

Desigualdades educativas en el proceso de enseñanza a distancia durante el cierre escolar: diagnóstico de necesidades y oportunidades en Santa Cruz de Tenerife

CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Documento de Trabajo CEDESOG

2020

Leopoldo Cabrera (coord.)

Gabriela Sicilia (coord.)

Carlos Bethencourt

Gustavo A. Marrero

Carmen Nieves Pérez



Centro de Estudios
de Desigualdad Social
y Gobernanza
Universidad de La Laguna



Concejalía de
**Educación y
Juventud**

Desigualdades educativas en el proceso de enseñanza a distancia durante el cierre escolar: diagnóstico de necesidades y oportunidades en Santa Cruz de Tenerife

Documento de Trabajo del Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza (CEDESOG) de la Universidad de La Laguna

Leopoldo Cabrera (coord.)

Gabriela Sicilia (coord.)

Carlos Bethencourt

Gustavo A. Marrero

Carmen Nieves Pérez

Este informe ha sido elaborado en el marco de un convenio de colaboración llevado a cabo con el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife para la realización del estudio “Desigualdades educativas en el proceso de enseñanza a distancia durante el cierre escolar: diagnóstico de necesidades y oportunidades en Santa Cruz de Tenerife”. Sin su compromiso por esta investigación y su ayuda para contactar a los centros educativos no hubiese sido posible la elaboración de este informe, por lo que los autores agradecen al Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife su ayuda y compromiso a favor de la generación de evidencias científicas que contribuyan al proceso de toma de decisiones de las Administraciones Públicas. Los autores también agradecen a Ángel S. Marrero por su invaluable ayuda en elaboración de los gráficos y tablas del Informe. Gabriela Sicilia agradece al Cabildo de Tenerife por su financiación a través del programa “Agustín de Betancourt”. Las opiniones expresadas en el presente informe son de exclusiva responsabilidad de los autores.

San Cristóbal de La Laguna, octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.25145/b.DesigualdadesEducativas.2020>

Edición, diseño y maquetación: Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza (CEDESOG)

El Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza de la Universidad de La Laguna (CEDESOG) es un centro interuniversitario y multidisciplinar creado en julio de 2016 (mediante acuerdo 3/CG 14-7-2016) dedicado a la investigación, análisis, coordinación, realización y divulgación científica de estudios académicos sobre desigualdad social, desigualdad de oportunidades y movilidad social intergeneracional, en los ámbitos –principalmente– de la Economía, la Sociología, la Educación o la Salud Pública. El centro, de este modo, reúne a expertos en desigualdad de prestigio procedentes de las dos universidades canarias (ULL y ULPGC), además de otras universidades y centros nacionales (la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Oviedo o la Universidad de Lleida, entre ellos) e internacionales (London School of Economics), además de profesionales del sector de la salud pública. El potencial del centro alcanza desde el asesoramiento y la evaluación de políticas públicas para la lucha contra la pobreza y la desigualdad (en colaboración con agentes como las Administraciones Públicas, ONGs o agencias de desarrollo local, etc.) hasta la creación de producción científica, de investigación o divulgación relacionada con la pobreza, la desigualdad o la gobernanza, contribuyendo a dar visibilidad a dichos problemas no sólo en el ámbito canario, sino en otras regiones de características similares, como la Macaronesia.

Director: Gustavo Alberto Marrero Díaz

Sub-directora: Sara Darías-Curvo

Secretario: Carmen Nieves Pérez

Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza (CEDESOG)

Universidad de La Laguna

Secretaría de la Facultad de Economía, Empresa y Turismo

Camino de la Hornera S/N

38071, San Cristóbal de La Laguna

Teléfono: 922 31 71 23

E-mail: cedesog@ull.edu.es

Web: <http://cedesog.webs.ull.es/>

En las redes sociales: @CedesogTF (Facebook y Twitter)

Contenido

RESUMEN EJECUTIVO	8
I. INTRODUCCIÓN.....	13
II. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS.....	17
III. INFORME RESPUESTAS FAMILIAS.....	19
III.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES	19
III.2. CAMBIOS DE LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL HOGAR DURANTE EL CIERRE ESCOLAR.....	22
III.3. BRECHA DIGITAL DEL ALUMNADO	25
III.4. LA ENSEÑANZA TELEMÁTICA DURANTE EL CIERRE ESCOLAR.....	29
III.5. INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	34
III.6. EFECTOS DEL CIERRE ESCOLAR SOBRE EL ALUMNADO	41
IV. INFORME RESPUESTAS DE LAS DIRECCIONES	49
IV.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS-AS DIRECTORES-AS Y CONDICIONES DE TRABAJO	49
IV.2. SATISFACCIÓN CON LA IMPLICACIÓN GENERAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	50
IV.3. EQUIPAMIENTO DEL CENTRO	51
IV.4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA TELEMÁTICA	52
IV.5. PERCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DURANTE EL CIERRE ESCOLAR	54
IV.6. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS DE LOS-AS DIRECTORES-AS.....	55
V. INFORME RESPUESTAS PROFESORADO	56
V.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO.....	56
V.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SATISFACCIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	58
V.3. BRECHA DIGITAL Y EXPERIENCIA EN DOCENCIA TELEMÁTICA DEL PROFESORADO.....	60
V.4. LA ENSEÑANZA TELEMÁTICA DURANTE EL CIERRE ESCOLAR.....	62
V.5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS LIBRES DE LOS-AS DOCENTES	73
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	75
CONCLUSIONES INFORME DE FAMILIAS	75
CONCLUSIONES INFORME DIRECTORES-AS	78
CONCLUSIONES INFORME PROFESORADO	78
PROPUESTAS DE ACCIONES EDUCATIVAS PARA EL MUNICIPIO DE SANTA CRUZ DE TENERIFE	80
REFERENCIAS.....	85
A. APÉNDICE.....	87
A.1. RESPUESTAS DE LAS FAMILIAS SEGÚN DISTRITO	87

Índice de Gráficos

Gráfico III.1-1. Distribución de los niveles educativos de las familias	19
Gráfico III.1-2. Distribución de la renta de los hogares	20
Gráfico III.1-3. Distribución de la situación laboral en los hogares	20
Gráfico III.1-4. Distribución de la estructura del hogar	21
Gráfico III.2-1. Nueva situación laboral de padres y madres	23
Gráfico III.2-2. Condicionantes socio-económicos y características del hogar de los padres que han pasado a estar parados o en ERTE durante el cierre escolar	24
Gráfico III.2-3. Cambio en la distribución de ingresos del hogar antes y durante el cierre escolar	25
Gráfico III.2-4. Cambio del ingreso del hogar según nivel educativo de la madre	25
Gráfico III.3-1. Acceso a internet en el hogar según nivel de renta (antes del cierre escolar)	26
Gráfico III.3-2. Disponibilidad de equipamiento informático en el hogar	27
Gráfico III.3-3. Disponibilidad de ordenadores o tabletas en el hogar según nivel de renta	27
Gráfico III.3-4. Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: antes y después del confinamiento.....	28
Gráfico III.3-5. Alumnado que realiza un uso escaso de internet para fines educativos según educación de la madre: antes y durante el cierre escolar	29
Gráfico III.4-1. Horas de clases online recibidas al día durante el cierre escolar	30
Gráfico III.4-2. Recursos educativos proporcionados por el profesorado para seguir las clase y tareas escolares en casa durante el cierre escolar	31
Gráfico III.4-3. Disponibilidad de recursos educativos proporcionados por el profesorado según clases online recibidas durante el cierre escolar	31
Gráfico III.4-4. Dificultades en el acceso a la enseñanza telemática durante el cierre escolar	33
Gráfico III.4-5. Horas diarias dedicadas a realizar tareas escolares durante el cierre escolar.....	33
Gráfico III.5-1. Tiempo destinado al apoyo escolar en el aprendizaje antes y durante el cierre escolar	35
Gráfico III.5-2. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar durante el cierre escolar	36
Gráfico III.5-3. Efectos del cierre escolar sobre en el involucramiento familiar	36
Gráfico III.5-4. Tiempo de apoyo escolar según nivel educativo de la madre	37
Gráfico III.5-5. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según educación de la madre.....	38
Gráfico III.5-6. Tiempo de apoyo escolar según renta familiar (antes del confinamiento)	38
Gráfico III.5-7. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según renta familiar del hogar	39
Gráfico III.5-8. Tiempo de apoyo escolar según situación laboral de los padres durante el cierre.....	39
Gráfico III.5-9. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según situación laboral	40
Gráfico III.5-10. Tiempo de apoyo escolar según estructura familiar del hogar.....	40
Gráfico III.6-1. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar	41
Gráfico III.6-2. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar según nivel educativo de la madre	42
Gráfico III.6-3. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar según nota de la última evaluación	43
Gráfico III.6-4. Percepción de los padres sobre el desarrollo de capacidades de los-as hijos-as durante el cierre escolar	44
Gráfico III.6-5. Percepción de los padres sobre el desarrollo de capacidades de los-as hijos-as durante el cierre escolar según nivel educativo de la madre.....	44
Gráfico III.6-6. Percepción de los padres sobre aspectos generales de los-as hijos-as durante el cierre escolar	45
Gráfico III.6-7. Percepción de los padres sobre situaciones que suceden frecuentemente en el hogar antes y durante el confinamiento	46
Gráfico III.6-8. Percepción de los padres sobre hablar frecuentemente con sus hijos-as antes y durante el cierre escolar según renta del hogar (antes del confinamiento)	46

