



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 19 / ABRIL, 2023 (102-119)

**DIRECTRICES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
ESTATAL Y AUTONÓMICA (ANDALUCÍA) PARA
DAR RESPUESTA A LA CRISIS SANITARIA DE LA
PANDEMIA COVID-19: VOCES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*GUIDELINES OF THE STATE AND REGIONAL
(ANDALUSIAN) EDUCATIONAL ADMINISTRATION TO
RESPONSE TO THE HEALTH CRISIS OF THE COVID-19
PANDEMIC: VOICES OF SECONDARY EDUCATION
TEACHERS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.19.06>

Artículo de Investigación

Recibido: (12/04/2022)

Aceptado: (05/08/2022)

Juan Almagro Lominchar



*Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la
Educación, Departamento de Educación, Almería,
España.*

jal232@ual.es

Gabriel Herrada Valverde



*Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la
Educación, Departamento de Educación, Almería
España.*

ghv993@ual.es



DIRECTRICES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA (ANDALUCÍA) PARA DAR RESPUESTA A LA CRISIS SANITARIA DE LA PANDEMIA COVID-19: VOCES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

GUIDELINES OF THE STATE AND REGIONAL (ANDALUSIAN) EDUCATIONAL ADMINISTRATION TO RESPONSE TO THE HEALTH CRISIS OF THE COVID-19 PANDEMIC: VOICES OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS

RESUMEN

El principal propósito de este trabajo es conocer el grado de implementación de las directrices dictadas por las administraciones educativas durante la crisis del COVID-19 (curso 2019/2020) en los centros de Educación Secundaria obligatoria. Para ello se establece un estudio de corte cualitativo naturista que parte de una muestra de 7 docentes de diferentes centros educativos de la ciudad de Almería. Los resultados muestran que las directrices administrativas fueron muy genéricas, lo que llevó a problemas de adaptación a la docencia virtual, así como adaptaciones de las directrices de formación y evaluación en función de cada centro e incluso en función de cada docente. Como conclusión se hace hincapié en la necesidad de establecer directrices más claras por parte de la administración que permitan llevar a cabo procedimientos comunes que, aunque favorezcan la flexibilización en función de cada contexto, supongan un referente común para los diferentes centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; formación; directrices administrativas, COVID-19, educación secundaria

ABSTRACT

This work aims to determine to what extent the guidelines issued by educational administrations during the COVID-19 crisis (2019/2020 academic year) have been implemented in compulsory Secondary Education centers. A qualitative naturopathic study was established based on a sample of 7 teachers from different educational centers in the city of Almería. The results showed that the administrative guidelines were very generic, which led to problems of adaptation to virtual teaching, as well as adaptations to the training and evaluation guidelines depending on each center and each teacher. In conclusion, emphasis is placed on the need to establish more explicit guidelines by the administration that allow standard procedures to be carried out, although they favor flexibility depending on each contexts and suppose a common reference for the different educational centers

KEYWORD: Evaluation; training; administrative guidelines, COVID-19, secondary education

INTRODUCCIÓN

Durante la crisis sanitaria asociada al COVID-19, los sistemas educativos se han visto obligados a transitar desde una enseñanza presencial hacia una modalidad virtual y/o multimodal en diversos momentos, con el fin de afrontar la todavía latente crisis pandémica. Asimismo, los centros educativos han tenido que asumir determinadas directrices de las administraciones públicas, estatales y autonómicas -en el caso que nos ocupa, referidas a la Junta de Andalucía-, con el fin de organizar y estructurar el funcionamiento del espacio escolar, con especial énfasis en la labor del profesorado, puesto que esta figura ha canalizado estos requerimientos y los ha llevado a la práctica mediante la adecuación de los planteamientos didáctico-pedagógicos y curriculares (González-Calvo *et al.* 2020).

Recientemente, diferentes estudios han abordado las posibilidades que ofrece una transición y/o adaptación de la modalidad de enseñanza presencial a la modalidad *online* (Kim 2020; Tejedor *et al.* 2020; Fardoun *et al.* 2020; Jiménez, Torres y Cruz 2020). Si bien estos estudios se han focalizado explícitamente en cuestiones y problemas técnicos derivados de la propia enseñanza virtual, también han abordado, desde una perspectiva más laxa, cuestiones relativas a las acciones emergentes de coordinación entre centros escolares y administraciones públicas, así como sobre la repercusión de dichas acciones en los planteamientos didáctico-pedagógicos y organizativos a los que se ha enfrentado el profesorado al incorporar en su praxis las directrices referidas.

Una de las principales normas jurídicas establecidas por las administraciones educativas para abordar los primeros meses desde el inicio de crisis sanitaria fue la Orden estatal EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19.

En dicho documento se establecen específicamente una serie de directrices, que tienen como finalidad favorecer el desarrollo del curso escolar durante el periodo de tiempo indicado, y se aboga por la suspensión de la actividad docente presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles, partiendo de un cambio en la modalidad de enseñanza -*online* y, siempre que sea posible, presencial- que permita mantener la duración del curso escolar, adaptar la actividad lectura a las contingencias asociadas a la pandemia, flexibilizar el currículo, adaptar la evaluación, promoción y titulación, y trabajar de manera coordinada.

Asimismo, incide en la necesidad de formar al profesorado en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y en la necesidad de preparar el inicio del curso 2020-21. Para llevarlo a cabo, la Orden señala que las administraciones y los centros educativos deben considerar los siguientes aspectos:

- a) Localización del alumnado que carezca de recursos personales o materiales para el uso de las tecnologías e intensificarán la puesta a disposición de los estudiantes de los recursos tecnológicos y de otro tipo que necesiten para el desarrollo de sus actividades.
- b) Desarrollo de herramientas y programas de formación adecuados y realistas para permitir que el alumnado obtenga el mayor provecho de la metodología no presencial.
- c) Organización de recursos de apoyo para favorecer en la medida de lo posible la adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- d) Movilización de recursos formativos y medios de apoyo para permitir que el profesorado desarrolle su labor docente en las mejores condiciones posibles en la situación actual.
- e) Revisión de los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias imprescindibles que deberían desarrollar

los estudiantes.

f) Aprovechamiento del tercer trimestre por parte de los centros educativos, para desarrollar las actividades de recuperación, repaso, refuerzo y, en su caso, ampliación de los aprendizajes anteriores que resulten necesarios para todo o parte de su alumnado.

