes. Quedan por ahí ciertas lagunas y no es fácil dar con ello. Hemos realizado algún curso en general, pero son cursos generales que no se han adaptado a lo que íbamos a ver después.

ROBERTO: Experiencias muy similares. Cuando se produce la suspensión de clases se produce mucho desconcierto. Y se empieza hablar entre compañeros la necesidad de tirar

por algún lado y empezamos hablar de las videoconferencias, que era un recurso desconocido para nosotros a nivel de docencia. El camino fue autodidacta. No habíamos recibido cursillos para videoconferencias, pero sí para otras aplicaciones. Hablamos de distintas plataformas. En el centro la más utilizaba fue Google Meet. Mirábamos en YouTube y lo que algunos compañeros iban diciendo de avanzadilla. En nuestro caso el nivel es Bachillerato. No he tenido dificultad respecto a los alumnos. Es decir, los alumnos estaban más preparados que nosotros y al principio en algún grupo ellos me orientaron. Una vez superado ese escollo, con alumnos de 3 y 4 de la ESO y Bachillerato la experiencia ha sido bastante satisfactoria. No he visto dificultades en ese sentido, salvo el caos de las primeras semanas.

YOLANDA: Yo tuve la ventaja de subirme a la finca con lo cual como no tenía internet no podía hacer videollamadas. Entonces he trabajado con classroom, correos, enviando actividades, dándome la gran paliza a corregir, enviando los ejercicios corregidos y así hemos estado funcionando. Cuando había algún problema se ponían en contacto los tutores y eran ellos los que se ponían en contacto con los críos. Sobre todo, he trabajado con tercero de la ESO y classroom. Como soy de la concertada cursillos cero y no tenía videoconferencias.

YO: Os lanzo una pregunta general, ¿os habéis sentido a nivel emocional bien o mal respecto a vuestros compañeros en el manejo TIC y si os ha supuesto un reto como docentes y una evolución a lo largo de estos meses?

ARANCHA: En mi caso como soy novata en todo, tanto en lo presencial como en digital al principio era impotencia, no sabía por donde tirar, ver que muchos compañeros estaban igual de perdidos que yo, mal de muchos consuelos de tontos. Íbamos hablando y nos retroalimentamos de la dificultad. En mi caso, que estábamos en FP los que impartían a distancia online (en sus grados) nos iban guiando bastante, sobre todo como mandar los ejercicios o como no.

YO: Arancha, ¿has sentido evolución como docente o no?

ARANCHA: Sí, sí, totalmente. Para darme cuenta de lo que he hecho bien como para saber lo que no hay que volver a repetir. En mi caso no tendría una sola clase a la semana, tendría una clase más emocional y otra más teórica.

MONICA: Claro que he evolucionado, porque no había realizado videoconferencias ni con mis amistades. A mi me gustan mucho las TICS y tenía conocimientos de ciertos programas como Moodle. Ellos trabajaban con Ezmodo. Y lo usé con todos mis grupos. Yo trabajaba con ESO, Bachillerato y FP. Tenía un abanico amplio de alumnos. Algunos les ha gustaba más trabajar con Ezmodo pero luego cambié a Teams. He llegado a trabajar con Instagram, que no lo había usado en la vida, y los propios alumnos, como decía un compañero me han enseñado a usarlo. Claro, he evolucionado. Con mis compañeros de departamento, entre las seis mujeres que somos nos hemos comportado como una piña.

JM: Yo creo que sí he evolucionado. Hemos podido tirar un poco. Hemos creado contenido digital, y es algo a lo que no estaba acostumbrado. Esto implica que para el futuro son recursos que van a estar ahí y vamos a poder utilizar. Luego sí es verdad que cada ciclo, curso, nivel han utilizado herramientas distintas, en primaria hemos usado Google, pero otros han usado Zoom, etc. En nuestro caso nos hemos centrado en Google Suite para educación y ha sido un acierto porque son bastantes aplicaciones web. Va ser positivo para el futuro. En situaciones como estas te libran y sacan del apuro. Puedes sacar los contenidos. No es comparable con una clase presencial, pero es una manera de avanzar. Así que me lo tomo como algo positivo y sí que hemos evolucionado.

ROBERTO: Haciendo un juego de palabras, las nuevas herramientas se presentan como un método necesario para adaptarse a la nueva realidad. Se habla siempre de la brecha digital entre los alumnos. Yo creo que estas herramientas han roto una brecha digital entre nosotros los docentes. Las nuevas tecnologías han venido para quedarse porque estamos aprendiendo todavía. No está superado. Yo estoy viendo una serie de herramientas que se pueden integrar en la presencial y va permitir avanzar en ciertas metodologías. Esto permite superar al profesor del siglo pasado o si me apurar del siglo diecinueve. El profesor llega, se sube a la tarima, imparte la charla y hasta la clase siguiente. Pero estas herramientas nos han permitido ver que una clase puede tener continuidad en lo que es trabajo y dar los contenidos y toda crisis supone una oportunidad y en este caso estamos

viendo por la propia necesidad estamos rompiendo barreras y va cambiar en la metodología. Y concluyo, hemos evolucionado, qué remedio.

JM: Raúl, me gustaría decir algo más. No solamente a nivel de clase con los alumnos. A nivel de centro es una evolución positiva poder realizar trabajos y reuniones. Al final se puede ser más productivo incluso.

YO: sientes que ha habido una evolución en el centro.

ARANCHA: Tanto es así que en mi centro se ha hablado que a partir de septiembre se unifiquen las herramientas porque al principio se produjo el caos total y cada uno tiró por donde quiso. Los propios alumnos nos decían, no podéis usar cada uno el Teams, el otro zoom, etc, porque ya no sabemos en qué clase estamos, ni donde, etc. Eso nos ha llevado a evolucionar y nosotros tenemos en el departamento en septiembre revisar todas las herramientas online.

YOLANDA: Hemos evolucionado a la fuerza y apañarnos como hemos podido. Los críos y compañeros se han portado bien. Ha sido un trabajo a medias. Al principio, lo que dices, cada uno iba por su camino y luego ya nos unimos. Seguiremos evolucionando, por supuesto, nuevas tecnologías, si ya estaban hace tiempo, son viejas, pero ahí están para usarlas.

ARANCHA: De todas maneras, los docentes siempre están en evolución, pasaron de la pizarra a la pizarra digital etc y ahí voy a echar una lanza a nuestro favor. Siempre se habla de docencia decimonónica, pero se va conjugando con otra serie de aspectos que hasta ahora no ha habido. Hemos pasado de las transparencias y usar videos VHS a usar el ordenador y ahí sí ha habido evolución.

ROBERTO: En ese sentido, por hablar a nuestro favor, el sistema educativo ha dado una respuesta rápida a una situación que no estaba prevista y con nuestros medios nos hemos adaptado a esa situación.

YOLANDA: Y hemos evolucionado rápidamente.

YO: En este punto al hilo de lo que estamos hablando, quiero que me habléis de la Administración, si os habéis sentido amparados por ella, ha sido un agente colaborativo en esa adquisición de nuevos conocimientos, qué nivel real de preocupación ha habido con vosotros como docentes.

ROBERTO: Mira, has tocado un tema muy sensible. En lo que a la concertada se refiere ha habido abandono absoluto. Una situación en la que se trata de aprovechar los medios que dispone la concertada en su propio beneficio sin ningún tipo de contraprestación y hay que decir que la Administración de la Rioja muy mal. Sensación de abandono y de ataque frontal. Suprimiendo y eliminando recursos sin razones que no se justifica ni ética, ni legal y moralmente. Tenía que decirlo Raúl.

ARANCHA: En lo que ha nivel de recursos, creo que ha sido caótico. Es decir, quizá a vosotros os han quitado, pero en la pública ha sido caótico. Decir cosas, luego volver a decir otras, haber tercer y cuartos cambios. En cuanto a recursos nosotros hemos tenido que tirar de lo que había. Compañeros de la ESO han tenido que facilitar ordenadores propios para que pudieran tirar en las primeras semanas. Hasta que llegaron tables y ordenadores y demás yo tengo compañeros que han dejado sus propios ordenadores abandonadas en casa. Para mí ha sido caótico y muy difícil de llevar. Ni padres ni alumnos han entendido. No se vosotros, nos han dado por todos lados, administración padres y alumnos. Yo sí me he sentido abandonada.

ROBERTO: Tienes toda la razón. La administración ha generado más desconcierto. Lanzaba mensajes contradictorios lo que nos llevaba frente a las familias situaciones que no entendían porque daba la sensación que el colegio tampoco actuaba con lógica, pero era una ilógica provocada por la misma administración. A nivel de organización también ha pecado de improvisación, caos.

YO: Se desprende que habéis sentido abandono, sí. Mónica, en el IES público desde el que trabajas, cómo lo has vivido.

MONICA: Estoy de acuerdo con Arancha, comunicado tras comunicado cuando la señora consejera los publicaba y el director nos lo hacía llegar, pero nosotros ya los teníamos en nuestro poder porque tenemos nuestros comunicados. Estar pendientes de nosotros

ninguno. Cada quince días o semanas hemos estado rellenando informes. Quien se va leer eso. Nadie. Formación de la consejería. Un bonito mooc, pero todos opinaban que la formación era caótica. Era todo más autoformación. Me sorprende lo que dice Arancha de gestionar a partir de septiembre. Teníamos que poner con nombres y apellidos que aplicaciones usaban en los informes cada uno de los alumnos.

ARANCHA: Nosotros teníamos un excel compartido. Imaginaos, que no era un informe tal cual, sino un excel donde se indicaba todo para remitirlo al señor inspector, que lo dejará ahí, pero que nos ha llevado a trabajar cuatro veces más, para dar explicaciones sin pies ni cabeza y quizá en los de la ESO tuviera sentido, pero en gente mayor de edad no tenía sentido en nuestro caso.

YO: Termino el primer bloque, septiembre está a la vuelta de la esquina. Y todo apunta que será un curso anómalo. En un ejercicio de pronóstico consideráis si es necesario aprender más herramientas o entendéis que es suficiente para una buena práctica de la profesión docente.

ARANCHA: Yo en mi caso creo que sí haría falta más. He usado Moodle y me bastaba, pero para adquirir más conocimientos, en mi caso sí hace falta más.

YOLANDA: En mi caso sí creo que tendré que utilizar las videoconferencias. Ahorras tiempo. No es lo mismo que explicar y corregir ejercicios. Es más cuestión de la red.

JM: Yo en mi caso con las aplicaciones web que hemos utilizado sería suficiente en principio, pero siempre es bueno ver más. El núcleo fuerte con nuestros alumnos con la edad que tienen los nuestros es suficiente. En todo caso profundizar en esas herramientas web. Con eso seguiremos trabajando.

ROBERTO: Estoy de acuerdo con lo que dice JM, es hora de consolidar estas herramientas, si no corremos el riesgo de saturarnos. Las posibilidades son casi infinitas y es hora de consolidar las conocidas. Lo que nos corresponde es optimizarlas y estabilizarlas. Con lo que hemos aprendido es suficiente para dar respuesta a lo que se avecina.

MONICA: Estoy de acuerdo con todos, pero soy muy curiosa y siempre tengo ganas de aprender con más herramientas. Tengo que trabajar las 4 destrezas lingüísticas y si deben enviarme un speaking o un listening me gustaría conocer vuestras que les facilite a ellos el trabajo.

YO: Muchas gracias. Voy a empezar con el segundo bloque. Se trata del engagement del alumnado para atraerlo a la práctica docente. La primera pregunta es sintética. Os voy a plantear una experiencia novedosa que se realizó en un instituto de España donde se realizó algo novedoso: Hay un estudio reciente aparecido en la revista de Educación este año donde se habla de la comunicación utilizada durante la pandemia con los alumnos. Bien como medio de enseñanza y que fueron, no en este orden, whatsapp, libro de texto a distancia, se utilizaron llamadas mediante plataformas de videoconferencia como Teams, Skype, Zoom. Se ha utilizado también la TV, especialmente para los más pequeños, y se asignaban tareas sacadas de los programas educativos, se utilizaron plataformas como Coursera, Duolingo, Scratch, aprende.org, etc, plataformas como moodle y similares. De estas herramientas, vosotros específicamente qué habéis utilizado.

ARANCHA: En mi caso utilizamos Moodle, Zoom, Google Meet. Tanto con los alumnos como con los compañeros. Y correo electrónico.

MONICA: En mi caso Racima, Gmail, Hangouts, Ezmodo, Teams, Instagram y creo que no me dejó ninguna más.

JM: En nuestro nivel o ciclo, usamos en primer lugar Alexia, similar a Racima. Hemos usado el correo electrónico. Luego usábamos bazlet y luego dimos el salto a Google Classroom con Google Meet. Otros hemos usado una pizarra digital donde puedes escribir a mano alzada y lo veían los alumnos Google Yambor

YOLANDA y ROBERTO: correo, Alexia, Google Meet, Blogs como blog spot, y alguna página con webnode. Whatsapp con los alumnos no.

YO: Quiero hacer una reflexión. Ciertas herramientas dominantes vienen de la mano de grandes empresas como Microsoft o Google. Sobre el hecho de que deleguemos en ellas

la educación de nuestros alumnos. Por qué no usamos herramientas libres fuera de las garras de dichas macroempresas. ¿Por qué nos dejamos caer en ellos?

YOLANDA: tienen todo el mercado.