Gráfico III.6-9. Percepción de los padres sobre los hábitos y calidad de vida de sus hijos/as durante el cierre escolar	47
Gráfico III.6-10. Percepción de los padres sobre los hábitos y calidad de vida de sus hijos/as durante el cierre escolar según renta del hogar (antes del confinamiento)	48
Gráfico V.1-1 Formación sobre enseñanza no presencial de los-as maestros-as de Primaria	58
Gráfico V.2-1. Características del alumnado según la percepción del profesorado de los centros educativos de primaria	59
Gráfico V.3-1 Conexión a internet de los-as maestros-as durante el cierre escolar	60
Gráfico V.3-2. Disponibilidad de recursos digitales en el hogar del profesorado de Primaria durante el cierre escolar	61
Gráfico V.3-3. Experiencia en docencia no presencial del profesorado de Primaria antes del cierre escolar	61
Gráfico V.3-4. Experiencia del profesorado de Primaria en el uso de recursos digitales para la enseñanza telemática	62
Gráfico V.4-1. Horas destinadas a la preparación de clases y materiales educativos del profesorado antes y durante el cierre escolar.....	63
Gráfico V.4-2. Horas de clases online impartidas por los-as maestros-as durante el cierre escolar	63
Gráfico V.4-3. Frecuencia de interacción dl profesorado de Primaria con el alumnado durante el cierre escolar	64
Gráfico V.4-4. Materiales educativos proporcionados durante el cierre escolar	65
Gráfico V.4-5. Comentarios individualizados al alunado de Primaria durante el cierre escolar	65
Gráfico V.4-6. Medios de comunicación con el alumnado de Primaria durante el cierre escolar.....	66
Gráfico V.4-7. Frecuencia de contacto del profesorado de Primaria con las familias antes y durante el cierre escolar	67
Gráfico V.4-8. Percepción de la participación de las familias en el proceso de enseñanza: inconvenientes	67
Gráfico V.4-9. Interés del alumnado y familias durante el cierre escolar.....	68
Gráfico V.4-10. Percepción del profesorado sobre aspectos generales en el proceso de aprendizaje durante el cierre escolar	69
Gráfico V.4-11. Percepción del profesorado sobre el desarrollo de capacidades durante el cierre escolar y el aprendizaje	69
Gráfico V.4-12. Inconvenientes para impartir la docencia telemática	70
Gráfico V.4-13. Experiencia del proceso de enseñanza telemática durante el cierre escolar	71
Gráfico V.4-14. Efectos del cierre escolar sobre la comunidad educativa.....	72
Gráfico V.4-15 Efectos del proceso de enseñanza telemática sobre sí mismo-a durante el cierre escolar	72
Gráfico V.4-16. Intención de utilización de docencia online en el futuro por parte del profesorado	73

Índice de Tablas

Tabla III.1-1. Distribución de la muestra de respuestas por Centro Educativo según distritos	18
Tabla III.1-2. Distribución de la muestra de familias por cursos de Educación Primaria	18
Tabla III.2-1. Cambios de la situación laboral de los padres y madres	22
Tabla III.3-1. Acceso a internet en los hogares	26
Tabla III.4-1. Contacto con maestros para seguimiento de clases online durante el cierre escolar	32
Tabla III.5-1. Calidad del apoyo escolar brindado a los-as hijos-as durante el cierre escolar	35
Tabla IV.1-1. Disponibilidad de recursos para trabajar en el hogar durante el cierre escolar	49
Tabla IV.1-2. Medios utilizados para mantener contacto con las familias - antes y durante el cierre escolar.....	50
Tabla IV.4-1. Inconvenientes del profesorado para impartir clases online según la percepción de los-as directores-as de los centros educativos	53
Tabla IV.4-2. Inconvenientes del alumnado para seguir clases online según la percepción de los-as directores-as de los centros educativos	53
Tabla IV.4-3. Inconvenientes para llevar a cabo de forma adecuada la docencia de forma telemática en su centro	54
Tabla IV.5-1. Percepción de los-as directores-as de centro sobre efectos de la enseñanza telemática	54
Tabla V.1-1 Distribución de la muestra de maestros-as por cursos de Educación Primaria.....	57
Tabla V.1-2. Distribución de la muestra de maestros-as por asignatura impartida	57
Tabla V.1-3. Descriptivas del número de estudiantes, número de grupos y número de horas de docencia	57
Tabla V.1-4. Maestros-as de la muestra que han ejercido como Tutores-as de curso durante el curso 2019/2020	57
Tabla V.2-1. Grado de satisfacción con la comunidad educativa del centro	59
Tabla V.2-2. Percepción sobre el funcionamiento del centro educativo.....	60
Tabla V.4-1. Interacción de los-as maestros-as con otros-as docentes antes y durante el cierre escolar	66
Tabla A.1-1 Distribución del nivel educativo de las madres del alumnado según distrito	87
Tabla A.1-2 Distribución de la renta de las familias (antes del confinamiento) según distrito	87
Tabla A.1-3 Distribución de la situación laboral en los hogares según distrito	87
Tabla A.1-4 Distribución de la estructura del hogar según distrito	87
Tabla A.1-5 Acceso a internet en el hogar según distrito	88
Tabla A.1-6 Disponibilidad de equipamiento informático en el hogar según distrito.....	88
Tabla A.1-7 Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: antes del cierre escolar	88
Tabla A.1-8 Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: durante el cierre escolar	88
Tabla A.1-9 Horas de clases online recibidas durante el cierre escolar según distrito.....	88
Tabla A.1-10 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: clases grabadas.....	89
Tabla A.1-11 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: actividades de apoyo.....	89
Tabla A.1-12 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: ejercicios o tareas.....	89
Tabla A.1-13 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: libros o materiales.....	89
Tabla A.1-14 Horas dedicadas a realizar tareas escolares durante el cierre escolar según distrito.....	90
Tabla A.1-15 Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar durante el cierre escolar	90
Tabla A.1-16 Efectos sobre en el involucramiento familiar del cierre escolar	90
Tabla A.1-17 Problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar	90
Tabla A.2-1. Respuestas cualitativas de las familias	Error! Bookmark not defined.
Tabla A.2-2. Respuestas cualitativas de los-as directores	Error! Bookmark not defined.
Tabla A.2-3. Respuestas cualitativas del profesorado	Error! Bookmark not defined.