g) Adaptación del sistema de evaluación del alumnado, con el objetivo prioritario de que los estudiantes no pierdan el curso y puedan continuar avanzando en su formación, teniendo en cuenta de manera especial la situación de los más vulnerables.

h) Utilización de diversas modalidades de evaluación, incluidas la autoevaluación y la coevaluación.

i) Favorecimiento de la promoción de curso como norma general en todas las etapas, considerándose la repetición de curso una medida muy excepcional, que deberá estar sólidamente argumentada y acompañada de un plan preciso de recuperación, ajustándose al marco general que dispongan las administraciones educativas.

j) Reforzamiento de la coordinación del profesorado al adaptar las programaciones, las actividades y los criterios de evaluación, con el fin de evitar problemas como la sobrecarga de tareas, la falta de acompañamiento docente o la desigualdad del apoyo a los estudiantes que les pueden prestar sus familias.

k) Organización de planes de recuperación y adaptación del currículo y de las actividades educativas para el próximo curso, con objeto de permitir el avance de todo el alumnado y especialmente de los más rezagados.

Hay que mencionar también otra normativa relevante, en este caso, de carácter autonómico andaluz, como es la Instrucción 10/2020 de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a las medidas

educativas a adoptar en el inicio de curso 2020/2021 en los centros docentes andaluces que imparten enseñanzas de Régimen General.

La citada Instrucción, tiene por objeto establecer un marco de actuación común, cuyos principios de actuación se vertebran en base a la intensificación de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, tanto en lo referido a la planificación y el desarrollo de las actividades docentes en contextos de aprendizaje diversos, como en la toma de decisiones. En este sentido, se establecía como objetivo último la continuidad académica y presencial del alumnado de forma que se garantizase la consolidación, adquisición, refuerzo o apoyo de los aprendizajes.

Por otra parte, es relevante señalar la Circular de 3 de septiembre de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, también de carácter autonómico, relativa a las medidas de flexibilización curricular y organizativas para el curso escolar 2020-2021, cuyas directrices tuvieron especial relevancia en el desarrollo de la praxis docente del mencionado curso, pues las indicaciones que recogía este documento significaron la modificación de la enseñanza presencial, estableciendo las bases de un modelo para la organización curricular flexible y de docencia sincrónica (presencial y telemática).

De la misma forma el texto recoge la modalidad de docencia semipresencial con asistencia del grupo completo en los tramos horarios presenciales, que consiste en combinar sesiones lectivas presenciales que se llevarán a cabo de manera colectiva y de obligada asistencia del alumnado, con sesiones de docencia telemática.

La crisis pandémica de la COVID-19 propició una situación nunca antes acontecida en los centros educativos, obligando a prescindir de la enseñanza presencial en las aulas dentro del ámbito de la educación obligatoria. Este hecho nos ha trasladado hacia una novedosa manera de entender y organizar unos procesos educativos visiblemente condicionados y afectados por variables sociales, económicas, culturales y familiares (Morgan 2020).

Una figura clave desde la que aproximarnos a entender los aspectos más significativos en este

acervo de cambios y modificaciones sobrevenidas en los centros escolares, es la del profesorado. En el caso que nos ocupa, la actuación de los docentes de secundaria y bachillerato en los centros educativos durante el periodo de mayor auge de la pandemia, ha residido en aplicar las directrices que han recibido por parte de la Administración Educativa, a la vez que reflejan considerables deficiencias en las mencionadas pautas (Hernández y Álvarez-Herrero 2021, Díez-Gutiérrez y Gajardo 2020a, 2020b; Moreno *et al.* 2020).

Un asunto que el profesorado destaca, y que se encuentra estrechamente relacionado con esa sensación de insatisfacción referida a las indicaciones de las administraciones, se centra en los procesos obligados de transición de una enseñanza presencial a un marco virtual (Romeu-Fontanillas *et al.* 2020; Soto, Sanz y Boumadan 2020). En este sentido, los docentes han incidido en la necesidad de generar itinerarios de formación para el aprendizaje competencial en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas menos improvisadas (Pozo *et al.* 2020; Azorín 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes 2021).

Complementariamente, el profesorado avala la necesidad de que estos planes formativos no solo supongan una herramienta para impartir de manera satisfactoria las clases telemáticas, sino que también sirvan para la construcción de métodos innovadores que desarrollen la motivación, la autonomía y la responsabilidad del alumnado (Bringas, Rodríguez y Herrero 2009; Leptokaridou, Vlachopoulos y Papaioannou 2014; Carbonero *et al.* 2015).

De la misma manera, el profesorado percibe e identifica una brecha tecnológica evidente entre las familias con diferente nivel socioeconómico, revelando que estas diferencias de tipo social, económico y cultural, han tenido una significativa influencia en los procesos educativos de enseñanza virtual, provocando que, en muchas ocasiones, esta obligada opción fuese inviable (Manzano-Sánchez, Valero y Hortigüela-Alcalá 2021).

METODOLOGÍA

Los objetivos planteados en esta investigación la sitúan en el enfoque de investigación cualitativo naturalista. Dicho enfoque se caracteriza por tratar de entender cómo experimenta el mundo y cómo entiende los fenómenos sociales cada actor (Taylor y Bogdan 1987), dado que lo más relevante es cómo las personas perciben la realidad. Asimismo, se tienen en cuenta la singularidad, particularidad y unicidad de los casos (Simmons 2011) con el fin de profundizar en los objetivos descritos anteriormente.

En este estudio, el profesorado participante está formado por siete docentes de sus respectivos centros educativos, seis públicos y uno de carácter concertado -que recibe financiación por parte del Estado y las familias del alumnado que estudia en dicho centro- respectivamente, y todos ubicados en la capital almeriense, en zonas próximas al centro urbano. La selección de centros y docentes se llevó a cabo por la denominada técnica de bola de nieve; esto es, haciendo uso de referencias de otras personas que nos facilitaron el acceso a los centros y al profesorado de los mismos.

Previamente, se realizó una aproximación a los institutos para explicar y negociar las condiciones emergentes de la investigación con los participantes. Se trata de institutos que imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en las áreas Socio-lingüística, Científico-tecnológica y Artística. Además, cuentan con un área de Formación Profesional que engloba diferentes ciclos formativos.