ROBERTO: Por desconocimiento, Google ocupa todo y dominan el mercado.

YO: No sería interesante que un colegio o IES reflexionara y ante el desconocimiento se buscaran soluciones alternativas. No hay tiempo, es la inercia con la que llevamos todos.

ARANCHA: Es mucho la inercia, y vamos a matacaballo. Nos dicen que esto funciona, y como funciona lo utilizamos. De hecho, el 365 que tiene muchas herramientas y en nuestro caso está pagado por la Administración en el IES, se quedó atrás, algunos lo usaban y otros no. Era muy caótico. Ahí los directores, jefes de estudio o departamento, que digan si vuelve a ocurrir a ver qué vamos a utilizar. Independientemente de que cada profe use sus propias herramientas, pero sí tener una herramienta común, pero aunque haya libertad de cátedra no va con ese hecho si no con el hecho de ir todos a una pero no volver a los alumnos locos. Fueron los propios alumnos los que decían que estábamos un poco perdidos. Y repito, algunos nos indicaron qué se podía utilizar. Lo cual era un poco vergonzoso, aunque ellos son nativos digitales por otro lado.

JM: Yo Raúl diría que es por comodidad. Si hablamos de Google Suite, con una sola cuenta que tienen los alumnos tenemos acceso a muchas herramientas y como dice Arancha con una sola cuenta tienes acceso a un abanico de soluciones muy grande. Hay muchas posibilidades que son libres, de código libre, pero siempre cojean de algún lado, les falta o no cubren algo, entonces ese es el eterno problema. O es un poco más complicado, o no te cubre todas las posibilidades que sí hacen las soluciones corporativas, como puede ser Microsoft o Google. Costaría más trabajo, quizá fuera mejor para todos si apoyáramos estas iniciativas libres, pero mientras no se de ese paso y al mismo tiempo dar ese paso da problemas, hace que al final estemos siempre en las garras de estas compañías que al fin y al cabo tienen más facilidad de penetración por hacer publicidad, pensando en Microsoft, en cambio las otras son más desconocidas y difíciles de utilizar que ambas dos compañías.

ROBERTO: Evidentemente te facilita unas herramientas, una eficacia, y eso explica que dominen.

YOLANDA: Además de que en el centro estaban ya comprados.

YO: Afecta a muchos niveles y es un tema complejo. Teams, por ejemplo, proviene de la Consejería de la Educación de la Rioja y para poderla utilizar todos se habrá pagado dinero, en principio a Microsoft. Bueno, os voy a contar una experiencia bonita que sucedió en un IES en Málaga. En el IES Cartima de Málaga se creó un proyecto llamado confinamiento que consistió en crear un mapa sonoro con el día a día de los alumnos y así los alumnos tenían que identificar los sonidos que eran para ellos la pandemia. Para ellos les sonaba a aplausos en los balcones, a microondas, al ruido del micro o de los altavoces. En ese IES se convocó un claustro porque vieron que era necesario que se convocara para crear un proyecto desde cero, de la nada, en vez de impartir el contenido previsto para esa recta final del año. Y en base a esa idea crearon proyectos innovadores y sustituyeron los contenidos por esos proyectos. ¿Habéis tenido alguna experiencia innovadora?

ARANCHA: Yo creo que es muy complicado, empezando por ahí. A los profesores se nos exige por parte de la Administración la salud de los alumnos y por otra parte los contenidos y se nos dice cómo íbamos, qué habíamos visto y qué no habíamos visto. Y lo que no hayan visto hay que verlo el próximo curso. No es lo mismo los alumnos de primaria, donde les puedes mezclar todo y ellos son una gran esponja, y van creando ideas, que en un grado de FP como el nuestro donde los temas son muy específicos de su propia actividad profesional que van a sacar luego adelante. Creo es complicado. Me hubiera gustado algo como eso que has leído, pero de otra manera siempre vinculado al nivel de cada uno. Aquí no podemos dejar el temario. Uno de mis grupos salía a trabajar este año, pero sí.

JM: Yo te diría Raúl que primero hay que diferenciar entre las edades. Tengo compañeros de infantil que lo han orientado en ese sentido. Un poco por ahí, pero pesa el currículo y yo creo que por nuestra experiencia de cuarto de primaria el hecho de poderse ver por videoconferencia les ha ilusionado y les ha hecho recordar que estaban en el cole y que estaban ahí para dudas, etc. Al final se ha reducido a eso porque tampoco daba para mucho

más. Tampoco puedes estar delante de la pantalla muchas horas, etc. Entonces bueno es bonito estos proyectos que comentabas y los niños los disfrutaban, eso sí.

YOLANDA: En la ESO, mas en tercero y matemáticas, ahí debes ver el temario sí o sí.

YO: Aquí quiero comentaros lo que me decían los alumnos ayer cuando les hablaba de este bloque sobre el engagement y debo decir que en general fue una sensación nula en relación al engagement. Se sintieron nada o muy poco motivados con los profesores por la pandemia. Es más, se sintieron desamparados y me comentaban que lo que más echaron de menos no fue tanto el conocimiento académico más o menos perdido durante estos meses, sino a la frialdad que sentían, primero por la frontera tecnológica entre docentes y ellos, pero luego porque entendían que había poco interés personal por su preocupación. Eso a su vez ha hecho que tuvieran un rendimiento académico que en condiciones normales hubiera sido mayor. ¿Qué tenéis que decir al respecto?

YOLANDA: Pues que tienen toda la razón.

ROBERTO: A ver, el uso de las nuevas tecnologías es una oportunidad para aplicar las metodologías y descubrir nuevas formas de enseñar. En el aula suceden muchas cosas y no se puede sustituir la enseñanza presencial por la enseñanza online, relación personal entre alumno y profesor y en ese sentido una formación que se base únicamente en esas tecnologías online está privando de una faceta esencial en el ser humana que es la relación con los demás. No me sorprende lo que te dicen los chavales porque la pantalla es una barrera.

YO: A modo de autocrítica, ¿ha faltado implicación personal de los docentes hacia los alumnos entendiendo que la situación era de agobio mayúsculo para todos? ¿Ha faltado quizá empatía emocional con los alumnos?

ROBERTO: Creo que esto va por barrios. En la villa hay de todo no. Yo lo que observo que el profesor que se compromete en el aula se muestra comprometido online. El que es distante en el aula evidentemente es más distante aún online. Y a partir de aquí todo va por barrios.

JM: Yo sí te podría decir que los niños de primaria que todavía no tienen acceso a los móviles y ordenadores porque los padres lo controlan mucho en esta época estaban contentos y receptivos en esos. No sé si será bueno o malo, quizá alguno haya terminado con algún enganche. Hemos realizado videoconferencias varias veces a la semana y estaban contentos y así lo manifestaban. Al final de curso hicimos una despedida, contratamos un animador y se lo pasaron muy bien. Como dice Roberto ha habido de todo. Algunos solo han usado correo electrónico y genera mucha distancia. Cuando más mayores también es verdad que más malicia puede haber por parte de los alumnos al utilizar las nuevas tecnologías. No es fácil la respuesta. Hay mil respuestas para mil edades.

ARANCHA: Para que os hagáis una idea, en mi clase no utilizaban la cámara para realizar un grupo más humano. Pero ellos decían no, no, que así la conexión va mejor, como se la saben todos, entonces me costaba mucho que pusieran la cámara para hablar con ellos antes de iniciar la clase. Sí, es difícil.

YO: Os voy a lanzar la última pregunta del bloque dos. Voy a intentar controlar los tiempos. ¿Es posible trasladar toda esta experiencia digital a la presencial o hay que realizar un proceso de transformación lógico en ello?

ROBERTO: Antes he hecho el comentario. Han venido para quedarse estas herramientas, yo creo que no.

ARANCHA: La videollamada no se usará, pero el resto es muy factible.

YO: Por ejemplo, se me ocurre se podría grabar las clases. Durante el confinamiento, con mis alumnos, yo les grababa vídeos para que pudieran reproducirlos cuando quisieran y las veces que quisieran y donde quisieran. Y creo que estuvieron agradecidos por ello.

ARANCHA: habría que tener mucho cuidado con la LPD, pero si deben salir los alumnos participantes, deben dar su consentimiento, etc. Pero en ese sentido estoy con Roberto todas las tecnologías han venido para quedarse.

MONICA: Estoy de acuerdo con todos vosotros, se van a quedar. Algunas herramientas ya las usaba y otras no, pero las seguiré utilizando.

YO: Empezamos el bloque tres. Es un tema sensible, que es el que voy a sacar. Quiero que analices el papel de los padres y madres durante el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Has tenido contacto con ellos? ¿Los habéis utilizado como profesores asociados a vosotros, como medidas de refuerzos? ¿O habéis tenido una separación clara y diáfana durante el proceso de enseñanza?

ARANCHA: En mi caso es claro, como son mayores de edad no tengo relación con los padres.

JM: en estos niños de 9 años es fundamental la ayuda de los padres. La mayoría no son autónomos. Necesitan de la supervisión de los padres. Aun con todo no es suficiente y ha sido fundamental su ayuda.

YO: JM, si tú fueras el único agente educativo, no hubiera habido ni padre ni madre, ¿qué hubiera sucedido?

JM: Hubiera sucedido que los contenidos a impartir hubieran sido mínimos, habría que haber reducido a lo mínimo todo. Habría que haber aumentado el tiempo de las videoconferencias para tener una conversación más de tú a tú, pero también hay una dificultad en que compartan material informático en casa. Es difícil, con niños es difícil. No tienen autonomía y no se les puede dejar solos con equipos informáticos, no tienen un control en ese sentido. Así que hubiéramos reducido los contenidos.

YOLANDA: En mi caso no hubiera reducido los contenidos, los padres de los alumnos han tenido que estar pendientes porque no hacía deberes, y no hacían nada.

YO: Como os habéis sentido sabiendo que sin los padres no podíais impartir o avanzar en clase.

YOLANDA: Yo he sentido lo mismo que en clase. Ese tirar y afloja se vive en clase presencial. Ha sido más de lo mismo.

MONICA: Yo puedo decir que hay padres que han estado desconectados. Otros han dado toda la carne en el asador. Mandarles a ellos a sus cuentas de correo electrónico las tareas porque si no algunos no hubieran hecho nada. Los míos son de distintos pueblos y entonces es complicado.

ARANCHA: En mi caso no peleaba con padres, pero en algún caso he ejercido de madre. Me lo vas a presentar, no me lo vas presentar, sobre todo con los mayores y tirarles de las orejas. Si esto lo haces en el trabajo te vas a la calle. He tenido que ejercer de docente, de padre y de padre.

YO: ¿Habéis notado brecha digital en los padres?

ROBERTO: En mi caso no, con los que me he movido, en el centro que estoy no hay problema serio en ese sentido. En cuanto a la presencia de los padres con los mayores no he echado de menos nada, han puesto la infraestructura necesaria para que los alumnos fueran autónomos. Eso sí, a nivel de tutoría me mandaban una comunicación en 2 de Bachillerato que me muevo y ha sido el año que más comunicaciones he tenido con los padres y con los alumnos cuando más seguimiento personalizado he tenido. En el aula presencial no se da. Entonces bueno, en fin, en lo que se refiere a la necesidad de que estuvieran los padres no, la verdad.

YO: Esto confirma lo que decían ayer los alumnos. En general estaban muy agradecidos hacia sus padres. Habían notado por primera vez en mucho tiempo una preocupación real en el transcurrir del día a día académico. Se habían sentido muy arropados. Y alguno que tenía pinta de no ser muy apegado a su familia comprendía por primera vez la necesidad de que sus padres estuvieran ahí. En este caso coincidimos todos y es buena señal. Ahora, vamos a iniciar el cuarto bloque. Vamos bien ahora, que es hablar sobre los cambios a introducir en las programaciones didácticas. Entendéis, en un ámbito online siempre, si deberían cambiarse los criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, resultados de aprendizaje. ¿Habría que hacer un cambio del currículo para un entorno online o mixto?

ARANCHA: En mi caso cuando entramos en el estado de alarma, ellos iban prácticas y no había problema. Pero con los de primero de grado en la materia que les estábamos

dando decidimos dar un par de temas menos porque era muy difícil impartirlo online. Quizá no teníamos las herramientas adecuadas. Dijimos de dejar las programaciones modificadas. No han sido eficaces en los instrumentos de evaluación y la manera de examinar. Había un miedo con el tema de copiar. Sabíamos que no se iban a llevar una nota que no era la suya. Las herramientas hay que mejorarlas bastante. Acortar los temarios y enfocarlos de manera diferente.

MONICA: Nosotros desde el Departamento las modificaciones de la tercera evaluación fueron realizadas y las presentamos a Jefatura y hasta que no nos dieron el visto bueno no supieron ni familias ni alumnos. Ellos tenían desde principio de curso cómo se les iba a evaluar. Conmigo tienen evaluación continua y no tienen evaluaciones separadas. Si la primera va bien fenomenal, si la segunda no, lo sentimos, si la tercera lo superas, apruebas. Si en la tercera la fastidias, lo sentimos, te llevas la mochila. Entonces sí que modificamos los criterios evaluados las 4 o 5 destrezas lingüísticas, pero teníamos en cuenta la brecha digital, si presentaban trabajos, la creatividad por darles mayor motivación en presentar los trabajos. Como soy interina el año que viene imagino que seguirán los mismos criterios. Mi materia es distinta por ser evaluación continua. Lo de reducir el temario no lo podíamos hacer. Lo que no se ve este año hay que verlo el año que viene. Hemos marcado por evaluación lo que se ha enseñado. Solo con primero de bachillerato sí terminé el temario y con el resto no pude hacerlo.