RESUMEN EJECUTIVO

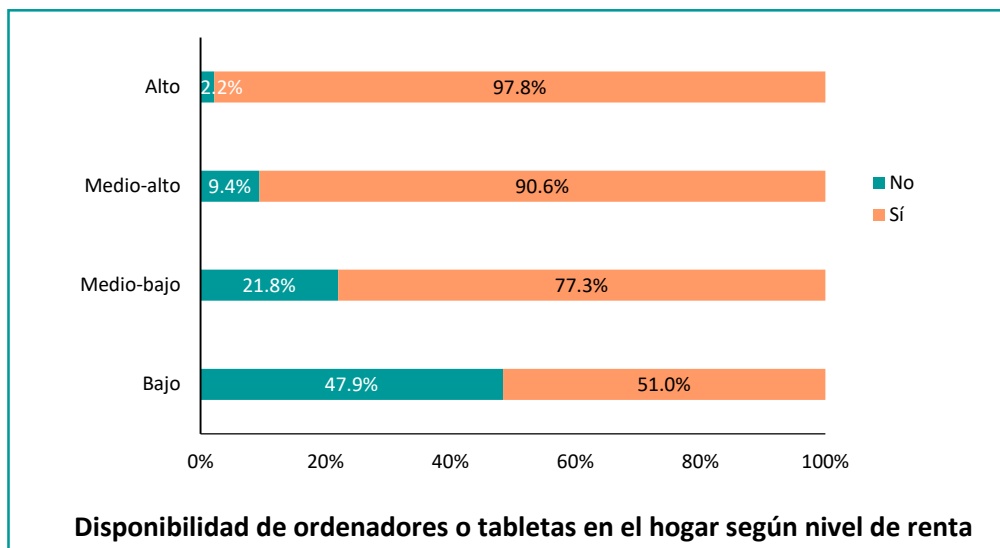
El cierre de los centros educativos experimentado entre marzo y junio de 2020 como respuesta a la crisis sanitaria del COVID-19 representa un hecho sin precedentes en la historia. Durante este periodo, la enseñanza telemática sustituyó a la enseñanza presencial, reduciendo notablemente el tiempo dedicado al aprendizaje y exigiendo a las madres y padres hacer de "maestras o maestros" en casa, enfrentándose a serias dificultades. Este cambio de modelo tendrá un impacto desigual en el aprendizaje de los estudiantes, según sus circunstancias (Cabrera, 2020; Cabrera et al., 2020; Comisión Europea, 2020; UNESCO, 2020).

El objetivo del Informe **“Desigualdades educativas en el proceso de enseñanza a distancia durante el cierre escolar: diagnóstico de necesidades y oportunidades en Santa Cruz de Tenerife”** es proporcionar resultados detallados y oportunos sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje en el hogar de los-as alumnos-as de Educación Primaria en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife durante el periodo de cierre escolar, con el fin de identificar las necesidades y oportunidades del alumnado, del profesorado y de los centros educativos, así como cuantificar las desigualdades educativas existentes en el Municipio.

El Informe se basa en las respuestas recogidas entre el 15 de junio y el 20 de julio de 2020 de familias, profesores y directores de la Enseñanza Primaria en centros públicos del Municipio de Santa Cruz de Tenerife. En total participaron 16 directores, 85 maestros-as y 521 familias de alumnos-as de Educación Primaria de 25 centros públicos. Los resultados y conclusiones extraídas apuntan a la existencia de una notable desigualdad educativa en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife, que parece haberse agravado con el cierre escolar por la crisis del COVID-19.

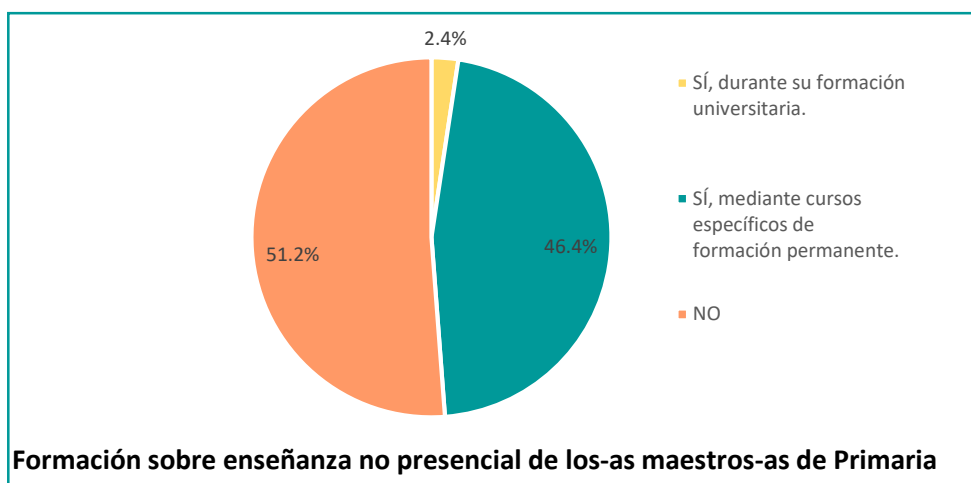
Del análisis de los principales resultados del Informe se propone un conjunto de recomendaciones que tratan de abordar los principales desafíos asociados a la docencia telemática y a paliar las desigualdades educativas detectadas. Este estudio pretende contribuir a **diseñar políticas que mejoren la igualdad de oportunidades, no sólo en esta crisis sino en otras que podrán llegar en el futuro**. Todo ello con el ánimo de que las mejoras en la Enseñanza Primaria redundarán en beneficios para la juventud santacrucera en los próximos años y, con ello, en todo el Municipio de Santa Cruz de Tenerife.

1. Es necesario mejorar la dotación de recursos digitales de los centros educativos y de los hogares de familias desfavorecidas del Municipio.



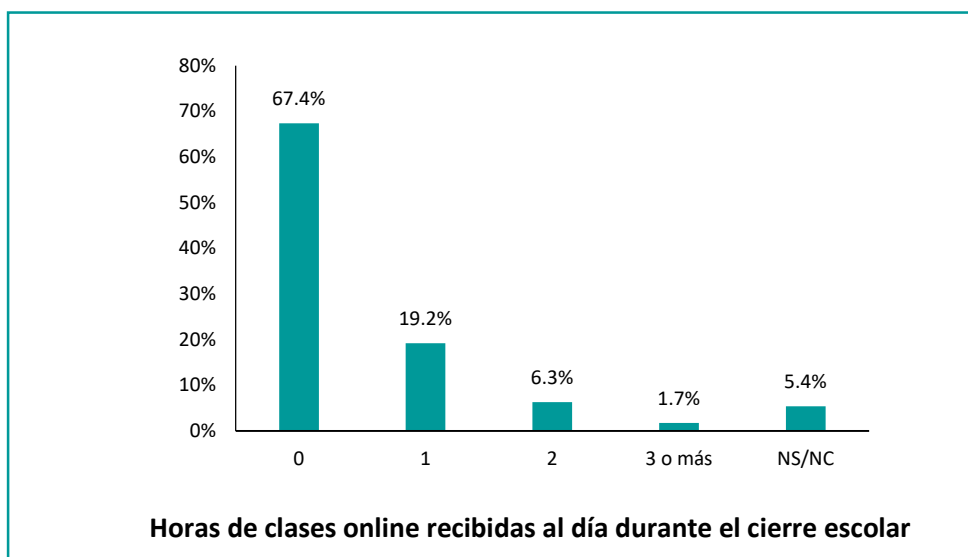
- Es necesario, por tanto, institucionalizar la detección temprana de necesidades para poder actuar de forma oportuna y anticipada frente a cualquier situación extraordinaria que pueda venir en el futuro como esta pandemia y otras. En este sentido, el Consejo Escolar del Municipio podría actuar como dinamizador de esta acción, fortaleciendo sus funciones en la línea de mantener reuniones periódicas con las familias de los centros del Municipio para comprobar las necesidades reales. Además, contar con una figura de técnico-a cualificado-a, que se centre en detectar las necesidades de los centros/profesorado/alumnado y familias sería una acción novedosa y relevante.

2. A la existencia de un problema del propio sistema educativo actual para incorporar de manera efectiva la tecnología y las nuevas formas de enseñanza como parte del proceso de aprendizaje continuado y permanente del alumnado, también se ha detectado una falta de formación del profesorado en enseñanza telemática.



- En el corto plazo, se requiere la realización de **programas de formación para el profesorado** sobre el uso de herramientas informáticas y, en particular, para impartir la docencia virtual y nuevos métodos de innovación docente.
- En el medio y largo plazo, hay que preparar a las futuras generaciones de docentes, lo cual requeriría modificar los planes de estudios de Magisterio incorporando más formación asociada a la digitalización y a la docencia telemática. Para los-as futuros maestros-as, dar clases telemáticas o presenciales debe representar igual reto y suponer similar dificultad.

3. La falta de formación del profesorado, sumado a la falta de tiempo provocada por el exceso de trabajo burocrático y de corrección de tareas que tuvieron que realizar durante el confinamiento, condujo a un **déficit en la oferta de recursos educativos telemáticos**, ya sea de clases online impartidas o recursos complementarios. La ausencia de estos recursos perjudicó claramente al alumnado más vulnerable, cuyos padres no tenían los conocimientos generales necesarios.