De la misma forma, se consideró que siete docentes de siete centros educativos formaban una muestra suficientemente representativa para la obtención, descripción e interpretación de la realidad que arrojan los datos e informaciones extraídos durante la investigación. Se realizaron, en este sentido, un total de siete entrevistas, una por cada docente y centro. Salvo una profesora, que a su vez ejercía de directora del

IES y coordinadora COVID en su centro, el profesorado restante solo se dedicaba a impartir docencia en su respectivo instituto.

Con el fin de cumplir con la con la Ética de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales y respetar la confidencialidad de los datos de las personas entrevistadas, se han utilizado diferentes seudónimos en la descripción que mostramos a continuación, en aras de clasificar y codificar a estos docentes más adelante. En este sentido, el profesorado entrevistado mostraba las siguientes características:

- Sara es una profesora de mediana edad (27 años) que imparte matemáticas a los grupos de 3º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria no acogido a ninguna modalidad TIC o TAC y ubicado en un barrio de clase media y media-baja de la ciudad de Almería.
- Aída es una profesora de mediana edad (35 años) que imparte Geografía e Historia a los grupos de 1º y 3º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria no acogido a ninguna modalidad TIC o TAC y ubicado en un barrio de clase media y media-baja de la ciudad de Almería.
- Carla es una profesora de mediana edad (32 años) que imparte Inglés y Geografía e Historia a los grupos de 1º, 2º, 3º y 4º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria acogido a modalidad TIC y ubicado en un barrio de clase media y media-baja de la ciudad de Almería.
- Alba es una profesora de mediana edad (28 años) que imparte Matemáticas a los grupos de 2º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria no acogido a ninguna modalidad TIC o TAC y ubicado en un barrio de clase media de la ciudad de Almería.
- Luis es un profesor de mediana edad (28 años) que imparte Economía a los grupos de 3º y 4º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria no acogido a ninguna modalidad TIC y ubicado en un barrio de clase media de la ciudad de Almería.

- Lucas es un profesor de mediana edad (27 años) que imparte Matemáticas a los grupos de 2º y 4º curso de la ESO en un Centro de Educación Secundaria acogido a la modalidad TIC y ubicado en un barrio de clase media-baja de la ciudad de Almería.
- María es directora y coordinadora COVID, y cuenta con más de diez años de experiencia en el centro donde se realizó la entrevista. El cargo directivo durante esta década ha sido compartido con su labor como profesora en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Teniendo en cuenta el diseño cualitativo del estudio, para la recogida de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron documentos no personales. Al igual que sucede con la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada permite que los investigadores planifiquen previamente las preguntas, pero con la diferencia que esta facilita a las personas entrevistadas la posibilidad de matizar sus respuestas y enlazar diferentes temas. Se favorece, de esta forma, la profundización por parte de los investigadores en diferentes aspectos que puedan resultar de interés, guiándose por las informaciones recibidas por parte de los entrevistados (Corbetta 2007).

En cuanto al análisis de documentos no personales, los textos manejados durante el estudio contribuyeron al enriquecimiento de las informaciones obtenidas a partir de las entrevistas, facilitando, además, el acceso a las directrices elaboradas por la Administración Educativa en lo referido a las pautas a seguir por parte del profesorado en los centros educativos.

En este sentido, sostiene Simons (2011:97) que un documento escrito permite a los investigadores “buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor”. Este trabajo está centrado en el análisis de la siguiente normativa:

- a) La Orden de ámbito estatal EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el

inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19;

- b) La Instrucción 10/2020 de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de la Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, relativa a las medidas educativas a adoptar en el inicio del curso 2020/2021 en los centros docentes andaluces que imparten enseñanzas de Régimen General;
- c) La Circular de 3 de septiembre de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, relativa a las medidas de flexibilización curricular y organizativas para el curso escolar 2020-2021.

Tomando como referencia algunas de las orientaciones que ofrecen Goetz y Lecompte (1988), sendas técnicas de recogida de información parten de la elaboración previa de un guion cuyos ejes centrales son: impresiones e interpretaciones referidas a la práctica del profesorado ante la situación de emergencia sanitaria; mecanismos utilizados para atender su docencia; ventajas e inconvenientes de la docencia *online*; implicación del alumnado en relación a las modificaciones metodológicas y organizativas; apreciaciones en torno a la incidencia de la Administración Educativa en su labor docente; y dinámicas de coordinación surgidas a raíz de los cambios mencionados.

Este guion fue, a su vez, validado por profesionales expertos del grupo de investigación Asesoramiento, perfeccionamiento y calidad de la enseñanza, de la Universidad de Almería, durante varias reuniones previas a la realización de la investigación, entre los meses de mayo y diciembre de 2020.

La recogida de datos e informaciones se ha realizado en el periodo comprendido entre diciembre de 2020 y marzo de 2021. Como anteriormente habíamos referido, se visitaron siete centros educativos de educación secundaria y bachillerato de la ciudad de Almería, en los cuales se realizaron las entrevistas. Antes de comenzar la entrevista, el entrevistador solicitaba permiso para grabar la conversación para facilitar el proceso de transcripción, asegurando

en todo momento que lo que allí se grabará solo lo escucharía el propio entrevistador.

Comenzada la entrevista se permitió en todo momento que el entrevistado se expresara en la respuesta a cada cuestión con objeto de favorecer su comodidad, y, por ende, incrementar la probabilidad de la aparición de temas emergentes. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas para su análisis, y las informaciones obtenidas, comentadas y contrastadas con las personas participantes en la investigación.

Tomando como referencia a Fernández y Fernández-Larragueta (2013), el trabajo con datos de carácter cualitativo debe ser un proceso dinámico y creativo de corte personal, que comienza una vez recogidos los datos brutos obtenidos tras la realización de la transcripción de las entrevistas. Desde esta perspectiva, se organizaron los datos y se obtuvieron temas emergentes sobre los diferentes aspectos que trata la entrevista, y se elaboró progresivamente un listado de temas.

Hecho esto, se llevó a cabo un proceso de agrupamiento de los temas emergentes (categorización), estableciendo categorías provisionales que permitieron la elaboración de un pre-informe descriptivo de investigación. Teniendo en cuenta que, con la información recabada de las 7 entrevistas se obtuvo información suficiente de cada categoría establecida, se desarrolló el informe final donde se relacionaron los datos descriptivos extraídos del pre-informe con la normativa vigente en relación con la temática y con investigaciones de referencia realizadas al respecto.