JM: Si hemos modificado las programaciones, pero en algunas asignaturas como sociales, matemáticas diré que se han podido impartir las materias mejor. Al hacer vídeos, al quedárseles los esquemas con juegos y demás en ese sentido bastante bien. Lo que ha cambiado todo ha sido la evaluación porque no ha habido exámenes y no tenemos la certeza de cómo han interiorizado esos contenidos. No podemos evaluar igual que presencialmente. Hay un aspecto que no has mencionado y quiero mencionar. En niños pequeños son los hábitos de estar en clase. Y nos preocupa bastante. El hecho de estar sentados, de preguntar, no se ha trabajado en absoluto. Niños que son muy pequeños y deben ir consiguiendo esos hábitos es un problema trabajar de esa manera.

ROBERTO: A nivel de contenidos más bien nada, en Bachillerato he impartido el 100% y algunos contenidos los he impartido con más profundidad tenías la oportunidad de profundizar más. En videoconferencia no te pueden interrumpir. Y están los vídeos. El

problema de la vivencia en el aula y los hábitos no aparecen en las programaciones y es algo fundamental que solo se puede suplir con la presencia. El problema está en las herramientas de evaluación y los criterios de evaluación. Creo que habrá que tener más en cuenta las competencias digitales a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje. Hasta ahora ha sido algo tangencial y ahora cobra protagonismo. Y el control, ver que el alumno aprende realmente con la actividad. Yo creo que el alumno en este tiempo, muchos alumnos, han trabajado mucho, incluso más que en presencial. Lo que ya no se es si ese incremento de actividad se ha traducido en un aumento del aprendizaje y con los instrumentos de evaluación que hemos tenido dudo que hayamos tenido esa correlación en cuanto a calificaciones. Las calificaciones no han caído.

ARANCHA: Estoy de acuerdo con lo que dice Roberto. Los alumnos nos decían, nos mandáis proyectos, nos mandáis proyectos y los hacemos como churros, pero claro, hasta qué punto han interiorizado el contenido.

YO: Aquí me gustaría que hablarais sobre la flexibilidad ordenada desde el Ministerio a las Consejerías, de estas a los centros y de los centros a los Departamentos y de estos a los profesores. ¿Cómo habéis evaluado y qué reflexión os merece que haya habido alumnos que se han beneficiado netamente de dicha flexibilidad frente a otros alumnos que esforzándose no se han beneficiado tanto?

JM: No hemos hecho exámenes online. Han sido trabajos. Pero sí les pedíamos que nos enseñaran las tareas en el día a día, los deberes para entendernos. En cuanto a la flexibilidad, alguno se ha beneficiado la verdad. Hemos mantenido que la primera y segunda evaluación fuera la evaluación y la tercera ha servido para afinar, redondear. Es lo que nos han mandado y no voy contar nada nuevo. Pero si me estoy acordando ahora mismo de algún niño que no hacían nada en clase. Y de repente todo hecho, con una letra que no se la creían ni ellos. Cosas raras. Entonces claro alguno de estos niños no ha superado la asignatura porque no se les podía ayudar. Sí ha existido la flexibilidad, pero no como para pasar de un uno a un aprobado.

MONICA: En mi caso no he hecho ningún examen salvo con un par de alumnos de grado medio de segundo que estaban pendientes de las practicas, que no han hecho, entonces si que me han hecho trabajos, que se han detectado que estaban copiados, han encontrado

las soluciones de las actividades, tontos no somos. Solo he hecho un examen, flexibilidad contaba más la primera y segunda evaluación. Se ha valorado más, como decía Roberto, las competencias digitales y que hicieran las tareas. Conozco compañeros que han querido evaluar y les ha salido rana porque los alumnos han copiado. No se ha notado ese aprendizaje entonces.

ARANCHA: En mi caso ha sido el caballo de batalla. En cada reunión este tema inundaba todo. Yo he hecho dos exámenes online y orales. El mayor grupo eran 6. Y eran exámenes de recuperación. En la tercera evaluación quedamos de ser un proyecto. Que hayan aprendido no lo sé. Los de primero tendrá que demostrarlo el año que viene. Difícil todo. Como eran orales, les pedía que me enseñaran la habitación, que se les viera de cuerpo arriba, tuve que llamarles la atención porque escuchaba cosas que no era de ellos ni eran su voces, para que os hagáis una idea. Incluso tuve que enviarles un correo diciendo que su trabajo era el mismo. Hemos calculado que en segundo han pasado 6 personas que en condiciones normales no deberían haber pasado. En primero fueron 5 para que lo veáis. Lo de la flexibilidad se convirtió en una obligación y teníamos que cerrar los ojos, incluso suspendiendo una segunda evaluación. Contaros el caso de una profesora cuyo alumno iba muy flojo y habló con su tutora. No iba a presentarte nada, porque se veía muy flojo y quería repetir. Por la flexibilidad le obligaron a que pasara de curso.

ROBERTO: De entrada, la Administración nos fija el criterio de evaluación al decir que debemos ser flexibles y que favorezca al alumno, ¿no? Entonces la administración ha creado una serie de condiciones que ha empujado hacia ese aprobado general. No han querido utilizar esa expresión y había que favorecer al alumno. Ha beneficiado a alumnos que no hubieran superado el curso. Beneficio que no ha afectado a todos. Alumnos que iban bien han tenido un resultado injusto. Se ha promovido un criterio que ha dado lugar a situaciones injustas. Y ellos así lo han podido ver, pero los docentes teníamos las manos atadas. Si que he hecho exámenes online. Eran poquitos, con un protocolo con la habitación, con el micrófono abierto. Yo no me he llevado sorpresas, el alumno que estaba suficientemente preparado ha demostrado lo que sabía hacer. Y he tenido otros con los de la ESO tenía exámenes con tiempo limitado y ahí si que he visto una mejoría sorprendente en cuanto al resultado del ejercicio, vamos cosas que pasan (risas). A nivel de datos se ha reducido mucho el fracaso escolar de una manera gratificante.

YOLANDA: Prácticamente han pasado todos. Imagina cuarenta alumnos en clase. En las recuperaciones con Google Classroom no sé muy bien quién ha hecho el examen, si la madre, un profesor particular o quien. Niños de ceros y unos han llegado a sacar nueves y dieces. Entonces ya me lo tomó como aprobado general y así me lo tomé.

YO: Esa reflexión que me trasladas Yolanda y Roberto, ayer me la trasladaron a su vez los alumnos, eran plenamente conscientes de que la tercera evaluación era un paripé. Como paripé también me dijeron que entre compañeros se generaron conflictos porque sabían que iban aprobar, pero los que iban más preparados no entendían por qué compañeros que tenían hasta 7 asignaturas suspendidas tenían 1 finalmente suspendida, o cero. ¿Cómo intentaríais evitar que esto volviera a suceder estas desigualdades entre esfuerzos y resultados obtenidos y como habría que actuar para que no se perpetuara?

YOLANDA: Yo por ejemplo no volvería hacer exámenes online. Sería mucho trabajo.

YO: Prefieres por tanto hacer trabajos o evaluación continua.

YOLANDA: Si, si, porque los exámenes los han hecho todos menos los alumnos. En una gran mayoría.

YO: Puedes concluir que los exámenes no son un buen instrumento de evaluación.

YOLANDA: Para mates no.

JM: Opino lo mismo. Los exámenes online no tienen sentido porque es complicado el controlarlos. A través de las conferencias o cuando corregías algún ejercicio ahí veías lo que sabían. Pero hacerlo con todos no es viable. Pero sí veo que es lo más parecido a algo razonable, preguntarles algo en directo cuando estás corrigiendo y ver cómo responden y si lo tienen claro o no lo tienen claro. Trabajos yo creo que el formato online, pero estamos en las mismas, los padres pueden estar encima y ayudarles. Si hay que elegir entre un examen y un trabajo, prefiero el trabajo, aunque les ayuden porque les va costar más esfuerzo en buscar, responder, etc.

ROBERTO: Yo creo que en los cursos donde se decide titulación, como segundo de Bachillerato, no excluiría los exámenes presenciales para asegurar que han llegado a un mínimo de conocimientos. Tb como JM, trabajos, proyectos, sí lo veo, pero pruebas online masivas no son posibles. Con tres o cuatro alumnos he podido controlar, que seguro que me lo han podido pegar eh, o no, pero así a nivel mayoritario no veo a día de hoy que se pueda hacer unas pruebas de control, etc.

YO: Y llegados a este punto en el que parece que estamos de acuerdo en descartar la evaluación online las programaciones didácticas deberían orientarse a proyectos, sino plantear las asignaturas como retos, que fomenten la investigación. ¿No convendrían hacer un cambio total de las programaciones a día de hoy en las aulas?

ARANCHA: Si habría que hacerlo, pero es muy difícil. Los de Bachillerato o FP o los de la Universidad, también están ahí, habría que conjugar proyectos y temario del currículo. Para asegurarte que hay cosas que saben hacer. Un chico de mecánica debe saber qué tornillo debe hacer. En un plan de medios o saben los pasos o no los saben, no hay tintas medias. Depende de ciclos y de qué posición estés se puede combinar o mezclar. Hay que plantearse un cambio en el tipo de enseñanza.

YO: ¿Los centros están dispuestos a afrontar ese cambio de rol a profesor facilitador o en España no estamos por esa labor?

YOLANDA: Mucho trabajo para nosotros hacer eso.

ARANCHA: En algunos módulos, hacerlo poco a poco. Ningún centro, salvo Caballero de la Rosa y con padres y madres no están muy contentos. Acaban con deficiencias al final. El que deba aprender a multiplicar debe aprender hacerlo por mucho que se juegue. Que se sepan mejor o peor los ríos, pero en otras cosas hay que tirar de temario.

MONICA: Lo que decía Arancha, en Caballero de la Rosa se llama comunidades de aprendizaje, conozco gente allí y yo mismo cuando hice el grado de educación primaria hice un proyecto allí y los alumnos tan contentos. Ahora está en Montessori muy de moda y es parecido. Y sí trabajan las mates, no sé como lo harán, para ellos las experiencias es más viable en el día a día. Si es cierto que hay que seguir unos criterios y tener un

currículo para saber que han aprendido. Desde los proyectos sí hay contenidos que se pueden desarrollar y otros que requiere otra metodología. Es un esfuerzo a muy largo plazo que debe empezar por la base. Debe haber una formación previa para que el docente pueda adaptar los contenidos a proyectos. Esa es la clave. Yo he escuchado experiencias, en general la eficacia de los proyectos no se habla bien. Posiblemente sea porque no se apliquen bien, o porque el profesorado no está preparado. A los profesores de hoy nos han enseñado de una manera, y eso lo arrastramos. SE puede cambiar eso, sí, hay que cambiar estructuras, hay que cambiar pensamientos, hay que cambiar muchas cosas. No se puede hacer ese cambio a corto plazo. No lo veo, pero requiere un cambio muy profundo de la comunidad educativa. Lo cual no quiere decir que no se pueda hacer, pero debería ser poco a poco.

JM: Yo opino igual, tendrían que venir directrices muy claras desde arriba. Podía ser incluso un problema que chavales durante la Primaria, ESO y Bachillerato trabajen de una forma y luego lleguen a la Universidad y sea la metodología totalmente distinta, memorística, cuando han trabajado por proyectos. Hace falta que las directrices hagan que se trabaje todos por igual. Y formación, por supuesto, si pretendemos usar proyectos cuando hemos aprendido la forma antigua, vamos a enseñar algo que no sabemos enseñar. No lo hemos vivido ni lo sabemos transmitir. Lo de trabajar por proyectos parece que cada vez se pide más, con tanta competencia, globalidad, y parece que favorece el que los alumnos sean más creativos y tengan más facilidad de buscar ellos la solución. Sí que estoy de acuerdo en que esas técnicas vengan, pero siempre que se cumplan las condiciones que hemos comentado. Directrices iguales para todas las etapas educativas, no solo para Primaria, hay que adaptar muchas cosas y pensarlo muy bien porque al final hay que dar el currículo. Estos organismos desde arriba tendrían que guiarlo.

ROBERTO: El propio sistema, de hecho, es contradictorio. En las pruebas PISA, que se supone son pruebas competenciales, se evalúan contenidos, no competencias. Y hay saltos de infantil a primaria, de primaria a ESO, en fin.

ARANCHA: Claro, no me imagino a futuros médicos diciéndoles, ahora hazme un proyecto sobre los huesos del cuerpo. Lo veo complicado, no. Igual se puede hacer, pero lo veo complicado.

YO: Muy bien, en general veo que hay un consenso en lo que hemos hablado y ello desprende de por sí unas conclusiones, así que estupendísimo. Llegamos al quinto bloque, y es una especie de reflexión general. Uno de mis objetivos era reuniros a profesores de distintas etapas educativas porque parecía interesante que confrontarais vuestras distintas visiones que, no centrándome solo en ESO, Bachillerato, FP, etc. Entonces, ¿cuál es la percepción del impacto que ha sufrido a raíz del COVID cada una de las etapas?