- Debería aprovecharse esta situación extraordinaria del cierre escolar, y lo que se ha avanzado en estos meses, para **institucionalizar la docencia telemática y los recursos digitales**, como recursos **complementarios en la enseñanza presencial** tradicional.
- Una vez abordadas las necesidades de recursos tecnológicos y la formación del profesorado, se podría **introducir de forma obligatoria el dictado de clase online** (al menos algunas horas), donde alumnos-as y docentes estén en contacto directo a través del uso de recursos digitales. Estas horas de docencia online pueden liberar tiempo de docencia presencial para realizar clases de refuerzo, de comprensión lectora, de debates con los alumnos para mejorar su expresión oral, etc.

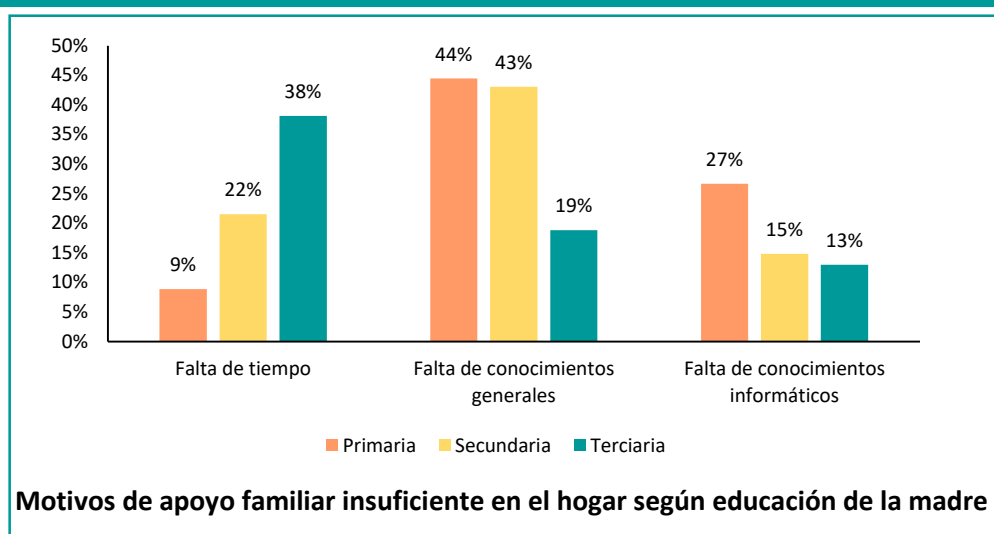
4. Durante el cierre escolar ha quedado demostrada la importancia de la **escuela como agente socializador**, y la necesidad que tienen los-as niños-as de estar en contacto y relacionarse con sus compañeros-as. Este es uno de los aspectos negativos más destacado por las familias en la encuesta. Este déficit podría haberse mitigado si durante este periodo se hubieran impartido clases online interactivas diariamente.

- **Promover el uso de los espacios virtuales** en el marco de la enseñanza presencial, no solo para enseñar conceptos, sino también **para que los-as niños-as se diviertan y hagan otras actividades** (como podría ser educación física o música).
- Promover estos espacios a través de programas extraescolares y terminar por introducir una asignatura en el currículo dedicada a tal fin.

5. Los resultados de la encuesta apuntan a que el final del curso 2019-2020 se perdió para una parte muy importante del alumnado de Primaria. **Una situación como la vivida puede suponer la pérdida de hasta la mitad de lo aprendido durante el curso que cierra.** Los-as alumnos-as que se han desenganchado de los estudios en este último trimestre del curso 2019-20 y en verano no han tenido refuerzo, no sólo no progresarán en sus competencias durante el curso 2020-2021, sino que podría resultar en un incremento de sus tasas de repetición en los próximos años y de aumento de fracaso y abandono escolar.

- Es imprescindible desarrollar programas de refuerzo educativo durante las navidades de 2020 y el verano de 2021. Siendo esta medida más una competencia estatal o de Comunidad Autónoma, el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife podría convertirse en abanderado de este tipo de acciones dentro sus competencias.

6. **Las familias no siempre cuentan con conocimientos generales ni con tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas.** Durante el cierre escolar, los padres tuvieron que hacer de "maestras o maestros" y se enfrentaron a serias dificultades. Además, hemos encontrado que estos porcentajes empeoran en aquellos hogares más desfavorecidos.



-
- Generar líneas de actuaciones encaminadas a **dar apoyo a las familias en procesos formativos**.
 - Se necesita **personal de apoyo que sirva de enlace entre las escuelas y las familias**. Fomentar e incentivar la creación de grupos donde se comparta información y se apoyen mutuamente.
 - Crear un **programa de tutorías o de apadrinamiento para familias**. Este **apadrinamiento podría venir de las familias** con más capacidades, pero también de estudiantes universitarios (de último año de grado o que estén realizando el Máster en Formación del Profesorado de Educación) a través de convenios con la Universidad para realizar prácticas curriculares, o incluso como parte de la formación reglada que han de realizar los estudiantes. La participación e implicación de profesores-as jubilados en esta formación o, incluso, en la coordinación de la formación, tal y como ocurre en otros países, también sería una medida muy efectiva.
 - Aprovechar los distritos y los ámbitos disponibles del Ayuntamiento para dar soporte de ayuda (presencial y/o telemática) al alumnado de Primaria de la zona que lo precise.

En definitiva, el cierre escolar ha reforzado no solo las desigualdades educativas que ya existían en el Municipio, sino que también ha puesto en evidencia los desafíos pendientes que tiene el sistema educativo en materia de digitalización y enseñanza telemática.

Para poder hacer frente a ambas cuestiones, se requiere de algunas **intervenciones con urgencia para poder compensar la pérdida de aprendizaje producto del cierre escolar** (y de posibles cierres futuros), y de **otras que aborden desafíos de medio o largo plazo y que perduren en el tiempo**.

Además, para reducir las desigualdades educativas se requieren **políticas focalizadas** en los centros/alumnado/familias más necesitados o vulnerables **y evitar programas generalizados** para todo el alumnado o todos los centros (la conocida “política del café para todos”). De lo contrario, el sistema educativo reproducirá las desigualdades sociales existentes en lugar de mitigarlas. En este sentido, es necesario reforzar la coordinación y liderazgo de los centros educativos. Los centros tienen la capacidad, junto con los técnicos, de interpretar los diagnósticos y concretar acciones específicas ajustadas a su alumnado, familias y profesorado. Se trata de instancias que, al trabajar con el resto de actores de la comunidad, le dan sentido a la acción educativa de la escuela.

Por último, para que las intervenciones propuestas sean exitosas, se requiere del **compromiso y esfuerzo de toda la comunidad educativa, así como la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno**. Este sea tal vez uno de los desafíos más importantes, y que trasciende a la situación extraordinaria actual.

I. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19 va a llevar a Canarias en 2020 a sufrir la mayor caída de sus niveles de actividad desde que hay registros estadísticos (Rivero-Ceballos, 2020; Abásolo-Alesson et al., 2020) e incrementos de la desigualdad de oportunidades (Marrero, 2020). Como respuesta a esta crisis sanitaria, el gobierno de España decretó a mediados de marzo de 2020 un confinamiento obligatorio en los hogares y, con ello, el cierre de los centros educativos, una situación extraordinaria e impensable a principios del año. A partir de ese momento, la enseñanza telemática sustituyó a la enseñanza presencial durante el resto del curso académico 2019-2020, reduciendo notablemente el tiempo dedicado al aprendizaje, así como el contacto directo del alumnado con el principal factor productivo en el proceso educativo: el profesorado.

Este cambio de modelo educativo puede tener importantes efectos en el aprendizaje del alumnado, y constituye uno de los canales más importantes a través del cual la actual crisis va a afectar a la desigualdad de oportunidades futura (Cabrera et al., 2020). El alumnado de hogares desfavorecidos se enfrenta a problemas adicionales asociados a la enseñanza telemática por la carencia de medios (brecha digital), por una menor ayuda que pueden proporcionar sus familias en la realización y seguimiento de tareas escolares, o por los diferentes contenidos educativos online que en general ofrecen los centros educativos dentro de cada territorio. Por todo esto, el cierre escolar tendrá un impacto desigual en el aprendizaje de los estudiantes, según sus circunstancias (Cabrera, 2020; Cabrera et al., 2020; Comisión Europea, 2020; UNESCO, 2020).