Tomando esto como referencia, el análisis y la interpretación de datos e informaciones fue un proceso constante a lo largo del estudio. Como decíamos anteriormente, las entrevistas se realizaron en los diferentes centros a los que está vinculado el profesorado. En este sentido, se consideró que, en los estudios de corte cualitativo como este, el análisis y la interpretación de los datos requiere del reconocimiento del contexto en el cual se obtuvieron. Es decir: el momento en que empiezan a realizarse las entrevistas y el trabajo con los documentos referidos, lleva adherido un proceso de análisis que conduce

hasta la discusión de los datos y resultados que se explican a continuación.

Asimismo, el trabajo con datos cualitativos es un proceso dinámico y creativo, pero también artesanal, por ello, el análisis de las informaciones se basa en el esquema que elaboran Fernández y Fernández-Larragueta (2013), que podría resumirse de la siguiente forma. En primer lugar, se realizó un rastreo de temas emergentes a partir de los datos obtenidos en bruto. De ahí subyace un conjunto de temas relevantes vinculados al objeto de estudio. Posteriormente, se realiza la primera codificación, con la información de las entrevistas. Las pre-categorías obtenidas se contrastaron en varias reuniones con personas expertas pertenecientes al grupo de investigación del cual emerge el estudio.

Paralelamente, se codificaron los datos obtenidos del análisis de documentos. De esa segunda codificación, y de las pre-categorías derivadas del análisis de las entrevistas, se obtuvieron las categorías definitivas, contrastadas nuevamente con las personas expertas antes citadas, y optimizadas a partir del uso del conocimiento teórico extraído de otros estudios similares.

Las categorías mencionadas fueron utilizadas como referencia para estructurar y exponer el discurso desde el que se realizó la aproximación a la experiencia docente en el ámbito de Educación Secundaria, a saber:

- a) De la presencialidad al modelo educativo *eLearnig*: directrices de la Administración Educativa;
- b) Escenarios educativos durante y después del confinamiento: habla el profesorado;
- c) Evolución de la formación y capacitación docente: del confinamiento al posconfinamiento.

Finalmente, con objeto de favorecer la identificación de los diferentes profesores durante la descripción de los resultados obtenidos, se estableció un código para cada entrevistado. Concretamente, la codificación fue la siguiente:

- La directora María se tratará en adelante como Prof.1.
- La profesora Sara se tratará en adelante

como Prof.2.

-La profesora Aída se tratará en adelante como Prof.3.

-La profesora Carla se tratará en adelante como Prof.4.

-La profesora Alba se tratará en adelante como Prof.5.

-El profesor Lucas se tratará en adelante como Prof.6.

-El profesor Luis se tratará en adelante como Prof.7.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del análisis se agruparon como sigue:

1. De la presencialidad al modelo educativo *e-Learning*: directrices de la Administración Educativa;
2. Escenarios educativos de evaluación durante y después del confinamiento: la percepción del profesorado; y
3. Evolución de la formación y capacitación docente: del confinamiento al post-confinamiento.

DE LA PRESENCIALIDAD AL MODELO EDUCATIVO E-LEARNING: DIRECTRICES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En los últimos meses, a raíz de la situación de emergencia sanitaria causada por la COVID-19, han surgido diversidad de estudios que sostienen, entre otras cuestiones, que, pese a contar con cierto bagaje profesional en el uso de la tecnología (Pérez-López, Vázquez y Cambero 2021; Beltrán *et al.* 2020; Zapatería 2020; UNESCO 2020), el profesorado de los centros ha notado los efectos de unas directrices y herramientas que, en relación al curso 2020-

2021, llegaron con poco margen de tiempo y con escasa aplicabilidad para su puesta en práctica, inhibiendo acciones coordinativas desde las que canalizar dichas pautas y, de esta manera, atender las necesidades educativas del alumnado. “Hay profesores que son más mayores que esto les ha pillado... Yo tengo un compañero que tiene 62 años pues que esto le ha pasado por encima. Yo le he echado una mano... Ahí hay una brecha digital gorda” (Prof.7).

La evolución de la pandemia llevó a la Administración Educativa a programar el curso 2020-2021 de forma semipresencial, contrariamente a los planteamientos elaborados por los centros educativos. Este cese de las actividades educativas presenciales se produjo con un estrecho margen de reacción por parte de los centros, los cuales tuvieron que desplegar un conjunto de medidas y soluciones aceleradas en la organización de sus proyectos didáctico-pedagógicos, con la finalidad de asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza (UNESCO 2020). A este respecto, señala uno de los docentes entrevistados:

Si quieres dar una enseñanza *online* de calidad tienes que perder mucho tiempo en preparar esos materiales (...) No vale con darle las hojas del libro, aquí tenéis las hojas del libro en PDF, os leéis 4 páginas y hacéis las actividades finales de la 1 a la 21. Eso no sirve para nada. (Prof.6)

La interrupción de la modalidad presencial supuso una consolidación de la educación a distancia durante buena parte del curso, dando lugar a un modelo educativo donde la comunicación e interacción para el desarrollo de competencias y formación integral del alumnado se vieron visiblemente mermadas, precisamente por la escasez de tiempo con la que los centros contaron para diseñar y organizar las estrategias pedagógicas y didácticas que requiere un entorno de aprendizaje semipresencial -que ya venía desprovisto de acciones coordinadas por parte del profesorado desde el final del curso anterior-, con una importante parte del estudiantado siguiendo las clases desde sus domicilios.

“Nos dijeron varios modelos entre los que elegíamos; podía ser la asíncrona, la

semipresencialidad, y elegíamos. Tampoco nos daba ya tiempo a preparar técnicamente desde el centro” (Prof.1). “Se proporcionó un curso de Moodle que es la plataforma como *classroom*. Se ofertó un curso durante la cuarentena de Moodle, que es Moodle básico, pero así de formación *online* y tal competencia digital, no” (Prof.6).