ARANCHA: el impacto ha sido muy diferente dependiendo de las etapas. Algunos alumnos se han ido abajo por circunstancias que no se han tenido en cuenta, bien porque no lo han dicho o porque las circunstancias no lo han permitido. La que más ha sufrido son los de infantil y primaria. Los de ciclos y universidad, son menos infantiles y mas personas, son lo que más han podido salir solos.

MONICA: Estoy de acuerdo con Arancha, los de infantil y primaria son los que han podido salir peor parados, que necesitan más atención. Yo que doy en secundaria, bachillerato y FP, y tengo la suerte de dar esos grados distintos, se por mis compañeros que primero de eso, infantil y primaria. Les hace falta ese contacto con el profesorado.

JM: Infantil y primeros cursos de primaria son lo que peor lo han llevado. Imagina en inglés que tienes que jugar con ellos, tienes que verlos, enfadarse con un compañero, resolverlo. En todos los niveles ha habido problemas. Los que han estado haciendo el paso a la Universidad, los que han salido al mundo laboral y no han podido hacer las prácticas como otros años. Pero a los que más infantil y primer ciclo.

ROBERTO: coincidimos, el impacto importante. Las tecnologías no pueden suplir la parte vital, experimental y ahí todas las etapas se han resentido. La experiencia de compartir el aula con otros, necesitan reírse con otros, y tocarse, y eso me lo han transmitido. Decían que nos echaban de menos a los profesores. Esa reprimenda, ese gesto, ese ánimo, y en cada etapa ese impacto sí se ha notado.

YOLANDA: Los de infantil y primaria, coincido, y en FP los que tenían que hacer las prácticas, también.

YO: Teniendo claro que tenemos claro que las etapas primeras son las que más han sufrido, ¿merece la pena dedicar recursos de mejora digital para ellos o damos por hecho que no merece la pena y deben centrarse en lo presencial, de forma que el esfuerzo de mejora vaya dirigido a los otros ciclos?

ARANCHA: La tutora de la nena, que está en segundo de primaria, cuando pasan de infantil a primaria necesitan abrazarse unos a otros. Y es un modo de aprendizaje. Se podrán tirar de los pelos con sus hermanos, pero no tienen esa cosa de salir de casa y contárselo a sus amigos de clase. Salen de grandes problemas familiares y se evaden en el colegio. En bachillerato, FP, que les es más fácil, aunque necesiten sociabilizar, es distinto. De la ESO para abajo necesitan el contacto físico o un mixto al menos.

JM: Siempre merece la pena invertir en las infraestructuras, nunca va a sustituir al mundo real. Veo difícil que en un futuro lejano sea posible, incluso. Whatsapp acerca a los lejanos, pero aleja a los cercanos. Desde infantil en adelante lo fundamental es semipresencial y que se vean, intentando que no se pierdan los lazos.

ARANCHA: Sin hablar de los menores de 3, claro, eso ni te cuento.

ROBERTO: El contacto es necesario, está comprobado. Los niños que nacen prematuros y usan incubadora dice que los padres deben tocarles para mejorar su situación. El ser humano necesita sociabilizar. No solo a través de una pantalla, si les privas del contacto les suprimes algo fundamental. Los niños deben aprender y escribir. Y yo digo, y aprender estas herramientas. Forma parte de nuestra vida y debe empezar desde abajo, pero alcanzando un equilibrio.

ARANCHA: A eso me refería, un equilibrio mixto o semipresencial si la situación empeora o no mejorase. Nos han abierto y ha sido difícil no poder dar abrazos a la gente que queremos.

YO: Y qué reflexión os merece que se produzcan estas situaciones curiosas como las siguientes. Existe un grado que se llama mecatrónica, que arreglan vehículos, e higiene bucodental, personas que se preparan para luego ayudar a los dentistas. Como no se les ha podido examinar y debido a la flexibilidad han convalidado sus prácticas, donde deben

demostrar que saben arreglar un coche o arreglar unos dientes, y les han dado un título. ¿Qué os parece?

ARANCHA: En salud lo han pospuesto, pero sí es cierto que un mecánico o los de informática no, ahí no están jugando con las vidas de las personas, pero si el dueño de un coche se pega un tortazo y fallece hablamos de un tema muy serio. Se tendría que haber paralizado. No todos los sectores son iguales. Hay sectores donde juegan con la vida que no se les debería permitir.

YO: Qué os parece a los demás si estos alumnos no puedan demostrarlo.

ROBERTO: La solución pasa por desarrollar métodos o medidas preventivas que permitan desarrollar esas actividades. Online no se puede sustituir, que requieren una manipulación. Habrá que integrar para desarrollar prácticas. Hacer un paréntesis tampoco se puede.

ARANCHA: El grupo de expertos de la consejería se supone que están buscando soluciones. Los que han salido de medicina deben hacer su MIR. En la medida que las enseñanzas jueguen con un ser vivo, como veterinaria, habría que buscarle una solución distinta al resto. Es como a un cocinero le digas no hagas cocina para sacarte el título. N sé.

JM: Quiero creer que luego habrá una supervisión y que estén bien controladas, hagan las prácticas o no. Los primeros años de trabajo es necesaria una supervisión. Mientras vivía yo en el extranjero habría una modalidad de FP. Había quienes se sacaban un título como jefe de cocina, por ejemplo. Otros se ponían a trabajar y estaban supervisados por un jefe de cocina. Cuando este consideraba que estaban preparados venía alguien y les hacía un examen. Digamos que se formaban trabajando.

JM: Es la formación dual, eso ya hay. Esa formación es la más que se ha hecho antes, como los artesanos. Aprender el oficio con alguien que saber hacerlo y te lo transmite a base de trabajar. Es una alternativa se esto se prolonga para que estas personas pueden alcanzar su objetivo.

ARANCHA: La formación dual no deja de ser la de los artesanos, pero en versión académica mejorada. De hecho, lo último que me dijeron la Consejería quiere que todos vayan a ese formato dual. ¿Pero existe empresas suficientemente preparadas para atender a estos alumnos? Aquí ya vienen más problemas.

YO: Da para otro debate. Llegados aquí, quiero que hagáis una reflexión final en un par de frases o en un párrafo de esta dinámica durante dos horas. Hemos analizado el objetivo de investigación. Podemos resumirlo y sería estupendo.

ARANCHA: Pasado el caos inicial todos han conseguido superarse. Pero debe haber una gran reflexión para lograr las tareas coherentes y comunes para todos los docentes. Yo creo que deben ir por ahí los tiros. Vamos a mejorar lo que hemos empezado por obligación.

MONICA: Tu propuesta para el Master es muy favorable. Todos los centros deberían fomentar este tipo de propuestas antes de empezar el curso y comentar entre todos cómo afrontar el próximo curso. A una compañera le he comentado la iniciativa de esta charla y me ha dicho “qué chulo”, ya me contarás, que le gustaría participar. Le decía que es algo en lo que todos deberíamos estar pensando. Como decía Arancha puede que nos volvamos a ver en esta situación y con los mismos dilemas.

JM: Lo veo positivo y esto también se podría trasladar a los amigos políticos de la Consejería. Hay que saber escuchar, hablar y encontrar soluciones. Es algo que no se hace y por eso estamos como estamos, tomando decisiones tardías, sin consultar ni buscando soluciones. Así que es un ejercicio que yo trasladaría a quien corresponde, más arriba.

YOLANDA: También coincido, pero bueno, oye, hemos sabido salir adelante, que se puede sacar, así que adelante y a pelearlo.

ROBERTO: Coincido lo que ayer me decía Ismael, que le pregunté qué tal, se te ha hecho largo y me dijo que no. Muy bien la experiencia, positiva y satisfactoria. Este es el camino para la actual situación. Hacer preguntas y escucharnos y usar las mejores soluciones. Se trata de abordar un problema, pensar, escuchar y coger lo mejor. Es una prueba a nivel social, algo que afecta a todo el planeta y es un reto para todos y en todo reto se ponen de

manifiesto carencias, se han visto las graves carencias a nivel educativo, pero un gran potencial, hemos dado una respuesta relativamente rápida a algo que se nos ha presentado y desde el nivel cero hemos dado esta respuesta.

YO: Estaba pensado en cuanto talento reunido delante de la pequeña pantalla que tengo delante. Es mi manera de daros el agradecimiento porque se me ha hecho muy corto. Tenía más preguntas, pero no he querido lanzar más.

ROBERTO: Lo bueno y breve dos veces bueno (risas)

YO: Por eso, claro. Además, ha sido suficiente para hacer una composición de ideas, una composición de soluciones, además representáis, no sois muchos, distintos niveles educativos de distintos centros, y quizá, pues bueno, distintos modos de afrontar la enseñanza. Estoy doblemente satisfecho por todo ello. Cuando concluya el análisis de vuestra conversación o de vuestras opiniones extraeré una serie de conclusiones. Infinitas gracias.

Transcripción del grupo de discusión de madres

YO: Iniciamos la sesión para el grupo de discusión con madres de diferentes alumnos de etapas educativas para, cuyo objeto es contribuir al análisis del TFM del Máster de Investigación que estoy desarrollando y mi nombre es Raúl Bonachía.

Vale. Pues el primer bloque, a ver, eh, queremos aquí analizar lo que se llama la alfabetización TIC del profesorado, es decir, desde vuestra perspectiva, desde casa, porque habéis estado desde casa y habéis visto como vuestros hijos han estado interactuado con los profesores, con sus profesores, quiero ver un poco qué percepción habéis tenido de la formación que tenían ellos vale. En ese sentido, la primera pregunta: ¿Cómo creéis que han afrontado los docentes o los profes de vuestros hijos esta incursión en el mundo online y qué bagaje tecnológico tenían? Y además, eh estaría bien que lo complementarais con el bagaje que creéis que tenéis vosotras para haber ayudado a vuestros hijos y el propio bagaje de vuestros hijos. Vale, entonces pues me interesa mucho el de los docentes cómo lo habéis visto pero también el vuestro propio y el de vuestros hijos. Arancha arranca tú si quieres, cuéntame.

ARANCHA: Buenas tardes, pues eh, en cuanto a los profesores de mi hijo, eh la profesora, la tutora de primaria o los profesores de primaria, yo creo que bajitos bajito andaban. A medida que el tiempo ha ido pasando pues se les veía más, muchos en el tema. Pero bajitos bajitos. Pero los de la guardería vamos esos no sabían casi ni lo que era un ordenador no, que es el nivel más bajo, aunque no sea obligatorio. Eh particularmente mi nivel es, pues eso de usuario un poquito más avanzado, pero como yo creo que estamos la mayoría, que que, de la población, pero bueno.

YO: vale perfecto. Eh Lucía cómo como has visto tu un poquito... Si no habéis percibido, es decir, estas preguntas son en cuanto lo habéis percibido sino lo habéis percibido porque pudiera ser por ejemplo que no habéis intervenido mucho en el proceso de aprendizaje pues porque estabais trabajando a tope, porque os ha sido imposible pues eso hay que decirlo sin más ¿vale? Pues Lucía no sé cual ha sido tu experiencia. Cuéntanos un poquillo.

LUCÍA: Hombre pues yo no he intervenido mucho porque mi hijo con 16 años se apaña él solo, pero, si he visto que ha habido un poco de todo. Ha habido profesores que sí se

ha desenvuelto bien y de hecho han tenido clases toda la semana y les han preparado videos para explicar las clases y hay otros que se han limitado a ponerles en Racima de tal a tal ejercicio y punto. Entonces ha habido un poco de todo. Hay profesores que se han implicado con ellos y han estado más o menos preocupados y hay otros que verdaderamente han pasado, les han mandado ejercicios y resolver y ya está.

YO: Vale muy bien. Vale estupendo. Susana, ¿Tú cómo lo has visto?

SUSANA: Yo con mis dos niñas de primaria, realmente mi impresión es que ha habido diferencias entre las dos profesoras que me han tocado a mí. Y yo lo achaco a la edad. La profesora que es más joven se desenvolvía mucho mejor, igual porque ya le ha tocado. Yo creo que ha habido otras profesoras que hasta ahora no les había tocado tener que lidiar con colgar vídeos en YouTube, o sea, videos informativos dando clases y demás. Entonces allí sí que ha habido diferencias. También sé y me consta que, claro, para los profesores ha sido todo un mundo...Umm de profesores que incluso se han tenido que comprar un ordenador. No porque no tuvieran sino porque el que tenían no daba para tanta tanta gestión de repente de información. Entonces bueno ha habido, yo allí he notado bastante bastante diferencia, por ejemplo. Ahora yo, claro, allí lo achaco a la formación que tenían anterior en el ordenador. Y lo achaco más que nada a la edad. En cuanto a mí, también tengo formación a nivel de usuario. Ahora me he visto más obligada a utilizar más tema de vídeos. Ahora me ha tocado más en móvil. Nosotros por lo menos en primaria, vosotros ya lo sabéis nos ha tocado grabar muchos vídeos, muchas fotos que había que mandar. Y en cuanto a mis dos hijas, bueno pues es que se han hecho ya unas hachas en esto de conectarse, de saber qué video. Les hemos comprado una Tablet y la verdad que la manejan mejor que yo ahora mismo.

YO: Susana muy bien. Eh Vanesa, ¿a ver cómo ha sido un poco tu experiencia? Cuéntanos.