El curso 2020-2021 comenzó con un formato presencial en el mes de septiembre, aunque el denominado “segundo brote” de la pandemia del COVID-19 ha provocado el cierre de aulas en diferentes centros a lo largo del país, y no se descarta la opción de volver a la enseñanza virtual si las medidas de distanciamiento implementadas recientemente no logran controlar la expansión del virus. Por tanto, el futuro cercano está lleno de incertidumbre y debemos estar preparados para hacer frente a situaciones similares a las experimentadas en la primavera de 2020. En este sentido, y para evitar un aumento futuro de la desigualdad de oportunidades es fundamental que la política educativa resuelva los problemas del salto de la enseñanza presencial a la telemática y prestar especial atención al alumnado con circunstancias más desfavorecidas. Así, las políticas educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades han de reorientarse en este período.

En primer lugar, se debe resolver la brecha digital en los hogares, la cual representa el primer obstáculo evidente para la continuidad del proceso de aprendizaje de forma telemática. Por ejemplo, en la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19)*, el INE proporciona evidencias claras para España sobre la existencia de esta brecha digital por tipología de hogares, rentas y recursos familiares. Además, la evidencia del impacto del uso de TICs en el hogar sobre el rendimiento

académico concluye que lo importante no es simplemente el acceso y uso a las tecnologías, sino su adecuado uso para fines educativos (Beltran et al., 2008; Fiorini, 2010; Malamud y Pop-Eleches, 2011; Alderete et al., 2017).

En segundo lugar, las políticas deben dirigirse a paliar la brecha familiar, la cual faculta y minora las posibilidades de las familias de acompañar y ayudar a sus hijos-as en el proceso de aprendizaje. Esta brecha está asociada a la falta de conocimientos y de habilidades no-cognitivas de los padres, así como a la cantidad de tiempo que pueden invertir en la enseñanza de sus hijos-as en las actuales circunstancias. Esta crisis ha impactado de forma muy heterogénea sobre la situación laboral y económica de las familias, afectando de forma muy dispar al tiempo disponible que los padres y madres pueden destinar a sus hijos-as, en muchos casos con independencia de su situación socioeconómica de partida. La evidencia internacional demuestra que el involucramiento familiar juega un rol clave en la producción educativa y tiene un claro efecto positivo en el rendimiento académico de los hijos (Jeynes, 2012; Wilder, 2014). Así, en este contexto de cierre escolar, la brecha familiar supone otro hándicap importante para las políticas inclusivas de integración escolar en igualdad para las familias desfavorecidas socioeconómica y culturalmente (Burgess y Sievertsen, 2020).

En tercer lugar, las políticas deben dirigirse a paliar la brecha territorial y entre centros educativos. Por un lado, nos encontramos con un desigual acceso a internet entre Municipios. Por otro lado, también existe una desigualdad importante en la implantación de contenidos y soportes online entre distintos centros educativos (públicos o privados) pero, también, como evidencian estudios existentes, se encuentran diferencias muy notables entre centros públicos.

En este contexto, garantizar la igualdad de oportunidades a las personas en edad escolar es uno de los retos más relevantes que están presentes en el debate público social, al mismo tiempo que representa una de las mayores preocupaciones de los gobiernos y organismos internacionales desde antes de la llegada de la pandemia del COVID-19. Si bien en el corto plazo ciertos factores asociados al origen socioeconómico familiar no pueden ser directamente afectados por la política educativa, hay otros que sí pueden serlo. Los gobiernos tienen la oportunidad, y responsabilidad, mediante la implementación de políticas educativas diseñadas para mitigar las brechas educativas, de brindar las mismas oportunidades educativas a todos los individuos de la sociedad para que puedan alcanzar así su máximo potencial.

Para enfrentar estos desafíos, resulta fundamental disponer de información detallada oportuna sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje en los hogares durante el periodo de cierre escolar, que permita identificar las principales necesidades y oportunidades del alumnado, del profesorado y de los centros educativos, así como cuantificar las desigualdades al acceso a la educación existentes. Este es el objetivo del presente Informe, el cual busca brindar evidencia oportuna sobre el efecto que la interrupción de la enseñanza presencial ha tenido sobre el proceso de enseñanza a distancia de los-as

alumnos-as de Educación Primaria en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife durante el periodo de cierre escolar debido a la crisis del COVID-19 en el curso académico 2019-2020, así como de las desigualdades educativas generadas. Si bien a nivel internacional existen algunos estudios similares (ver, por ejemplo, Andrews et al., 2020, para Reino Unido o Grewenig et al., 2020, para Alemania), para España no hemos encontrado resultados o informes elaborados a partir de encuestas realizadas a familias, docentes y/o centros educativos durante el cierre escolar destinadas a recabar información sobre el proceso de aprendizaje a distancia.

Los datos analizados en este Informe han sido recogidos a partir de tres cuestionarios online dirigidos a las direcciones, al profesorado y a las familias del alumnado de Educación Primaria matriculado en el curso académico 2019-2020 en los centros educativos públicos del Municipio. Los cuestionarios fueron distribuidos a los centros educativos, a través de la dirección de los mismos, entre el 15 de junio y el 20 de julio de 2020, y desde las direcciones de los centros distribuyeron los cuestionarios a las familias y al profesorado, garantizando de esta manera que llegara a la mayor parte de la comunidad educativa. Las Asociaciones de Madres y Padres también y el propio Ayuntamiento desde la Concejalía contribuyeron a su difusión y alentaron la participación en la cumplimentación de los cuestionarios. Con el objetivo de ampliar el número de respuestas y, en particular la tasa de respuesta de algunos de estos centros, en septiembre de 2020 se procedió a reabrir el plazo para rellenar la encuesta por parte de la comunidad educativa. Como resultado, se obtuvo un aumento aproximado del 10% de respuestas de las familias, información que fue incluida en el presente Informe. Para el caso de las direcciones y profesorado, el número de respuestas adicionales fue muy marginal, por lo que solo se incluyen las respuestas recabadas durante los meses de junio y julio de 2020. En cualquier caso, todos los datos recogen la situación escolar anterior y durante el periodo de cierre escolar experimentado en la primavera del curso académico 2019-2020.

La información se presenta a través de un conjunto de tablas y gráficos que sintetizan los aspectos más importantes que describen situación de los-as alumnos-as de Educación Primaria, de sus familias y de sus profesores antes y después del periodo de cierre escolar de la primavera de 2020. En el Anexo 1 está disponible la encuesta realizada y en el Anexo 2 todas las respuestas resumidas en tablas de frecuencias. La información más relevante se presenta en los gráficos en el texto principal del Informe.

El Informe está estructurado de la siguiente manera. La sección que sigue describe la muestra utilizada. La sección 0 presenta los resultados de la encuesta a las familias de alumnos-as de Primaria. Esta sección a su vez se divide en diferentes apartados, en los que se tratan los siguientes aspectos: los cambios en la situación socioeconómica de los hogares durante el cierre escolar; la brecha digital a la que se ha enfrentado el alumnado; cómo fue el proceso de enseñanza telemática durante este periodo; el involucramiento familiar en el proceso de aprendizaje durante el cierre escolar, prestando especial atención a cómo ha sido el apoyo escolar de las familias en el hogar; también se analizan otros efectos del

confinamiento sobre el ambiente familiar y sobre los hábitos y estilos de vida del alumnado; y finalmente, se presenta un resumen acerca de los comentarios libres que las familias han realizado al final del cuestionario.

La sección IV presenta los resultados de los directores-as de centros educativos públicos del Municipio. En esta sección describimos las características de los directores-as y de sus condiciones de trabajo; su satisfacción con la implicación general del alumnado, familias y maestros-as; su percepción sobre el equipamiento del centro; los inconvenientes en el funcionamiento del centro de carácter general y para llevar a cabo la enseñanza telemática durante el cierre escolar; la percepción de los-as directores-as sobre el aprendizaje durante el cierre escolar; y por último, como en los casos anteriores, ofrecemos un apartado final sobre reflexiones libres de los-as directores-as.

La sección V analiza los resultados de las encuestas a los-as profesores-as. Esta, al igual que la de las familias, se divide en apartados que recogen las siguientes características: se caracteriza la muestra de profesores-as que ha respondido a la encuesta; se presentan las valoraciones de los-as mismos-as sobre los distintos agentes del sistema educativo (profesores-as, alumnado, centro) y se analiza la disponibilidad que tiene el profesorado de recursos técnicos para implementar la docencia telemática; también se recogen las valoraciones y percepciones acerca del aprendizaje derivado de la docencia telemática; finalmente, como en los demás casos, ofrecemos un apartado final sobre reflexiones libres de los-as maestros-as.