Es relevante, en este sentido, repensar y reivindicar la importancia que adquiere, por parte de la Administración Educativa, un proceso desde el que emerjan unos planteamientos y directrices rigurosos, flexibles y adaptados a las circunstancias de cada centro escolar, para que la modalidad a distancia sea una experiencia académica fácilmente canalizable por parte del profesorado hacia el alumnado.

En este sentido, la legislación que ha sido analizada durante el estudio describe y explicita que “los centros docentes podrán adoptar distintos modelos de flexibilización, de acuerdo a sus necesidades y preferencias, en el uso de su autonomía de organización y gestión” (Circular de 3 de septiembre, Viceconsejería de Educación y Deporte 2020:2).

Asimismo, la normativa establece la importancia de reforzar los procesos de trabajo colaborativo y la coordinación del profesorado, tanto con los equipos directivos como con los distintos órganos de coordinación docente, sin olvidar el importante papel desempeñado por las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos (Instrucción 10/2020. Consejería de Educación y Deporte).

Es decir, no solo es preciso decir o elaborar qué hay que hacer, partiendo de la flexibilidad y autonomía de los centros, sino también tener en cuenta cómo y por qué actuar de manera colaborativa y coordinada, utilizando las herramientas interactivas que contribuyan a integrar los procesos cognitivos, afectivos y emocionales en un espacio educativo virtual que influye no solo en su aprendizaje, sino también en las interacciones de los estudiantes, en su manera de establecer vínculos afectivos y en su bienestar emocional (Díaz *et al.* 2020; Rogero-García 2020; Morales-Gómez *et al.* 2019).

Al respecto, la legislación analizada concluye que “el objetivo último debe ser garantizar la continuidad académica del alumnado de forma que no se vea afectado por circunstancias sobrevenidas ajenas a su voluntad” (Instrucción 10/2020 de 15 de junio. Consejería de Educación y Deporte 2020:1).

Para tal fin, los centros tomaron como referencia sus propios protocolos, elaborados en virtud de lo establecido en dos de los tres documentos legislativos referenciados hasta el momento: Orden EFP/365/2020, de 22 de abril e Instrucción 10/2020 de 15 de junio, ambas de la Consejería de Educación y Deporte, relativas a la organización de los centros docentes para el curso escolar 2020/2021, motivada por la crisis sanitaria de la COVID-19.

Las medidas más significativas, a tales fines, estaban orientadas a la organización curricular y a la distribución del alumnado en las aulas y el resto de espacios comunes. Dicha organización y distribución se pensó partiendo de un comienzo de curso académico con una presencialidad en las aulas del 100 %.

No obstante, el 3 de septiembre, a escasos días del comienzo del nuevo curso escolar, llegan nuevas orientaciones de la Viceconsejería de Educación y Deporte, que a través del tercer documento legislativo referido (Circular de 3 de septiembre), modifican y flexibilizan los modelos para la organización curricular y distribución del alumnado, estableciendo un primer modelo de docencia sincrónica -presencial y telemática- y otro modelo de docencia semipresencial, combinando sesiones lectivas en el aula y de docencia telemática. La merma emocional y profesional del profesorado, ante la llegada de nuevas directrices con tan escaso margen para su aplicabilidad fue evidente.

Hasta el 3 de septiembre (de 2020) pensábamos que íbamos a estar aquí al 100 %. Entonces, todo el verano de planificación y de todo, y de cómo iban a hacer el uso de los espacios, todo eso era pensando que teníamos 1000 alumnos. Entonces en septiembre ya nos dieron algunas opciones, que podíamos elegir, llevarlas a claustro, aprobarlas en Consejo escolar... Eso tiene sus trámites. (Prof.1)

En este sentido, no solo se considera que los trámites a los que se refiere la docente entrevistada, se reducen a organizar y distribuir espacios, así como a utilizar las plataformas para la enseñanza *online* por parte del profesorado, sino que existe la siguiente paradoja: la tecnificación de los protocolos y procesos de actuación docente en los centros, conducidos y liderados por la Administración Educativa, provocan, al mismo tiempo, que las interacciones entre profesorado y alumnado impliquen esa autonomía explícita en la normativa referida (Orden EFP/365/2020, de 22 de abril; Instrucción 10/2020 de 15 de junio; Circular de 3 de septiembre), en el desempeño académico de los estudiantes para la adaptación a nuevas formas de trabajo, al dominio de técnicas e instrumentos alternativos para la búsqueda de información, y a la puesta en práctica de habilidades sociales y emocionales, también para afrontar, por el profesorado, los retos y desafíos de un método de trabajo novedoso, que requiere competencias personales y profesionales adecuadas a dicho contexto (Echeita 2020; Peralta 2020; Moreno y Cárdenas 2012).

Resulta evidente que las diferentes directrices y el escaso margen con el que han contado los centros educativos para su puesta en práctica, han supuesto para el profesorado un hándicap significativo en el proceso organizativo de las clases: “Cuando ya teníamos todo organizado y todo pensado, hasta el protocolo de actuación (detección de positivos) hecho, llegaron las últimas instrucciones para empezar el día 15 (de septiembre), entonces no tuvimos tiempo casi de meditar bien cómo iba a ser” (Prof.1).

Por otro lado, pero estrechamente relacionado con esa cuestión organizativa, es relevante analizar y relacionar los procesos burocráticos con los fines didáctico-pedagógicos sobre los que inciden. En este sentido, quienes desde los órganos de gobierno establecen las pautas de organización y programan las acciones didácticas que han de ejecutarse en los centros, permanecen ajenos a la realidad y diversidad emergentes de dichos espacios socioeducativos. “Nos dieron pautas generales. Cada uno se adaptaba como podía. Teníamos que buscarnos la vida” (Prof.2).

De esta manera, la burocratización administrativa a la que se reducen los planes de estudio repercute en la acción docente, reflejando viejas inercias referidas a planteamientos curriculares técnicos y anclados en el modelo de objetivos (Gimeno 2010; Álvarez 2000; Tyler y de Vedia 1973).

Se produce así, una actuación desde la que se ejerce un control de los planes educativos, pero que a su vez se aleja de una línea de actuación consensuada con la comunidad educativa, con la finalidad de analizar, comprender y mejorar la labor didáctico-pedagógica de un profesorado que ve reducida su actividad a la ejecución de unas directrices diseñadas y desvinculadas del contexto en el que han de llevarse a cabo. Esta estrategia, además de tecnificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros, repercute en el estado emocional, físico, laboral y social de los actores educativos.