VANESA: Buenos, pues mi experiencia, va bien. Yo he tenido suerte que el profesor que nos ha tocado con la mayor, que está en 3º de primaria se ha implicado muchísimo, o sea una barbaridad, ha hecho tutoriales, hemos podido avanzar materia., los chavales han estado supermotivados. Teníamos 2 clases semanales con él y muy motivados. Todo mediante juegos, muy ameno. En cambio, la de infantil, fichas, y fichas y más fichas.

Todo de impresora que, llego un momento que la pequeña me dijo que tururú, que las hiciera yo, que ella ya pasaba de hacer fichitas y de todo. Lo que he visto un poco es que entre los profesores ha sido un poco el sálvese quien pueda. No ha habido una orden, en ningún colegio me parece a mí que hayan llevado un orden, una política de vamos a hacer las cosas así. Se ha lanzado el sálvese quien pueda. Ha habido profesores que se han implicado mucho y otros que se han lavado las manos brutalmente. En mi caso, la profesora del otro 3º de primaria es una chica muy jovencita y no ha hecho nada, pero nada nada y uf, porque no le ha dado la gana o porque se vería sobrepasada. Pero allí sí que he visto que, siendo en el mismo curso hemos visto mucha diferencia de lo que ha hecho uno a lo que ha hecho otro. Mi nivel es mínimo, de hecho, la mayor ha sido la que se ha apañada; convierto yo los documentos, los envío y ella se ha apañado mejor que yo. Ella de maravilla, vamos encantada. Yo apañándome como podía y dando gracias que mi marido estaba teletrabajando y es más apañado que yo con los ordenadores. Por lo demás, bueno pues hemos sobrevivido.

YO: vale vale, fenomenal Vanesa. Idoya, a ver ¿cómo has vivido tú esto a ver?

IDOYA: Bueno pues en mi caso los dos están en Bachiller, uno en primero y otro en segundo, y bueno con la tecnología ellos sí que se manejan. Para ellos no ha sido ningún problema el conectarse, recibir las clases y demás. Eh, para el profesorado ha habido absolutamente de todo. Los que son muy hábiles, cuya habilidad es previa al confinamiento, o sea ellos ya tenían esos conocimientos y a los que les ha pillado en el confinamiento que han tenido que adaptarse yo diría que no se han adaptado. O sea, se han salvado los muebles y ya. Eh... en el caso de mi hijo pequeño ha trabajado mucho, ha recibido muchas clases, muchas tareas. En el caso del mayor los profesores han pasado ampliamente. Han dicho hasta aquí hemos llegado y no han hecho nada. Eh...Bueno...pues esto es lo que hay (risas). Quiero decir que ellos tenían. De hecho, mi hijo mayor está haciendo la EBAU ahora y dejando el temario el mismo día que se acabaron las clases y hasta allí. Entonces les ha entrado ese temario con lo cual lo que habían dado habían dado y lo que no pues nada, fiesta. Y en cuanto a mis conocimientos pues bueno a nivel de usuario sin más. He estado teletrabajando y bueno bien. Me manejo pues sí un poco, no soy una experta informática pero sí que me manejo con la tecnología.

YO: vale, fenomenal Idoya, muchas gracias. Al hilo de lo que habéis estado contestando, os quería hacer una pregunta así a nivel general que intervenga así quien quiera, pero el hecho de que hemos vivido una situación un poco extraña, de que ha tenido que ser todo muy telemático. Nos hemos visto con un mundo nuevo del día a la noche. Os ha supuesto aflicción que quizá podías haber aportado más a los hijos. O quizá no ha supuesto ningún problema. No lo se.

IDOYA: Ellos se ha hecho adictos a todos. Lo usaban para las clases y para todo lo que no eran clases. Y siguen con la dinámica de todo ordenador. A mis hijos no les ha gustado las clases online. Se pierde el contacto y es lo que mas aflicción les ha supuesto. Veo a mis compañeros y eso.

YO: Pero Idoya, por ejemplo, si te has planteado “si supiera más de instagram o de plataformas de videollamadas entonces ellos lo habrían tenido mejor”.

IDOYA: No porque ellos son autónomos, son ellos los que se han conectado. Ellos no me han preguntado. Y las demás.

LUCIA: Igual, mi hijo con 16 años se ha manejado mejor que yo. Han estado en distintas plataformas, he estado pendientes, pero se manejan bien.

SUSANA: En primaria es más sencillo y con videollamadas y demás que hemos tenido que ponernos, he aprendido, mi marido me ha enseñado y yo he aprendido. En tema informático no ha supuesto ningún problema.

ARANCHA: Problemas informático no, pero te veías que tenías imprimir todo. Era como, dios mío, que vayan ya a su clase porque era un poco agobiante en ese sentido. No en lo informático sino en las horas, acordarte de enviar tal día a tal hora porque es quien va a evaluar.

YO: Hay un tercer bloque solo para vosotros, y saber lo que ha supuesto estar a mil horas. En este bloque como analizamos como habéis visto el papel de profesores y profesoras. Quería saber hasta que punto la administración ha ayudado, ha sido un salvavidas.

VANESA: ¿Te refieres a la central o a los centros?

YO: En todas, me vale. En realidad, la Administración delega en las consejerías y estas en los centros.

VANESA: Hinchada, hinchada me tienen, desde el primer momento. Yo me toca soy presidente del ANPA de mi cole y me toca más cercano. Yo llamé al director de mi colegio, oye Pedro, se lo mismo que tu a través de un grupo de whatsapp de padres. A la cuatro de la tarde les llegó la noticia de que se cerraba el colegio, con lo que supone de conciliación y de todo, la administración no ha estado a la altura en ningún momento. En mayo estaban con el borrador del final del curso. Pero si este curso ya está perdido, olvídale. Hacer un buen borrador o proyecto para el año que viene y estar preparados. A alguien le importaba el curso en mayo. En la ESO lo puedo entender más. Pero en primaria no es importante que no sepan multiplicar, ya lo aprenderán el año que viene. No era lo importante. Yo con la administración estoy muy enfadada.

ARANCHA: Yo no puedo hablar mucho siendo parte afectada. Y estoy tan enfadada como Vanesa. Pero lo que he visto ha sido caos, caos, por todos los lados, nos enterábamos por los medios de comunicación, grupos de padres. Se ha hecho todo a matacaballo, sin orden ni concierto, los profesores lo que han hecho ha sido lo que han podido. En mayo estaban tratando cómo afrontar las prácticas cuando ya debían estar casi saliendo de ellas. Era un caos total. Ya no es que la situación haya sido muy difícil para todas las administraciones, pero sí ha faltado orden. Tomo esta orden y la tomo. Y me da igual lo que digáis. Pero se cambiaba. Y eso no puede ser. Se debe ser flexible, pero ser consecuente. Ha sido caótico. Es difícil, pero para todos.

IDOYA: También en la EBAU, inicialmente se dijo que la iban hacer, luego que no, no se sabía cuando, ha costado muchísimo llegar hasta el 8 de julio. Aquí ha sido gratuita, en otras comunidades se pagan las tasas, no, para hacer el examen, hasta que han decidido qué entraba, mucha incertidumbre que añadido a la situación les ha costado mucho esfuerzo para prepararse en otras condiciones. La administración no les ha ayudado nada.

YO: Y ese desamparo que sentís hacia los alumnos y los profesores, por qué ha venido motivado. Se han visto sobrepasados, ha habido miedo, tensiones internas... desde vuestro punto de vista de madres por qué creéis que ha sido eso.

ARANCHA: Un poco de todo, yo creo que hay mucha política por detrás, lo que he dicho, he prometido, ha habido mucho miedo a tomar decisiones y a tirarse a la piscina. Ser responsables de lo que habían ordenado. La consejería de educación de aquí está muy desorganizada. No se por qué hay tantos departamentos, si luego no se afronta bien una situación así. Desde que dicen una cosa hasta que ha llegado el momento ha pasado demasiado tiempo. Cada reunión del ministerio le seguían reuniones de las consejerías, luego de los directores. Mucho tiempo entre ellas. Ha sido un problema de organización puro.

IDOYA: Han tenido tiempo, no se si los asesores que tienen no tienen cabeza. No han adaptado correctamente las decisiones.

YO: A nivel tecnológico desde vuestro punto de vista, ¿los docentes deben formarse más en tecnologías o no es necesario?

SUSANA: Yo creo que algunos más tendrán que ponerse más las pilas. Yo también entiendo que para ellos es una forma distinta de dar clase. Deben utilizar los recursos, deben grabarse a si mismos, algunos lo deben aprender y desde cero.

ARANCHA: Si, algunos deben aprender hasta como encender un ordenador.

VANESA: Pero yo creo que deben reciclar un poco muchos es la manera de enseñar.

ARANCHA: Esta claro, a Susana le habrá pasado. Les mandan fichas y fichas.

VANESA: Fichas sin mas apoyos....

ARANCHA: No me mandes tantas fichas, ampárate en el libro y usa los recursos del libro. Bien porque no lo sabía, desconocimiento y etc.

SUSANA: Yo ahí iba en el tema de según qué profesores. En el caso de Sara (hija pequeña) el número de fichas ha sido menor. Les enviaban videos y se veía a la profesora. Por eso yo he visto diferencias entre los profesores. Hasta semana santa fue un caos total. Pero a partir de semana santa se pusieron más de acuerdo en el centro o entre profesores y yo ahí personalmente he notado mucha diferencia entre la profesora de una y otra.

ARANCHA: Los enlaces para ver los vídeos, se notaba que son mas mayores y que les cuesta o nos están puestos. Poder ver a sus profesoras, no, eso sí lo he notado.

YO: Si puedo deciros, el análisis que hicieron los hijos, coincide con el vuestro, lo cual significa que coinciden ambos prismas y eso está bien. Vamos a inaugurar el segundo bloque, enlaza con lo último que ha dicho Susana. Es sobre la búsqueda técnicas novedosas, lo que se llaman en el argot engagement, entonces, voy a daros un pequeño estudio. Es una enumeración y que vosotros me digáis que herramientas exactas son las que han utilizados vuestros hijos con los profesores. Hay un estudio reciente aparecido en la revista de Educación este año donde se habla de la comunicación utilizada durante la pandemia con los alumnos. Bien como medio de enseñanza y que fueron, no en este orden, whatsapp, libro de texto a distancia, se utilizaron llamadas mediante plataformas de videoconferencia como Teams, Skype, Zoom. Se ha utilizado también la TV, especialmente para los más pequeños, y se asignaban tareas sacadas de los programas educativos, se utilizaron plataformas como Coursera, Duolingo, Scratch, aprende.org, etc, plataformas como moodle y similares. De estas herramientas, vosotros específicamente qué habéis utilizado.

ARANCHA: En lo que es el colegio, Google Meet, recursos digitales de los libros, y el correo. En cuanto al inglés extraescolares usan plataforma propia de videoconferencia para las comunicaciones. Como anécdota, para la catequesis usaban whatsapp.

LUCIA: Yo se que tampoco han usado las mismas. Han usado zoom o meet. Cada uno ha utilizado la suya. Alguno estaba con zoom, esperando y no estaba unificado. Lo enviaban también por Racima.

SUSANA: correo electrónico, videollamadas, whatsapp, y también tienen una extraescolar de inglés y ha sido todo correo electrónico.

VANESA: El mayor uso class dojo, ahí nos colgaban las tareas, luego zoom, cisco para videollamadas con la mayor, kahoot, racima y correo electrónico.

IDOYA: Que yo sepa correo electrónico y Teams.

ARANCHA: Tb el blog del colegio, donde colgaban vídeos y demás.

YO: Os quería preguntar, como madres que son, entiendo que os importa la PD de vuestros hijos, que os parece, si Zoom, Teams, Skype, estas herramientas provienen de grandes multinacionales, que os parece que las herramientas educativas recaigan en manos de estas grandes compañías sin que sepamos que hacen con los datos y que vuestros hijos están ahí. Qué reflexión os merece esto.

ARANCHA: Es complicado. Esas plataformas existen. Las usamos a nivel personal también. Debes conjugar Savia Digital o Educamos, que son cerradas y las paga el colegio, entiendo que esos datos estarán superprotegidos. El resto bufff, pues no lo sé. Al final es como cuando usamos todos whatsapp, nuestros datos que pasa con ellos, con las imágenes, al final o confiamos, o hasta que no se demuestre lo contrario. En zoom pasó algo parecido.

YO: Crees que la premura ha hecho que no se haya hecho una gran reflexión desde los centros, la administración, etc

ARANCHA: Claro, con las grandes plataformas es más fácil la intercomunicación porque funcionan entre ellos o usas otros menos problemas donde puede haber más problemas para el resto de usuarios. Y no está validado que no tenga problemas de seguridad. Eso o los colegios compran sus propias plataformas.

VANESA: No se ponen de acuerdo ni en los días festivos.... (Idoya asiente)

YO: Pero la Consejería de la Rioja ofrece Teams, que es Microsoft por detrás. Se pagan unas licencias que no quiero ni saber lo que costarán. Por tanto, desde ahí hay una cierta conducción por un cierto camino, y no sé si nos tendría que hacer pensar.

ARANCHA: Si se paga habrá una seguridad jurídica y si hay algún problema se podrá ir contra Microsoft.

IDOYA: Yo lo veo desde el punto de vista de utilización de los datos por parte de la Administración, no de Microsoft. Esta es una entidad que tiene los datos ahí en la nube, imagino. Es privacidad vs dinero, como se paga se cierran los ojos. Pero qué haces para dar clases online. Estás pillado o los usas. En el hipotético caso que esto vuelva a pasar, los colegios no están preparados para afrontar clases online parciales (parte de alumnos en casa y en el aula). Es el peaje que hay que pagar. Vendes datos para obtener el beneficio que tú crees.