El Informe cierra con una sección de conclusiones y propuestas de políticas educativas en los centros públicos de Enseñanza Primaria para el Municipio de Santa Cruz de Tenerife en particular, que podrían ser referenciales para otros Municipios de Canarias.

II. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS

En esta sección se describe la muestra obtenida de los centros educativos en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife. Se hará una distinción por distritos y se mostrarán las principales características de los centros educativos que han participado en el estudio.

En total la muestra incluye la respuesta de 16 directores, 85 maestros-as y 521 familias de alumnos-as de Educación Primaria de 25 centros públicos del Municipio de Santa Cruz de Tenerife (Tabla III.1-1). Esto representa, aproximadamente, el 70% de los centros educativos públicos del Municipio, y el 11% del total del alumnado matriculado en el curso 2018-2019¹. La participación según centros no ha sido uniforme, y algunos tienen muy baja participación.

En el caso de las familias del alumnado, destaca la gran participación de los colegios de El Chapatal, Las Delicias, Gesta 25 de Julio, El Draguillo, San Fernando, El Tablero, Miguel Pintor González y Los Dragos. En términos generales, a pesar de la limitada participación (incluso la no participación) de algunos centros educativos públicos, cabe señalar que el tamaño muestral cuenta con potencial suficiente de representación para que los análisis estadísticos descriptivos y el tratamiento de datos puedan usarse como referenciales en características, situaciones, opiniones y planteamientos que familias, profesorado y direcciones de centro vivieron durante el cierre escolar del curso pasado en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Otro aspecto importante, es que se ha conseguido una cierta representatividad geográfica de los cinco distritos del Municipio, un resultado deseable para garantizar la representatividad geográfica y capturar las desigualdades que puedan existir entre zonas del Municipio². Además, la distribución de las respuestas de las familias (y del profesorado) según curso escolar es relativamente uniforme (ver

Tabla III.1-2), lo cual también facilita que los resultados sean representativos de todo el alumnado que cursa Educación Primaria.

En cuanto a la muestra de los-as maestros-as, se destaca el alto nivel de respuesta del profesorado de los colegios de El Draguillo, Salamanca, Las Delicias y García Escámez. En términos generales, esta concentración de respuestas en pocos centros impide que se pueda realizar una comparativa fiable entre centros educativos, pero sí es posible llevar a cabo un muy buen análisis descriptivo del Municipio de Santa Cruz de Tenerife y, en menor medida, un análisis comparativo de las principales variables por zonas geográficas.

Para finalizar esta sección, resumimos las características generales de los centros de Educación Primaria cuyo director ha respondido a la encuesta y tenemos mayor participación de familias:

¹ Según datos facilitados por la Consejería de Educación.

² En el Apéndice A.1 se presentan los principales resultados de las respuestas de familias según distrito.

- La mayoría de los centros cuenta con alumnado que tiene como lengua de base el español y escaso alumnado con lengua materna distinta. Sólo un director-a de centro relata tener bastante alumnado con otra lengua materna.
- Los centros imparten la docencia básicamente en español, si bien dos de ellos señalan impartir docencia bilingüe, otros dos sólo en español y el resto con alguna materia en otro idioma distinto al español.
- Las peculiaridades de los centros se observan más en la tipología del alumnado que tiene. Así, desde las direcciones de algunos centros, sus directores-as informan que cuentan con hasta 30 alumnos-as con necesidades educativas especiales. Un número más elevado de centros incluyen más alumnado con dificultades de aprendizaje diagnosticadas y pocos centros detallan contar con alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Los centros son diversos también en el número de profesores que forman sus claustros en la Enseñanza Primaria: van desde 7 profesores (una unidad de Primaria para cada curso) a 28 profesores (cuatro unidades de Primaria para cada curso), predominando los centros intermedios de dos unidades de Primaria para cada curso).

Tabla III.1-1. Distribución de la muestra de respuestas por Centro Educativo según distritos

CENTRO EDUCATIVO	Respuestas Familias	Distribución de respuestas	Respuestas Direcciones	Distribución de respuestas	Respuestas Docentes	Distribución de respuestas
ANAGA	36	7%	3	19%	9	11%
CENTRO-IFARA	107	21%	3	19%	16	19%
OFRA-COSTA SUR	82	16%	2	13%	18	21%
SALUD-LA SALLE	200	38%	4	25%	17	20%
SUROESTE	96	18%	4	25%	25	29%
TOTAL	521	100%	16	100%	85	100%

Tabla III.1-2. Distribución de la muestra de familias por cursos de Educación Primaria

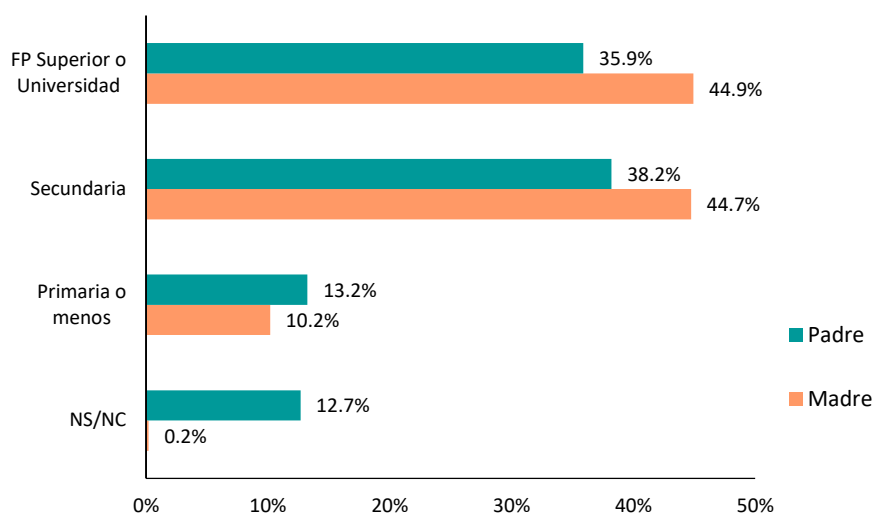
Curso	Respuestas	Distribución de respuestas
1º Educación Primaria	93	18.0%
2º Educación Primaria	78	14.7%
3º Educación Primaria	92	17.8%
4º Educación Primaria	75	14.5%
5º Educación Primaria	105	19.8%
6º Educación Primaria	78	15.2%
Total	521	100%

III. INFORME RESPUESTAS FAMILIAS

III.1. Características de los hogares

Describimos a continuación las características principales de los hogares que han respondido a la encuesta. Respecto al **nivel educativo** de familias, se observa que el nivel de educación de las madres es ligeramente superior al de los padres (Gráfico III.1-1), habiendo una mayor concentración de hogares con madres y padres de niveles de educación universitaria. Este es un resultado esperable dado que la respuesta al cuestionario por parte de las familias era totalmente voluntaria y, en general, los padres con niveles educativos más elevados suelen mostrar mayor participación. Aun así, la participación de padres con educación superior y hasta secundaria es parecida, y el peso de las familias con estudios inferiores a secundaria no es despreciable, por lo que la muestra tiene bastante heterogeneidad.

Gráfico III.1-1. Distribución de los niveles educativos de las familias



La **distribución de la renta** de las familias antes del periodo de confinamiento se muestra en el Gráfico III.1-2. Observamos que lo más frecuente en la muestra es que las familias tengan una renta mensual entre 501 y 1.500 euros al mes (un 43%), aunque también es destacable el porcentaje de familias con niveles de renta mensual inferiores a 500 euros (18%) y con niveles superiores a 2.500 euros (15%). En esta dimensión, también existe bastante heterogeneidad muestral, lo que implica una gran representatividad de los resultados.

En lo que respecta a la **situación laboral** familiar antes del confinamiento (Gráfico III.1-3) se observa que un 9,6% de familias tenían tanto al padre como a la madre en paro, un 39,9% de los hogares tenían al menos uno de los progenitores ocupados (generalmente el padre), y un 41,5% de las familias tenían tanto a la madre como al padre ocupados.