ESCENARIOS EDUCATIVOS DE EVALUACIÓN DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO: HABLA EL PROFESORADO

En lo referente a la evaluación, la Orden EFP/365/2020 fue tomada como referencia en los centros educativos en los que trabajaban los entrevistados, a la hora de reorientar los procesos de evaluación una vez comenzado el confinamiento. Fundamentalmente, esta normativa, junto con su concreción a nivel autonómico a través de la orden 14 de mayo, se centró en la calificación final del alumnado, pero no establecía, más allá de ello, criterios de evaluación específicos. Por esta razón, cada centro y cada profesor podía desarrollar procesos de evaluación diferentes, siempre y cuando la calificación final obtenida por los estudiantes no fuera inferior a la media obtenida por los mismos durante el primer y segundo trimestre.

Todos los profesores entrevistados (a excepción de Prof.2), en relación con esto, indican que las normativas a nivel nacional y autonómico establecían que se tomaran como referencia las calificaciones del primer y segundo trimestre

a la hora de calificar el tercer trimestre, y ello hizo que muchos profesores no impartieran contenido nuevo y se centraran en dotar de refuerzo educativo a aquellos estudiantes que mostraron dificultades para seguir el ritmo de la clase durante los dos primeros trimestres.

Esto se refleja claramente cuando uno de los docentes señala:

Si es que al final nosotros tenemos que regirnos por la Junta, en este caso, o por el Gobierno. Y bueno, pues es la realidad. Primero y segundo son las presenciales y son las fundamentales, y la tercera no es vinculante. (Prof.7)

Otro ejemplo a este respecto lo encontramos cuando otra de las entrevistadas señala que: “las instrucciones decían que no siguiéramos dando contenido a aquellos que fueran mal durante el primer y segundo trimestre, sino que les reforzáramos” (Prof.3).

A este respecto, autores como González-Calvo *et al.* (2020) y Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021), cuestionan la fiabilidad de los resultados obtenidos durante ese periodo, ya que se mantenía la misma calificación a los que hubieran obtenido una buena calificación durante los dos primeros trimestres, mientras que a los que hubiesen obtenido una calificación baja, se les valoraba únicamente el refuerzo del tercer trimestre. Esto último, unido a la no presencialidad durante el confinamiento, hizo que algunos de los profesores entrevistados se plantearan preguntas en torno a la validez de las calificaciones obtenidas por el alumnado.

En este sentido, Prof.4 indica que el procedimiento de evaluación fue injusto porque “había gente que no estudió los primeros trimestres y luego aprobó. Además, no tenía la certeza de que esas actividades las hubieran hecho ellos. Había quien las enviaba y había quien no hacía nada y aprobó” (Prof.4); mientras que Prof.6 afirma que: “nos obligaron, bueno nos obligaron, teníamos que cambiar los criterios de calificación, adaptarlos o dejarlos como están, pero los teníamos que revisar” (Prof.6); finalmente Prof.5 afirma que “yo creo que el curso no se limita a un trimestre sino el curso entero” (Prof.5).

Teniendo esto en cuenta, hubo docentes que, tal y como indican los trabajos de Zapatería (2020), trataron de adaptar la normativa a la realidad de aula, utilizando métodos de evaluación/calificación que, en su opinión, era un poco más justos. Así, Prof.3 afirma que:

La ley lo que establecía es que sólo se contara el primer y segundo trimestre (el tiempo presencial). Yo hice una media con las tareas del tercer trimestre y comparaba las medias, si la media general arrojaba una mejoría, contaba esa nota final, si salía más baja la anulaba. (Prof.3)

De modo similar Prof.7 se preguntaba lo siguiente:

¿Cómo lo voy a hacer yo? Pues lo que me están diciendo muchos centros, que me parece los más ideal, y han llegado a un acuerdo bastante claro. Que la sumativa sea el 10 %. Si el niño tiene un 10 es un 1, y si tiene un 9 tiene un 0,9. (Prof.7)

No obstante, tal y como indican estudios como el de Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021), las dificultades que acompañaron al confinamiento para desarrollar un proceso de evaluación justo, se solventaron en gran medida una vez comenzado el curso 2020/2021, momento en el que se reestableció en mayor o menor medida la presencialidad (bien de manera semipresencial o sincrónica o bien de manera completamente presencial), gracias a lo establecido en la Instrucción 10/2020 de 15 de junio y, sobre todo en la Circular de 3 de septiembre de 2020. Este hecho se refleja en las declaraciones de Prof.3 cuando afirma que en este curso:

No se ha notado diferencia en los resultados por semipresencialidad, no se está notando con respecto a años anteriores; y Prof.4, al señalar que este año, como digo, los criterios no han variado mucho con respecto a años anteriores... Muy bien en general. El que estudiaba, sigue estudiando y el que no sigue sin estudiar. (Prof.3)

Tomando esto como referencia, autores como Beltrán *et al.* (2020) coinciden con Prof.3, Prof.4 y Prof.5, en asociar esta mejora con la necesidad del alumnado de disponer de una rutina diaria que le motivara de una u otra forma a trabajar diariamente en sus tareas escolares. Desde este

punto de vista, Prof.3 indica que: “la clave estaba en la presencialidad. Esto de *online* no. Ahora hemos aprendido que uno de los principales problemas es que los niños no tenían esa rutina diaria, sentirse controlados por los profesores” (Prof.3).

Fuera de esta visión generalizada, que llevaba a la mayoría de los profesores a establecer una calificación final teniendo en cuenta la media del primer y segundo trimestre, hubo profesores como Prof.2, que no atendieron a lo establecido en las instrucciones en cuanto a la calificación final del estudiantado, puesto que, en su caso, el proceso de calificación/evaluación no varió mucho con respecto a otros cursos.

Si te digo la verdad, lo único que ha cambiado es el hecho de utilizar cada vez más recursos tecnológicos y de trabajar más individualmente con los alumnos que cuando estamos presencialmente. El contenido de la materia sigue siendo el mismo, eso no cambia. (Prof.2)

La única diferencia que encontró Prof.2 con respecto a cursos pasados, era que los alumnos, en principio, le exigían un aprobado general; cosa que esta profesora vinculada con lo que, según Prof.3, se estaba haciendo en Italia: “se escuchaban cosas en Italia de que se daba aprobado general y eso creó una línea para seguir” (Prof.3).