ARANCHA: De hecho, los que dan modalidad online lo están utilizando. Los hijos deben estar tres meses sin hacer nada o vender un poco la seguridad.

YO: Bueno, entonces estáis de acuerdo parece, es la única opción en el mercado y debemos acogernos a ello. Muy bien, dentro de este bloque, sobre el engagement, os voy hablar de un caso que sucedió en Málaga, una experiencia bonita que sucedió en un IES en Málaga. En el IES Cartima de Málaga se creó un proyecto llamado confinamiento que consistió en crear un mapa sonoro con el día a día de los alumnos y así los alumnos tenían que identificar los sonidos que eran para ellos la pandemia. Para ellos les sonaba a aplausos en los balcones, a microondas, al ruido del micro o de los altavoces. En ese IES se convocó un claustro porque vieron que era necesario que se convocara para crear un proyecto desde cero, de la nada, en vez de impartir el contenido previsto para esa recta final del año. Y en base a esa idea crearon proyectos innovadores y sustituyeron los contenidos por esos proyectos. ¿Vuestros hijos han tenido alguna experiencia innovadora? ¿Vuestros profesores están motivados para hacer estas experiencias? ¿Si no fuera, así os gustaría? Desde vuestro punto de vista de madres, como veis estas reflexiones.

IDOYA: Deberían más hacer este tipo de reflexiones, en el confinamiento, yo creo que tenían que haberse olvidado de lo que era este curso, al final eran dos meses. Es lo que os decía antes. Qué importancia tienen, excepto en la EBAU, qué importancia hubiera tenido que hubieran jugado más. El día que se levantaban e iban a jugar juntas les he permitido que no hagan fichas. Un día hicieron dos horas practicando zumba con su padre. Ese día solo aprendieron zumba y ver cómo su padre no tenía ritmo (risas), estuvieron juntos,

hicieron cosas distintas. Los profes deberían haber ido por ahí, buscando una motivación diferente. Yo personalmente no me he agobiado demasiado porque ellas estaban bien, leen, juegan, qué importancia tiene. Podían haber hecho cosas más creativas y haber agobiado menos a las familias. Las que tenemos más de un hijo haciendo fichas de una habitación a otra y con la cabeza como un tambor.

ARANCHA: Yo estoy con Vanesa, pero depende del nivel en el que te encuentres. Si son de infantil, tienen que jugar, porque no hay otra cosa mejor que hacer, los de primaria proyectos más de ciencias o sociales, para practicar lectura y escritura. A Alba le hicieron mandar uno de naturales, tenías que buscar por internet. Tenía que hacer una cartulina, leían por internet. Los que aprovechaban bien eran los de educación física. Que si busca la lana, que si tal, era un tiempo que aprovechabas a estar con los hijos, y te acababas divirtiéndolo. Alba con cinta adhesiva me hizo el juego de la piedra por todo el pasillo. Ella se divirtió tres horas buscando la manera de hacerlo. Los de la EBAU se están jugando mucho. Ahí había que ampliar materia. En mi caso como docente de FP tenía gente de primero y segundo. A los de segundo hubo que improvisar las prácticas y fue un girigay, los de primero decían podíamos hacer otras cosas, digo ya, pero luego el inspector me dirá qué hemos dado, y si no vais bien este año veréis el año siguiente. De donde parte, del profesor o las instancias superiores.

LUCIA: El profesor también influye, en 4 de la ESO. Hay profesores que les motiva y dan clase con ellos. Con el de biología les gustaba, estaba encantado, les hacía vídeos, etc. Matemáticas, en cambio, ha sido un desastre. Todo lo contrario. Unos dan la clase pin pan pun y hasta tal ejercicio y ha pasado lo mismo en clase que online. Los que preparaban actividades muy bien.

YO: Entiendo que quien ha sido activo en clase presencial lo ha seguido haciendo online y viceversa. ¿Conoces algún docente que haya despertado o no ha existido?

LUCIA: No es como antes. Yo lo que he visto es que están en el mismo nivel que las clases presenciales.

YO: No ha habido cambio de actitud entonces.

LUCIA: No, no.

IDOYA: Yo creo que, en Primaria, la formación que reciben los profesores en la Universidad aprenden pedagogía y otros recursos. Pero en secundaria no se reciben esos recursos, son licenciados, etc, y son muy académicos. Ellos tuvieron profesores de contenidos y repiten esa forma de enseñar. Se tiende a enseñar de la misma manera que te han enseñado. La diferencia está ahí, en los recursos del propio profesorado. Especialmente en la ESO.

YO: ¿Entonces habría que trabajar ahí, en dotar de recursos a los profesores Idoya?

IDOYA: Sí, eso es.

ARANCHA: ¿Pero para eso está el Máster no?

YO: Eso ahora sí, pero antes no lo había.

SUSANA: Yo tengo el CAP, que me lo saqué en 4 meses. Y lo hice presentando trabajos. No me dieron formación en pedagogía ni nada parecido.

VANESA: Eso se tendría que recalcar, y cuando se llega al instituto ahí es donde los profesores tendrían que echar el resto en formación. Yo no digo que sean licenciados en lo suyo, pero yo pensaba que había un magisterio también para IES y me enteré hace poco con amigos que entraban en el profesorado. Y me quedé alucinado porque conocía gente que no sabía hacer la o con un canuto y estaba dando clase, madre mía, por las vacaciones. Y te lo dicen tal, así tengo tres meses de vacaciones. Ole, y así se forman nuestros hijos. Y ahí radica la importancia que se le da en nuestro país a la educación.

ARANCHA: Hay un problema estructural hace 30 años.

VANESA: Tú lo dices, desde hace 30 años... pero vamos a ver... anda que no ha cambiado la vida desde hace 30 años. No tendría que haber cambiado la educación. Tendría que ser donde más se implicaran todos. Es la educación de nuestros hijos. Pero ahí se queda, en el limbo, cuanta más importancia debe darse, peor.

YO: Estupendo, vuestras reflexiones estupendas, complementan muchas cosas que se dijeron por parte de los alumnos y de los docentes. Eso está muy bien. Ahora entramos en el tercer bloque. Se analiza el papel de padres y madres. Fue muy interesante la opinión de los profes y alumnos sobre vuestro papel, que me lo reservo. Lanzaré varias preguntas al aire. ¿Entendéis que habéis sido extensiones de las directrices de los profesores durante el confinamiento en el proceso de aprendizaje? ¿Habéis ejercido como profesores particulares? ¿Qué papel determinante habéis tenido en la canalización del aprendizaje por parte de vuestros hijos? Quiero que hagáis una reflexión autocrítica positiva o negativa.

IDOYA: En mi caso los conocimientos que tienen mis hijos exceden a los míos propios, con lo cual poco podría explicar yo de física con lo cual el profesor era quien les debía guiar mas que yo. Lo mío era una cuestión de despertador. Era el horario, era el reloj. Ayudarles a ellos en la parte académica, cero.

LUCIA: En ese sentido también, debía estar pendiente de que se despertara. Con el mío no le he ayudado nada desde primaria. Estar pendiente de que no haga el tonto, y que enviara los deberes. Eso sí.

YO: Pero eso que decís Idoya y Lucía también es importante. Vuestro papel de agenda y de pincharles, en esta versión online habéis tenido que ejercerlo mucho más que en una etapa presencial o no habéis notado mucha diferencia.

LUCIA: Yo sí, en presencial le preguntaba, pero ahora más. Le tenía que preguntar, ¿mañana cuando tienes clase? Todavía me decía, no se cual, alguno casi no ha ido a clase, y yo le decía pues tú vas a ir a todas, porque esto es mas cómodo para ti. Ha sido un poco el estar machacándole. Y has terminado, lo has enviado por Racima, haz el favor de ponerte. En ese sentido sí, he tenido que estar ahí.

YO: Y tú, Idoya, ¿has hecho mucho de agenda?

IDOYA: Al principio sí, luego decidí que si no iban a clase era su problema. Estaba pendiente de que se levantaran, pero la agenda la llevaban ellos.

YO: Estupendo. A ver, las de primaria, como ha sido.

SUSANA: A mi me tocaba primero mas el nivel organizativo. Yo me repartía con mi marido, luego llegó mayo y teníamos que estar los dos de continuo. En el tema de las tareas debíamos estar presente alguno, y cuando llegaban los correos como decía Arancha con toda la pila de tareas, enviar videos, imágenes, etc, y lo organizaba en función de la semana que íbamos a tener. No se quien ha comentado antes, eran dos niñas en mi caso e iba de una habitación a otra. Organizando los recursos interactivos, a una le enviaban un video de no se que, a la otra otro de no se cual, el ordenador, un poco organizando todas esas cosas, echándoles mano con las materias nuevas, la multiplicación, el inicio de la multiplicación. Y luego había que enviar a la profesora todo lo que pedía. Así que ha sido presencial nuestra participación 100%, y lo que decías que te sentías un poco como la extensión del profesor pues un poco sí. En ambos casos.

YO: Muy bien, perfecto, gracias Susana.

VANESA: En mi caso igual, ayudando en lo que se podía. En la mayor, en lo que me he dado cuenta los profesores han cambiado hasta como se suma. Les estás explicando la resta, porque ya no se acordaban como era la resta, y digo que así no se resta (risas con Arancha y Susana) así que al final hazlo como te de la gana, pero sí, apañándonos como hemos podido. Extensión del profesor no lo sé, pero nos hemos apañado. Si que pienso que hemos sido unos privilegiados. Pensaba en los dos que han tenido que trabajar todo el día. En el centro de la mayor hay dos familias en las que los padres son sanitarios, y han estado haciendo turnos, a tope, como lo hacen. Como puedes pretender que vayan al día, no se puede exigir eso a esas familias. No es mi caso que no trabajo y puedo estar todo el día contemplándolas. Han mandado una estatua de Picasso, pero no todos los niños pueden tener esa facilidad.

ARANCHA: En mi caso ha sido complicado, necesitaba mi ordenador para mis propias cosas. Nosotros por suerte ha seguido viniendo la cuidadora de los dos enanos y ha sido la que se ha comido el venga, vamos hacer la ficha, venga no se cuantos, pero yo tenia que organizar el trabajo del ordenador, video de naturales, música había enviado no se qué. Al final el único ordenador, el mío, para las dos. Algunas veces las tareas las debía organizar a las una de la mañana. Aplaudo a los que debían salir fuera a trabajar. Algún

día mis hijos salían en las videoconferencias. Lo que sí he notado es que en presencial no había problemas de disciplina, y las tareas eran indiscutibles. Y ahora no me apetece, lo dejo para mañana...un tira y afloja muy importante.

IDOYA: En nuestro caso tuvimos que comprar un ordenador y no lo podíamos compartir. Nos vimos en la tesitura de tener que hacer algo. Con lo cual ya tenemos todos un ordenador en casa.

SUSANA: Nosotros una tablet y así nos hemos organizado.

YO: Fenomenal, oye, y si el profesor hubiera sido el único agente educativo, ¿qué habría pasado? Es decir, si no hubiera podido contar con vosotros. Como hubiera sido la educación online para vuestros hijos.

ARANCHA: En mi caso hubiera sido imposible. Supongo que es el mismo caso que Susana y Vanesa. No saben imprimir como para ponerse hacer una ficha. Como son nativos digitales, que se metan ahí y luego no se metan en un canal que no se corresponda porque su cabeza tal.

SUSANA: Es lo habitual....

VANESA: Yo discrepo contigo. Yo creo que se hubieran apañado y nos habrían sorprendido. En las ultimas semanas me toco salir. Él teletrabajaba y estaba todo el rato con videoconferencias y ni se enteraba que yo salía. Entonces él estaba física pero no mentalmente. Y me he marchado y ha coincidido que tenían las dos videollamadas y tenían que enviar trabajos. Ainhoa estaba en tercero de primaria y ayudaba a la hermana y me sorprendió su comportamiento, mamá yo me apaño muy bien, convertía los documentos, los enviaba, iniciaba sesión en zoom para la videollamada que igual tocaba en ese momento, me ha sorprendido muy gratamente. Si los hubiéramos dejado a su aire, Elena por ejemplo no que está en Infantil, se hubieran apañado mejor de lo que nosotros nos creemos.

SUSANA: El tema online les ha abierto mucho el conocimiento tecnológico, al principio estaba yo, pero luego ellas que, si encendía el altavoz, que, si lo apagaban, quizá ahí sí,

pero hubiera sido nulo el tema organizativo, El domingo te enviaban listas, imprimir todo eso, las tareas..., hubieran estado muy perdidas. Ahí no podrían haber hecho nada.

YO: Vale, muy bien. Llegados a este punto, siempre polémico. Quería saber si se ha visto potenciado para bien o para mal. Si habéis utilizado mucho o menos whatsapp. Y hasta que punto ha habido padres o madres que delegan en los padres más responsables el orden de las tareas o las cuestiones a cumplimentar dentro del aula y que os supone esa existencia.