Gráfico III.1-2. Distribución de la renta de los hogares

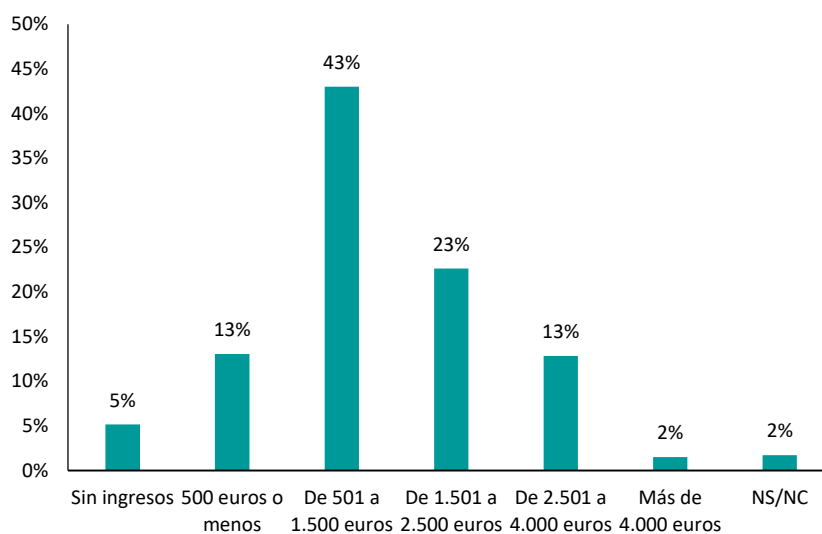
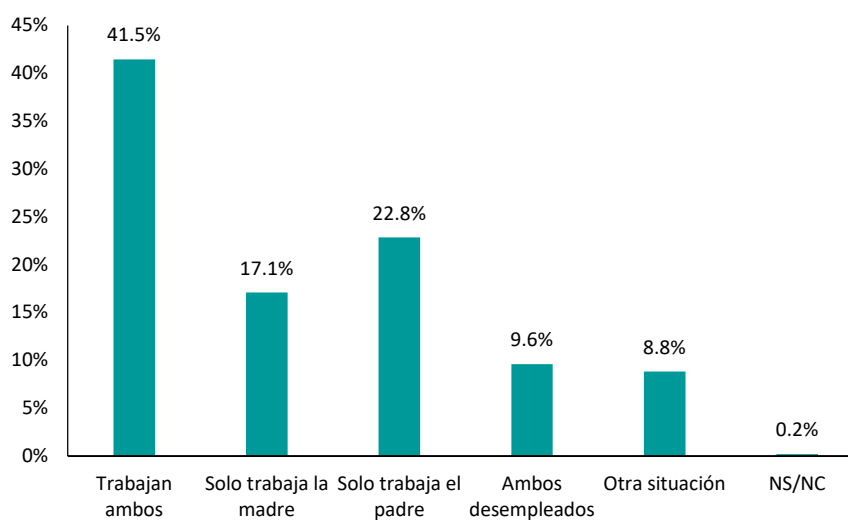
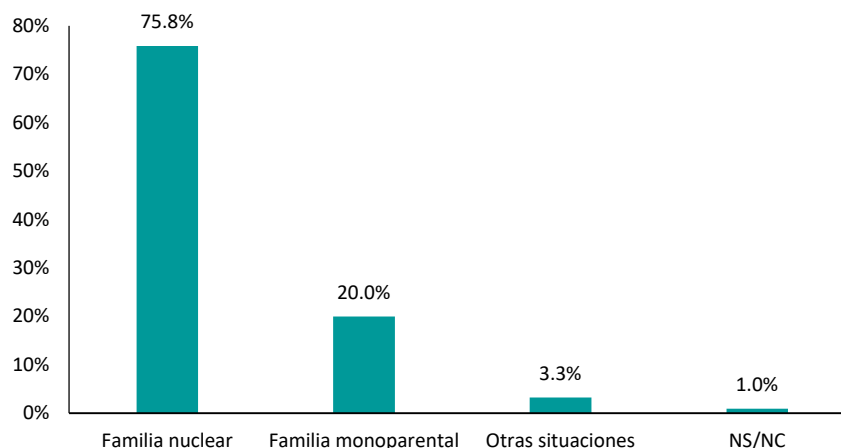


Gráfico III.1-3. Distribución de la situación laboral en los hogares



En relación a la **estructura del hogar**, los datos muestran que un 75,8% de las familias encuestadas tienen al padre y a la madre conviviendo en el hogar (o uno de los dos con su pareja), 1 de cada 5 niños-as convive con un solo progenitor (familias monoparentales), y el resto se corresponde a otras situaciones (Gráfico III.1-4).

Gráfico III.1-4. Distribución de la estructura del hogar

A partir de la sección III.3, se realizarán diferentes agrupaciones en función de ciertas características del hogar para analizar la heterogeneidad en las respuestas. Dependiendo del aspecto a analizar, se tomará como condicionante la educación de la madre, la renta de las familias antes del confinamiento, la situación laboral de los padres y el tipo de hogar (distinguiendo entre familias monoparentales y nucleares). En estas agrupaciones usaremos la educación de la madre y no la del padre debido a que es quien responde mayoritariamente al cuestionario y está presente en la gran mayoría de los hogares de la muestra. Además, si analizamos en detalle los datos (en los casos en el que hay padre y madre en el hogar), vemos que en el 65% de la muestra, el padre y la madre tienen los mismos niveles educativos (*assortative matching*), por lo que usar la educación de la madre es una buena aproximación a la educación del hogar. Para el caso del ingreso del hogar antes del confinamiento, hemos agrupado las respuestas en cuatro categorías: bajo (menos de 500 euros mensuales), medio-bajo (entre 501 y 1.500 euros mensuales), medio-alto (entre 1.501 y 2.500 euros mensuales) y alto (más de 2.501 euros mensuales). Asimismo, en el Apéndice A.1 se presentan los principales resultados de las respuestas de familias por distrito.

A la hora de interpretar estos resultados hay que considerar que existe un cierto sesgo debido a que quienes contestan la encuesta son las familias más preocupadas. También puede haber algún sesgo ocasionado por la alta representación de algunos centros educativos que más han contestado, tal y como destacamos anteriormente. No obstante, como comentamos en esta sección, un aspecto favorable de la muestra es que existen bastantes diferencias en cuanto a las cuatro características seleccionadas (nivel educativo de los padres, nivel de renta, estatus laboral y estructura del hogar).

La siguiente sección presenta los cambios más relevantes que se han producido en la situación socioeconómica de los hogares por el confinamiento que tuvo lugar durante la primavera de 2020.

III.2. Cambios de la situación socioeconómica del hogar durante el cierre escolar

Esta sección muestra los cambios en la situación laboral y en los ingresos que, en media, han sufrido los progenitores de los-as alumnos-as como consecuencia de la crisis económica generada por la pandemia del COVID-19. Esta información es relevante ya que el deterioro de la situación socioeconómica agrava las consecuencias negativas que sobre el aprendizaje puede llegar a tener el periodo de cierre escolar. Además, tal y como se verá a continuación, las familias que han experimentado un deterioro de su situación económica y/o laboral son, en general, las que partían de una peor situación, agravando la posición relativa de las mismas para afrontar los desafíos de dicho periodo.

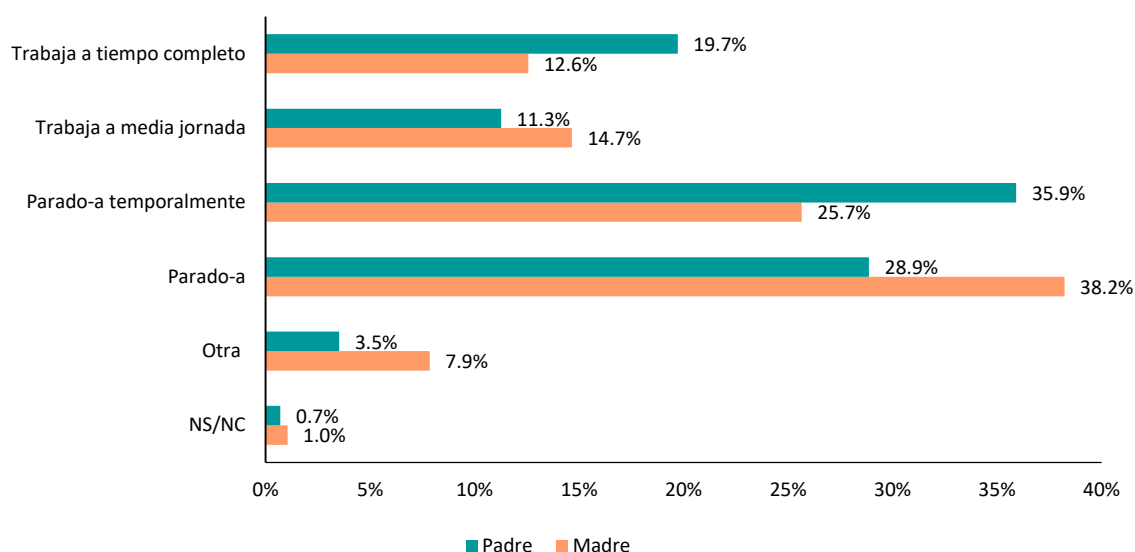
III.2.1. Situación laboral

Los datos en la siguiente tabla muestran que casi un tercio de las madres y uno de cada cuatro padres han cambiado su situación laboral durante el confinamiento (180 mujeres y 136 hombres).