Concretamente, Prof.2 afirma que sus alumnos “al principio protestaban porque hablaban de derechos por aquí y por allá. Básicamente lo que querían era que les aprobara a todos” (Prof.2). Si bien, finalmente, logró convencerles que aprobar sin estudiar era un perjuicio para ellos a medio-largo plazo “les hice entender que las circunstancias eran las que eran y que un aprobado general no beneficiaba a nadie. Sería pan para hoy y mucha hambre para mañana (Prof.2).

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE: DEL CONFINAMIENTO AL POSCONFINAMIENTO

Los diferentes profesores entrevistados señalaron que durante los meses de confinamiento no se establecieron directrices claras por parte de la administración en cuanto a la formación del profesorado para el uso educativo de entornos virtuales de enseñanza, más allá de algunas recomendaciones sobre cursos que podrían realizar de manera voluntaria.

Además, apenas hubo iniciativas formativas dirigidas a todo el profesorado que partieran desde los propios centros para mejorar sus competencias digitales y fomentar el uso didáctico de las tecnologías; dejándose a voluntad de cada profesor, bien realizar cursos de formación ofertados por los CEPs o, en su caso, por el propio centro educativo en el que impartían docencia; o bien solicitar ayuda a otros compañeros que dispusiesen de mayores competencias digitales.

En definitiva, como expresan Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021:16): “los medios formativos movilizados durante el confinamiento fueron del todo insuficientes”. Todo ello contradice las intenciones de la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, que abogaba por la movilización de recursos formativos y medios de apoyo para permitir que el profesorado desarrolle su labor docente en las mejores condiciones posibles en la situación actual.

De esta manera, Prof.3 afirma que sus propias inquietudes formativas le llevaron a realizar un curso voluntario de MOODLE durante el confinamiento.

Con el confinamiento por el COVID decidí realizar un curso de Moodle al final del curso pasado a través del CEP del Ejido. Era un curso voluntario, pero al volver en septiembre al instituto, desde dirección determinaron que todos trabajáramos con la plataforma MOODLE. (Prof.3)

Por su parte, Prof.6 indica que la oferta durante

la cuarentena se limitó a un curso básico dirigido a profesores con mayores dificultades en el uso de la tecnología que lo solicitaron, pero que no fomentaba el desarrollo de las competencias digitales: “Se ofertó un curso durante la cuarentena de Moodle que es Moodle básico, pero así de formación *online* y tal competencia digital, no, no” (Prof.6).

De modo similar, Prof.4, Prof.5 y Prof.7 afirman que se formó a solo a aquellos profesores que lo solicitaron, con el matiz de que los profesores del centro de Prof.7, a diferencia de los demás centros, disponían de formación previa a la pandemia en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y tenían a su disposición dos formadores expertos a los que podían consultar cualquier duda que tuviesen.

Así, por ejemplo, Prof.4 afirma que: “Se encargaron de formar en cuanto a tecnologías a todos los profesores que lo solicitaron. Yo noto que las personas un poco mayores están un poquito más desanimadas” (Prof.4); mientras que Prof.7 sostiene que:

Nosotros estamos formados todos por *Google for Education*, entonces utilizamos las herramientas con las que hemos sido formados. Además, tenemos dos grupos, tenemos dos expertos en la materia que tienen un nivel avanzado, y entonces cualquier duda se plantea a esos formadores que tenemos, y ellos son los que nos ayudan en todo momento. (Prof.7)

Por su parte, Prof.2, a diferencia de los anteriores entrevistados, indica que en su centro no se ofertó ningún tipo de curso durante el confinamiento y cada profesor se adaptó a la situación utilizando las herramientas que tenía a su alcance.

No existía una oferta formativa, cada uno se adaptaba como podía... creo que me he adaptado bastante bien. Dicen que el uso de las cosas es lo que te hace dominarlas y yo he aprendido a usar Moodle, cosa que antes no utilizaba. (Prof.2)

Cuando sí aparecieron las primeras directrices para orientar el proceso formativo del profesorado ante las contingencias asociadas a la pandemia, fue al comienzo del curso 2020/2021, momento en el que la administración educativa,

a través de la Instrucción 10/2020 de 15 de junio y, sobre todo en la Circular de 3 de septiembre de 2020, dotó a los centros de un conjunto de pautas básicas vinculadas a la oferta de cursos de formación en el uso de las tecnologías. Estas pautas, tal y como indican Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021), se traducían en actuaciones diseñadas desde el propio centro, que, en algunos casos, no provenían del consenso entre los miembros del claustro, sino de la imposición directa o indirecta de los miembros del equipo directivo.

A este respecto, Prof.3 afirma que:

El equipo directivo nos envía toda la información de normativa a nuestro correo corporativo. El que tiene interés se lo lee y el que no se lo lee. Es verdad que la normativa de obligada aplicación nos la comunicaban a través del ETCP. En esa ETCP en la que están la directiva y jefes de área comunican las cosas. De ahí va a las reuniones de áreas y luego ellos hacen reunión con profes de su departamento. (Prof.3)

Por su parte, en otros casos, como en los centros de Prof.5 y Prof.6., directamente, se trasladaban las pautas básicas al profesorado y cada profesor hacía lo que estimaba oportuno: bien aprender por ensayo error o bien protestar ante ausencia de formación:

En mi instituto, nos han dado unas pautas básicas y nos han dejado bastante solos. Lo cual puede ser positivo o negativo en función de cada profe. En mi caso, creo que me he adaptado bastante bien. Dicen que el uso de las cosas es lo que te hace dominarlas y yo he aprendido a usar Moodle, cosa que antes no utilizaba. (Prof.5)

Aquí somos totalmente autodidactas. Aquí cada maestrillo tiene su librillo como se dice por aquí, no, no han dado... yo aprendo por ensayo y error. Si me gusta una cosa, hasta que no me salga pruebo todos los botones y entonces al final le he dedicado muchísimo tiempo. (Prof.6)

CONCLUSIONES

La situación pandémica originada por la COVID-19 dio lugar a un conjunto de pautas que han acelerado la digitalización del sistema educativo. Los centros educativos han adaptado su praxis a requerimientos instrumentales y metodológicos mediados por las Administraciones Educativas. Estas directrices, marcadas por el uso de la tecnología educativa, han condicionado la acción docente durante los meses posteriores a la declaración del Estado de Alarma, planteando una pedagogía fundamentada en el modelo educativo de enseñanza *online*.