ARANCHA: En nuestro caso por ejemplo ha sido curioso porque durante el curso presencial era zas zas y no había día que no hubiera veinte mensajes. Pero fue llegar el confinamiento y eran mensajes del estilo no me funciona el vídeo de no se que, era mas de solicitar ayudar o de cosas muy concretas. Mucho más productivo ha sido el grupo, no tanto para otras cosas que no fuera la educación. Con la mayor, con el pequeño no que está en la guardería.

SUSANA: En mi caso parecido, no estuvieron muy activos. Si que se pedía ayuda con las tareas, pero entiendo que estaba justificado, cuando se enviaban todo por Educamos había algún padre en concreto que nos pedía por favor qué tareas se habían enviado, y por lo poco que conozco a esa familia creo que no tenían ordenador en esa casa porque estaban las tareas en Educamos colgadas. Sin embargo, siempre había alguien que le enviaba a esa familia las tareas por whatsapp. Por lo demás, los días de videoconferencia siempre la típica de “os habéis conectado, ¿estáis ya?”. Eso sí, eso era caótico. Fallos de conexión, pero por lo demás han estado bastante calladitos.

LUCIA: Nosotros ya desde que terminó primaria no tenemos grupos de whatsapp. Ahora los grupos los tienen ellos y nosotros no con los padres. Yo hablo con amigas y padres de sus amigos, pero en ese plan, grupo de whatsapp ya no.

IDOYA: A mi pasa que los grupos de whatsapp me pillaron ya lejos. Cuando empezaron a surgir mis hijos ya eran más mayores y los grupos no existían para nosotros. Entonces es una situación parecida, se habla con amigas, pero no como en primaria.

YO: Y qué os parece, esto va más para Lucía y Idoya, que como bien decís, cuando mas mayores son los alumnos, son ellos los que tienen sus propios grupos. Hay evidencias y además en el grupo de discusión del otro día así lo reconocieron, de que en esos grupos se generan roles. Los hay que son un poco mas aprovechateguis y piden tareas, y luego hay otras que siempre dan más de sí y ayudan a los demás. Claro, a a saber qué rol tienen vuestros hijos en esos grupos. ¿Qué reflexión os merece que utilicen esos canales de esa manera?

IDOYA: A mi me recuerda en mi época al teléfono. Siempre tenías la típica amiga que te llamaba para preguntarte la solución de los ejercicios, porque no se lo sabía y no existía el whatsapp y llamabas por teléfono. Es la misma idea, pero cambia el sistema de comunicación.

YO: Pero al estar metidos en un grupo existe la figura de la presión de grupo. ¿Creéis que puede haber casos en los que, aunque no lo sepáis, algunos alumnos utilicen el canal de forma inadecuada?

IDOYA: Creo que tienen muchos tipos de grupos, tienen grupos de clase, tienen grupo de amigos, grupo de amigos de no se que, se generan veintisiete mil millones de grupos, de lo poco que se puede ver en estas edades. Que sientan presión para resolver cuestiones, pues hombre, puede ser, no me lo había planteado.

LUCIA: En mi caso el mío es muy echado adelante. Cuando quiere responde y cuando no no responde. Dentro de la clase tiene se grupo y luego tienen sus subgrupos. Sí que he visto alguna vez fotos, él ha pedido información y también ha dado información. El mío enseguida donde no le interesa no se mete. Si son amigos de verdad siempre ha sido de ayudar y eso. Lo poco que se puede saber. El teléfono lo poco que se puede saber.

YO: Vale, simplemente hacia estas preguntas porque ellos me dieron otro tipo de respuestas y por conocer vuestro prisma. Fijaros que ya sin quererlo hemos terminado el tercer bloque y afrontamos los dos últimos. Espero que no os estéis aburriendo mucho. Por mi parte no. Este era un bloque más técnico, dedicado a las programaciones didácticas. Es ese ideario o manual que confecciona el profesor a principio de curso donde establece los contenidos a impartir, cómo va evaluar esos contenidos y bueno, luego

durante el curso las cosas pueden cambiar, como ha si este. Os quería preguntar qué os ha parecido el hecho de que, desde las instancias superiores, en este caso la ministra Celaá, para los criterios de evaluación tuviera que imperar ese concepto de la flexibilidad y todo lo que eso ha traído. Es decir, entendíais o sabíais que se ha habían lanzado esa orden y luego el agravio comparativo que haya podido suponer esa orden.

ARANCHA: Por matizar, el tema de contenidos y objetivos viene por ley, solo se puede ampliar o mejorar y poco se puede hacer. Ha sido caótico, en las programaciones igual. Se nos dijo que no podíamos avanzar materia, luego que sí, luego que si pero sin perjudicar la primera y segunda evaluación. Luego, los que sí tenían que haber sido beneficiados luego han salido perjudicados. Porque claro, en la comparativa le hemos llamado el regalo de Navidad adelantado. Ha habido alumnos que tenían que haber suspendido o repetido materias y como habían ido aprobando, aunque fuera con un 5 pelado en la primera y segunda, en la tercera muchos se han echado a dormir y no han hecho nada. De normal no hubieran aprobado o muy justos. Los que sí habían sacado buenas notas como ha sido un nivel mas bien bajo para que todos lo pudieran hacer las notas se han visto mermadas. Para que voy hacer nada si me va dar igual. En ciclos superiores quien ha estado preocupado por sacar una nota porque su actitud es esa han seguido trabajando. Pero te decían ha aprobado gente que no debía haber aprobado. Y les decía ya, y qué quieres que haga. Ha sido muy difícil y yo creo que los criterios no han sido adecuados a lo que ha habido. Pero porque ha habido órdenes, contraordenes y triples órdenes desde la Administración y cuádruples. Así no se podía trabajar. Y la flexibilización no ha venido bien a todo el mundo. Si es verdad, como habéis dicho que había gente que no tenía ordenador en casa y así difícil que los hijos avancen materia si no tienen los recursos necesarios. Habría que haberlos valorado aparte y no como algo general. En los casos especiales darles un trato especial que tenían.

LUCIA: También pienso como ella, les entró como que no todo el mundo tenía acceso a la tecnología y eso fue como general y pienso que tampoco. El mío es muy inteligente pero muy vago. Cuando ve las orejas al lobo se ponen las pilas. Este tenía una suspendida pero no han hecho exámenes ni nada. Este empieza vago y luego debe ir subiendo. Han hecho deberes. Yo pienso que los que han aprobado y no deberían les quedará el lastre, no me parece muy justo.

SUSANA: En mi caso es muy difícil, son dos de Primaria. En el caso de primaria los recursos son importantes. Juzgar a un niño, si los padres son sanitarios los dos y no pueden. Otros no tienen ordenador y sus padres no sabrán ni encenderlo. Tampoco me parecería justo que se les suspendiera por no entregar las tareas. En caso de Primaria he visto bien que la primera y segunda evaluación sea la guía. También veo que quien vaya a la EBAU o vaya a titular en FP la exigencia tenga que ser diferente. En eso estoy de acuerdo. Pero en Primaria lo veo bien porque el niño que no haya respondido no será culpa del niño.

VANESA: Sí, yo pienso como ella. No ha estado tan mal. En primaria no creo que sea tan valorable. Habrá habido niños que no habrá a podido tocar nada porque no tienen móviles. En casos superiores igual para los casos especiales. Qué haces, ir preguntando uno a uno, creyendo lo que te cuentan, es muy complicado, yo pienso que no ha sido la peor opción, acabar valorando positivamente el curso no ha sido de las cuestiones más desacertadas.

IDOYA: A mi lo de la tabla rasa, no me parece bien. Se ha identificado la flexibilidad con la tabla rasa, y no eso me parece justo. Hay que tener en cuenta por supuesto las situaciones de cada familia, económicamente, sanitarias, etc, y hay que tenerlo en cuenta. Pero decir que por que sí todo positivo no me parece razonable, ni para el que tiene un 8 ni para el que tiene un 2. Si pienso que salvando los casos excepcionales que se han tenido que dar, el resto de alumnos que sí hayan tenido acceso a la información que se les haya dado, sí que se les debería haber exigido porque claro, si yo tengo un 8 en la primera, un 8 en la segunda y en la tercera en el confinamiento yo no hago absolutamente nada, el hecho de tener un 8 es muy injusto porque claro, sí que se tenía que tener en cuenta el trabajo de cada cual. Si no has hecho nada pues se siente, y si no has hecho nada porque las circunstancias no lo han permitido se tenía que tener en cuenta. La uniformidad para estas cosas no...se ha entendido la flexibilidad como uniformidad y eso no me parece bien.

ARANCHA: Yo creo que el problema es que han querido poner la misma ley para todos los ciclos y no todos los ciclos tienen los mismos problemas. No es lo mismo infantil, que primaria que FP, es que no es lo mismo. Primaria para abajo pues bueno, depende de los padres, depende mucho de los problemas familiares, porque ha habido muchos niños, era

primero su salud mental que antes que avanzar contenidos que no los de arriba. No se les puede permitir porque por tener problemas, que van a tener toda su vida, es un concepto que van a tener constante en su vida. Esta vez ha sido gordo y muy difícil para todos, pero es algo para que ellos aprendan e interioricen. Ante los problemas no me puedo esconder y no hacer nada. Es un concepto que también tienen que trabajar y entender. Es un buen momento para que los niños lo hayan aprendido. Nos han encerrado porque había un bicho y tengo que cambiar y adaptarme. Han debido aprender a adaptarse como hacemos los adultos. Y cada uno en su nivel ha tenido que hacerlo. Y la flexibilidad o fue mal explicada y claro que ellos entendieran que hay aprobado general hizo que la mayoría se tiraran a la piscina. Los pequeños no lo han entendido, pero sí los mayores. Perdona, seguimos estudiando igual que tus padres siguen trabajando en casa o haciendo turnos y deben aprender ese concepto. Si no que hacemos, metemos la cabeza bajo tierra y cuando haya pasado la levantamos.

YO: Al hilo de lo que decía Arancha, como creéis que ha podido influir a vuestros hijos ese aprobado general encubierto y qué influencia en cuanto a aprendizaje eso ha supuesto, el no valorar el esfuerzo, me lo regalan, es más si esta situación se perpetua más adelante, qué hemos ganado con ese ejemplo, por complementar lo que estáis diciendo, que me está pareciendo super interesante. La lección que han aprendido los hijos no sé hasta qué punto ha sido muy correcta.

LUCIA: Cuando se empezó hablar de aprobado general, con 16 años y si encima soy un vago, no me voy a molestar. Por eso mi labor era que fuera a clase y tendrás que trabajarte las cosas en casa. Te dan una semana para hacer todos los ejercicios. Es que la gente no va, decía él, total hemos estado cuatro. Me da igual, no me cuentes tu película, no se va a clase presencial, pero tendrás que trabajar desde casa. Entonces entre ellos, que se montan su película, se hacen vagos. Y yo si he estado más encima por eso, porque bah, aprobado general, para que me voy a molestar. Aunque sea lo voluntario, hazlo obligado. No es que vieran las noticias en televisión, pero entre ellos las noticias corren. Lo del aprobado general fue muy sonado. Yo siempre le he dicho que ha vivido de las rentas y a ver lo que pasa el año que viene. Pues más se relaja con estas cosas. Si con el mínimo esfuerzo voy saliendo pues ya está.

IDOYA: El aprobado general les ha hecho mucho daño. Y si se repite la situación, si se repite, van a tener lo aprendido anteriormente, entonces mal, lo veo mal.

YO: Y al hilo de lo que estáis comentado están los instrumentos de evaluación. Para entendernos, el examen. No sí si alguno de vuestros hijos ha pasado por algún examen online. Este fue un tema muy controvertido en el grupo de profes y alumnos. Quería saber qué opinión tenéis al respecto y si lo sustituiríais por otro tipo de evaluación, de trabajos, generación de un proyecto de investigación, teniendo en cuenta lo complejo que es hacer un examen online.

ARANCHA: En el caso de Alba sí tuvo exámenes, o lo que es un control, aunque ellos no tienen claro el concepto puro de examen. Como Alba se pica mucho de si saca un 9 se pica con ella misma, se pone muy nerviosa, y hay que tranquilizarla. En este caso ha sido a través de plataformas variadas y tipo juegos como hacen habitualmente, lo mismo que hubieran hecho en papel.

SUSANA: La mía igual a través de Savia Digital, luego estos niños tan pequeños tampoco están acostumbrados a escribir con un teclado mucho rato, y es todo a base de juegos. Los sobrinos que tengo más mayores de la ESO si han tenido algún examen online, 15 años, 4 de la ESO, es muy responsable y tiene buena trayectoria académica, lo que pasa dice, si copias no se entera nadie. Qué fiabilidad tiene ese examen. En Savia Digital es igual, si estás detrás, también les ayudas, y se escuchaba al preguntar si tal era un antónimo y se escuchaba por detrás “caliente, caliente” ...claro. Mi sobrino dice, yo los he hecho los exámenes, pero no controlan nada. Así de claro.

YO: Muy bien Susana, habéis tenido alguna experiencia similar.

LUCIA: Una amiga con un niño de 4 ESO y le debieron decir y le dijeron tenían una hora. Y a la hora tenían que tal. Habían quedado todos los de clase y lo hicieron entre ellos.

YO: Al hilo de lo que decís, comentaros que compartís lo que dijeron ayer los profesores en el grupo de discusión y no quieren utilizar en la vida el examen online precisamente porque saben que es una farsa y los alumnos estaban encantados de utilizar el examen online. Entonces esto nos llevaba a una pequeña reflexión de, oye, si los exámenes online

no valen para nada, como evaluamos entonces a los alumnos. Y a la hora de plantearnos estos, quizá hay que plantearnos cómo se enseña. Habrá que adecuar la nueva enseñanza para poder evaluarlos acordes. Quizá habría que plantear un sistema por proyectos, fomentando la investigación, contrastando con las indicaciones del profesor, haciendo grupos de compañeros. Entonces, surgía esa reflexión y quizá hay que desandar lo desandado. Si se perpetuara la situación, hasta qué punto la educación se está viendo modificada sin que nosotros lo sepamos y a partir de ahora va a discurrir por un itinerario desconocido hasta ahora. ¿Necesariamente hay que cambiar porque se ve que ni los criterios de evaluación son válidos?

IDOYA: Se puede cambiar la metodología. Pero si trabajas por proyectos, al final tienes que buscar la información en Internet, buscando a las fuentes que sean. Pero al final, el trabajo es individual y no garantiza que lo haga el alumno. Tú trabajas y presentas un trabajo. ¿Pero lo has hecho tú? Al final el problema es la herramienta online que no permite garantizar que los conocimientos se adquieran de la forma en la que se quieren.

ARANCHA: Al hilo de lo que dice Idoya se decidió en el Departamento preparar una serie de proyectos. La respuesta de los alumnos fue como nos enviáis tantos proyectos, y con plazos de entrega porque los profesores tenemos que corregirlos, los hacemos como churros. ¿Y qué hemos aprendido? Habría que reflexionar también como mandamos los proyectos. Igual deberían ser proyectos que no tiraran de Internet, sino que fueran proyectos que tiraran de otras cosas para que realmente lo aprendan.

IDOYA: Claro, tienes que establecer una guía, lo que no tiene sentido es que me cuentes todo sobre las plantas perennes, no, que no quiero que me cuentes eso, quiero que de todo esto me tienes que guiar el trabajo, no que sea un conjunto de conocimientos sin control, para eso vas a la wikipedia y lo pegas, pero eso es labor de quien manda el trabajo. El profe debe hacer el trabajo antes que el alumno, y debe saber así si el alumno ha llegado donde el profe quería que llegara. No mandar el trabajo por mandar el trabajo.

ARANCHA: Quizá en esto no nos ha beneficiado, porque tú antes tenías un libro físico y tenías que escribir a mano y aunque fuera copiándolo con algo te enterabas. Cuando copie y pego un texto lo habrás leído por encima ni lo habrás analizado. Entonces copia y pega si no me gusta lo borro. Y en Primaria peor, ya no sabemos si el trabajo lo ha

hecho el alumno o el padre. Recordamos todos de guardería con los libros viajeros y nadie había hecho el trabajo, eh.

VANESA: Eso no lo dudes, no lo han hecho nunca los niños.

YO: Y llegados a este punto, donde parece que nada es infalible, ¿qué solución hay? Se nos plantea un escenario a partir de ahora online o híbrido, ¿cómo evaluamos a nuestros hijos?

VANESA: Yo creo que los padres tenemos que elevar un mea culpa porque tendemos ayudarles en exceso. Fíjate que chorrada que hagan un libro sobre vacaciones. He visto hasta castillos de goma eva hechos hasta las tres de la mañana, según un padre. Y digo, ¿qué ha aprendido tu hija? Ninguno. Entonces creo también que no solo los profesores deberían mirar qué métodos de evaluación deben usar sino también los padres hay que dejarles que se estrellen, estamos todo el día, las palabras con acentos, yo la primera, déjala en paz y ya descubrirá dónde está la tilde. Habría que no protegerles en exceso y si hacen un trabajo de corta y pega y se pegan un morrazo en el colegio que se coman el cero. Que investiguen para la próxima vez, etc. No todo es culpa del sistema, ni de los profesores, o educación, si no de nosotros, que los sobreprotegemos.

ARANCHA: Al hilo de lo que dice Vanesa, recuerdo a un tío mío, que ya tiene su edad, cerca de los 70 años, estudió de pequeño en Francia y luego vino aquí. Allí nos enseñaban a pensar, aquí nos ayudan a estudiar de memoria. Quizá el problema está en todo el contenido que nos obligan a impartir. Se tienen que saber los ríos, la tabla de multiplicar. Ayudarles a donde encontrar la información y lo que el profesor te va a preguntar sobre el proceso de reflexión.

YO: Por lo que decís iríamos a una educación donde no primen los contenidos. ¿Eso lo veríais bien?

VANESA: Sí, yo sí.

ARANCHA: Depende de etapas educativas.

IDOYA: No veo a un médico que aprenda de forma autodidacta, a eso me refiero. Los contenidos son necesarios, quizá la pregunta es cómo se llega a ese contenido. En vez de abrir el libro y memorizar el contenido, quizá haya otro sistema combinado, pero contenidos son necesarios.

VANESA: Pero hay otra manera de meter los contenidos en la cabeza de tus hijos.

IDOYA: Sí, y luego deben aprender a fracasar. Y como no queremos que fracasen por eso les protegemos. Decías, te debes pegar un tortazo quizá lo soluciones mejor. Pero duele mucho que fracasen.

VANESA: Pero sí van a fracasar más después si ahora no fracasan en pequeñito. Contra más crecen luego es un rascacielos.

ARANCHA: Os voy a comentar una anécdota. Tengo una compañera que el último año suspendió una. Y estaba acostumbrada a sacar todo sobresalientes y matrículas de honor. Le dije bueno, que te va bajar un poco la media, tampoco pasa nada. En su casa era más allá, dependía del premio final y la beca y ella necesitaba ese dinero, había algo más que haber suspendido. Es muy importante saber fracasar pero para todo.

YO: Vale, pues sin saberlo hemos cerrado este bloque. Sin saberlo, hemos llegado ya al último. Para mi es importante no excederme y respetar los tiempos porque así lo mandan los cánones de las buenas prácticas. Estamos en una reflexión final de lo que hemos hablado. Estáis aquí representantes de primaria, eso, bachillerato. Os indico que existen infantil, primaria, eso, bachillerato y universidad. De esas etapas cuales han tenido un impacto mayor o menor durante el Covid.

ARANCHA: Impacto en cuanto a qué.

YO: Impacto en cuanto a que hayan destacado por lo positivo o por lo negativo.

ARANCHA: En lo que a mi atañen los que han tenido que hacer prácticas no han podido hacerlas o posponer. Al final los que menos impacto han tenido han sido los más pequeños, y bueno, los que más han sufrido han sido los que estaban en las etapas de

cambios de ciclo, Bachillerato, los que salían de ciclos, los de FP, ellos no pueden recuperar materia. Recuperar el año siguiente porque ya no tiene posibilidad de recuperar.

LUCIA: Hombre, yo también creo que son las que terminan ciclo, la EBAU, ir a Bachillerato. En infantil y primaria es más fácil recuperar.

SUSANA: Yo igual, cuanto mas pequeños menos les han incidido y cuanto mas mayores peor. También en su caso lo que fuera a titular, ultimo curso de FP. Retrasar eso un año no sea viable en algunas familias. Y alumnos que en su formación va incluida la práctica eso se ha perdido totalmente y eso ha sido muy importante.

VANESA: Si, yo creo que los más perjudicados han sido los más mayores y los cambios de ciclo. No se ha llevado el mismo nivel en todos los colegios. El año que viene me preocupa que haya desigualdades entre centros, pero se pondrán enseguida al hilo. Pero los más mayores, estoy de acuerdo.

IDOYA: Exactamente la misma. A quien daño hace es a los que hacen practicas y terminan ciclos. Y la perdida de rutina se ha roto y ya como que no han sido capaces en la mayoría, compañeros de mi hijo mayor, el hábito se ha perdido. Beneficio a nadie. El curso solo ha beneficiado que las familias han estado juntas 24h juntas al día para bien o para mal y se han visto muchas cosas que en otras condiciones no se han visto.

YO: Perfecto, y si hubiera que hacer esfuerzos digitales, donde invertiríais esfuerzos allí donde haya una carencia que merezca la pena.

IDOYA: Todos.

VANESA: Todos, pero invertiría en que puedan ir presencialmente. Me decían, si necesitáis gente en la APA buscamos voluntarios y lo que haga falta. Movemos mesas antes de que se queden tres meses en casa. Hay que invertir en todo, vaya.

YO: Que reflexión os merece que alumnos de la FP que tiene que hacer practicas, el ejemplo de mecatrónica, van a los talleres de automóviles. Se les ha convalidado las prácticas porque no había otra opción con un proyecto académico. Se les ha dado la

opción de no realizarlo y hacer las prácticas en empresa más adelante. Que opinión os merece que no hayan podido demostrar su valía, pero están titulados.

ARANCHA: A mi me afecta doblemente, en el ámbito docente y en el aspecto personal. Allí donde se juegue con la vida persona no se les tendría que haber permitido un proyecto. Los de higiene bucal que estén con el médico viendo como se empasta una muela, si haces mal un empaste puede tener mucha repercusión. Si un mecánico no sabe qué pieza deben manipular mal vamos. Entendemos que todos estos han estado en taller antes durante el ciclo no pero creo que si a los del MIR no se les ha permitido hacerlo a todos estos debería haber sido igual. Solo se les ha dejado fuera a los de sanitarios quiero recordar. Yo también entiendo que es una putada, hablando rápido, porque hasta febrero no van a poder titular. Quizá ganan más confianza en este tiempo y luego salen mejor preparados para el mundo laboral. Se les tenía que haber buscado una solución aparte y no juzgar a todos por igual. Un alumno mío que no haya hecho practicas en empresa será fastidiosa para el porque lo tienen como un súper premio, pero no juegan con una vida humana. Es mas dolorosa en cuanto a la expectativa laboral, pero se presupone que durante los dos años que están en el IES o la Uni ya han hecho lo suficiente.

VANESA: Haberles hecho esperar, que titularan más adelante. Mucha vida ha parado su vida por todo esto. Gente que debía hacer un viaje importante, bodas, etc. Han usado la tabla rasa y algunos les han cortado la cabeza con la tabla rasa. Con una vara sirve para todo. Nos da igual sanitariamente, educación, pero la vara debería tener huecos para amoldarse. Las titulaciones de ciertos grados, que esperen tres meses. Tres meses más qué es, pero todos hemos estado afectados.

LUCIA: Estoy en consonancia, lo que no se puede hacer, es algo excepcional, merecía mas la pena esperar, todo no se puede medir por igual. Cada cosa en su sitio.

SUSANA: No solo en lo sanitario, yo he estudiado una carrera de ciencias y trabajo en una empresa química, y había gente de prácticas. Este año no han podido, pero es un parte fundamental para ellos. Yo hablo de la rama de química, te enfrentas al mundo laboral de otra forma, no solo los conocimientos tuyos, como te enfrentas a lo que te vas a dedicar, yo lo veo importante. Que se va retrasar la titulación, que son 4 meses en la vida de una persona de 18, 20 años.

YO: Por qué la administración no enfatizó en el retraso.

SUSANA: Quizá sea un tema económico. No lo sé.

VANESA: Yo creo que ni se lo han planteado.

IDOYA: Cuestión quizá de que llegan los del curso precedente y se agolpa mucha gente, y no hay prácticas para todos, sitio, profesores, etc.

ARANCHA: Los que no titulan en junio van de septiembre a enero, y la nueva van de febrero a junio. Si tenemos empresas, las seguiremos teniendo. En el caso de las prácticas de FP van unidas a un proyecto y no han querido desligar el proyecto de las prácticas y eso era un problema. Creo que no se ha pensado bien.

YO: Estamos ya en el final. Quiero que hagáis un resumen en un par de frases.

ARANCHA: Caótico, de lo que debemos aprender y evolucionar.

VANESA: Yo lo resumiría en caos e improvisación.

LUCIA: Yo también, ha sido un caos y espero que de esto hayamos aprendido muchas cosas. Ha sido un golpe duro y hayamos aprendido de todo esto.

SUSANA: Yo supervivencia sobre todo y luego que no haya otra y si la hay estamos más preparados.

IDOYA: Que se necesita más coordinación en todos los sentidos y es una situación que no debería volver a repetirse. Pero lo dejo en interrogante, no estoy tan segura que no se vuelva a repetir.

YO: Fenomenal. Solo deciros una última cosa. Primero, antes de finalizar, daros muchísimas gracias por todo, ha sido una contribución esencial para la investigación, porque habéis aportado un prisma muy interesante. Y sí quería deciros que en el grupo

con los alumnos cuando se les preguntaba cual era el papel de sus padres ellos se confesaron en general y dijeron que si algo habían aprendido de este confinamiento era lo importante que erais vosotros para ellos. Y si no hubiera sido por vosotros por temas organizativos como por transmisión de conocimientos, lo hubieran pasado muy canutas, en palabras literales de ellos, entonces me quería despedir con esa reflexión, sobre lo importante que habéis sido para ellos, y dicho esto no os robo más tiempo. Espero que hayáis pasado una experiencia distinta, amena, que os haya gustado, e infinitas gracias, me habéis hecho un gran favor, espero que hayáis aprendido algo y a partir de aquí estoy aquí para lo que necesitéis.

Declaración jurada y fin de TFM

Se adjunta en documento anexo la declaración jurada de veracidad del TFM por política de protección de datos.

Se finaliza la redacción, supervisión y corrección del presente estudio de investigación el 12 de septiembre de 2020.