Es evidente, no obstante, que adaptar y flexibilizar las pautas organizativas del centro en base a las directrices de la Administración Educativa es un proceso que requiere otro tipo de actuaciones; sin embargo, cuando se habla de modificar los planteamientos curriculares para adaptarlos a los requerimientos de la docencia telemática y semipresencial, se ha de tener en consideración que las interacciones y la comunicación entre profesorado y alumnado quedan definidas por un escenario virtual donde los docentes tutorizan mientras que el alumnado pasa a ser investigador activo y responsable de su proceso de aprendizaje. En este sentido, como se ha reflejado, no siempre la adaptación al contexto virtual ha sido satisfactoria.

Por otra parte, en lo que respecta a la evaluación, la mayor parte de los profesionales acataron la normativa que a nivel nacional y autonómico, establecía tomar como referencia las calificaciones del primer y segundo trimestre a la hora de calificar el tercer trimestre, si bien, esto no significó, en la mayoría de los casos, que creyeran en la fiabilidad de los resultados obtenidos por su alumnado a final de curso. Ante esto, algunos de ellos trataron de adaptar la normativa a la realidad de aula, utilizando métodos de evaluación/calificación que, en su opinión, era un poco más justos.

No obstante, las dificultades que acompañaron

al confinamiento para desarrollar un proceso de evaluación justo, se solventaron en gran medida una vez comenzado el curso 2020/2021, momento en el que se reestableció en mayor o menor medida la presencialidad (bien de manera semipresencial o sincrónica o bien de manera completamente presencial), gracias a lo establecido en la Instrucción 10/2020 de 15 de junio y, sobre todo, en la Circular de 3 de septiembre de 2020. En este sentido algunos de los entrevistados coinciden con Beltrán *et al.* (2020) en asociar esta mejora con la necesidad del alumnado de disponer de una rutina diaria.

En cuanto a la formación docente, la mayoría de profesionales coinciden en que durante el confinamiento no se establecieron directrices claras por parte de la administración en cuanto a la formación del profesorado para el uso educativo de entornos virtuales de enseñanza, más allá de algunas recomendaciones sobre cursos que podrían realizar de manera voluntaria. Esto cambió tras el confinamiento, cuando la administración educativa, a través de la Instrucción 10/2020 de 15 de junio y, sobre todo en la Circular de 3 de septiembre de 2020, dotó a los centros de un conjunto de pautas básicas vinculadas a la oferta de cursos de formación en el uso de las tecnologías.

Estas pautas, tal y como indican Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021), se traducían en actuaciones diseñadas desde el propio centro, que, en algunos casos, no provenían del consenso entre los miembros del claustro, sino de la imposición directa o indirecta de los miembros del equipo directivo.

En definitiva, a la vista de los análisis realizados parece fundamental fomentar mejores mecanismos de comunicación y formación que fomenten la comprensión de las directrices por parte del profesorado y, sobre todo, el compromiso con las mismas a la hora de llevarlas a cabo.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES:

La autoría del artículo corresponde, a partes iguales, a ambos autores. Si bien es cierto, teniendo en cuenta la Taxonomía CRediT, la contribución específica de cada autor ha sido la siguiente:

- Juan Almagro-Lominchar: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Gabriel Herrada-Valverde: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Recursos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Universidad de Almería y las personas que forman el Grupo de Investigación (G.I.) Asesoramiento, Perfeccionamiento y Calidad de la Enseñanza, especialmente a: Susana Fernández-Larragueta (Directora del G.I.), por brindar asesoría durante el proceso de investigación; Monia Rodorigo, por la recopilación de parte de los datos de los que emerge el artículo; Johana Muñoz-López, por la labor de coordinación durante las reuniones durante el proceso de elaboración de la investigación y Rosabel Herrada-Valverde, por contribuir a estructurar las diferentes partes que incorpora el texto aquí presentado. Este grupo humano ha sido partícipe de la investigación, pero no es responsable del contenido de este artículo.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA:

Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova.

- Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 381-390. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-05-2020-0019/full/html>
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Bringas, C., Rodríguez, F. J. y Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E. y Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de psicología*, 31(3), 990-999. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16741429025.pdf>
- Consejería de Educación y Deporte (2020). *Instrucción 10/2020, de 15 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa relativa a las medidas educativas a adoptar en el inicio del curso 2020/2021 en los centros docentes andaluces que imparten enseñanzas de régimen general*. Junta de Andalucía.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: MacGraw-Hill.
- Díaz, A. L., Prados, J. S. F., Canosa, V. F., y Martínez, A. M. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *RISE*, 9(1), 79-104.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo, K. (2020a). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: la confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 83-101.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo, K. (2020b). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/5604>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. <https://doi:10.14201/eks.23437>
- Fernández, J. y Fernández-Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales: estudios de caso, multicaso. En J. Fernández-Sierra (ed.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso* (pp. 15-30). Málaga, España: Aljibe.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social*

- Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimeis.2020.5783>
- Hernández, J. y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 129-150.
- Jiménez, Ó. G., Torres, J. R. y Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502. <https://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/236>
- Kim, J (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S. y Papaioannou, A. G. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
- Manzano-Sánchez, D., Valero Valenzuela, A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 112-128. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28771>
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_011
- Morales-Gómez, G., Reza-Suárez, L., Galindo-Mosquera, S. y Rizzo-Bajaña, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 116-127.
- Moreno, J. M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés de las Heras, J., Gómez, J. A., Hernández, J. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*. Madrid: Proyecto Atlántida. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691408>
- Moreno, O. y Cárdenas, M. G. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, 34(136), 118-136.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Peralta, F. J. A. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 115-119.
- Pérez-López, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pozo, S., López, J., Fernández, M. y López, J. A. (2020) Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la*

Educación-RASE, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>

Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 62, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Soto, R., Sanz, M. y Boumadan, M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: análisis de la situación actual. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7741>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/335>

Tyler, R. W. y de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

UNESCO. (2020). *Adverse consequences of school closures*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zapatería, M. (2020). Entornos virtuales en tiempos de coronavirus. *Question/Cuestión*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.24215/16696581e290>