Tabla III.2-1. Cambios de la situación laboral de los padres y madres

Cambio en la situación laboral	Madre		Padre	
	Respuestas	Distribución de respuestas	Respuestas	Distribución de respuestas
Sí	180	34.7%	136	25.8%
No	338	64.4%	303	59.0%
NS/NC	3	0.9%	82	15.2%
Total	521	100%	521	100%

En la mayoría de los casos, tanto para padres como para madres, los cambios han sido negativos pasando de estar trabajando a estar parados-as ya sea temporalmente (ERTE o cese de actividad) o en régimen común (véase Gráfico III.2-1). Sólo el 12,6% de las mujeres ha pasado a tener un trabajo a tiempo completo, frente a un 19,7% de los hombres. Por su parte, el 25,7% de las mujeres y el 35,9% de los hombres que han cambiado su estatus laboral durante el cierre escolar pasaron a una situación de ERTE. La mayor concentración de las mujeres en ocupaciones de sectores relacionados con el turismo y la hostelería, así como el alto porcentaje de temporalidad en sus contratos, explica un empeoramiento relativo respecto a los hombres: el 38,2% de las mujeres de la muestra han ido al paro, frente a un 28,9% de los hombres.

Gráfico III.2-1. Nueva situación laboral de padres y madres

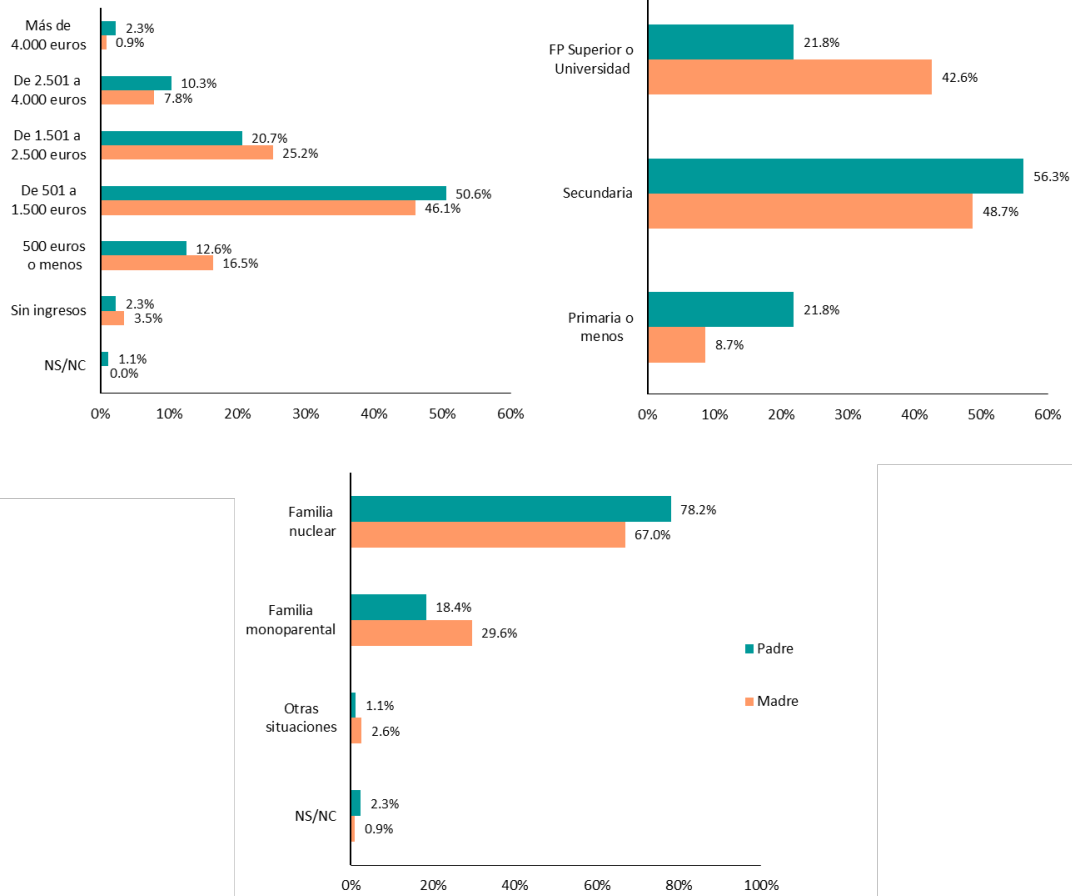
Centrándonos en el 66% de las madres y en el 65,2% de los padres que han pasado a estar en ERTE o parados-as, encontramos que el 20% de las madres y el 15% de los padres pertenecían a niveles de renta inferiores a 500 euros antes del confinamiento. Estos porcentajes son similares a los que se derivan del total de la muestra. Las únicas diferencias se observan en el grupo de familias que percibían entre 500 y 1.500 euros, cuya situación ha empeorado algo más, y en el grupo de familias entre 2.500 y 4.000 euros, que tiene una mejora relativa.

Por su parte, un 8,7% de las madres y un 21,8% de los padres que han pasado a estar en un ERTE tenían educación inferior a secundaria en ambos casos. Con respecto a la muestra total, el porcentaje para las madres es similar, mientras que es claramente superior para los padres. Esto significa que los niveles educativos han condicionado especialmente el empeoramiento laboral del padre y no tanto el de la madre.

Si se distingue por tipo de hogar, se observa que un 29,6% de las madres y un 18,4% de los padres que han sufrido un empeoramiento en su situación laboral (pasar a estar parado o en ERTE), pertenecían a los hogares monoparentales. Estas cifras están representadas en el Gráfico III.2-2. Para el total de la muestra, las familias monoparentales eran del 20%, por lo que claramente, y en especial para las madres, la situación laboral de las familias monoparentales ha empeorado durante el cierre escolar.

En general, se puede concluir que los hogares que han experimentado un mayor deterioro de su situación laboral durante el confinamiento han sido los que peores condiciones tenían antes del mismo (menores niveles de ingreso, niveles educativos más bajos y estructura familiar monoparental), lo cual, claramente, supone un incremento de la desigualdad de oportunidades en la educación de las familias.

Gráfico III.2-2. Condicionantes socio-económicos y características del hogar de los padres que han pasado a estar parados o en ERTE durante el cierre escolar



III.2.2. Ingresos del hogar

Respecto al cambio en los ingresos de los hogares, se observa que la proporción y el número de familias con ingresos bajos (menos de 500 euros mensuales) pasa de 18,2% antes del cierre a 28,2% durante el cierre escolar, y se reduce de manera significativa el número de familias con ingresos altos (más de 2.500 euros mensuales) y medio-alto (entre 1.500 y 2.500 euros mensuales). Por su parte, la proporción de familias con ingreso medio-bajo (entre 500 y 1.500 euros mensuales) se mantiene prácticamente igual (véase Gráfico III.2-3).

Al contrario de lo que ocurría con el estatus laboral, este cambio en la distribución de ingresos no parece estar afectado por el nivel educativo de los progenitores (tomamos el de la madre como referente). En el Gráfico III.2-4 se observa que la distribución para los que han empeorado el nivel de ingresos (parte izquierda del gráfico) y para los que han mantenido o, en el menor de los casos, han mejorado (parte derecha) es similar por nivel de educación.

Gráfico III.2-3. Cambio en la distribución de ingresos del hogar antes y durante el cierre escolar

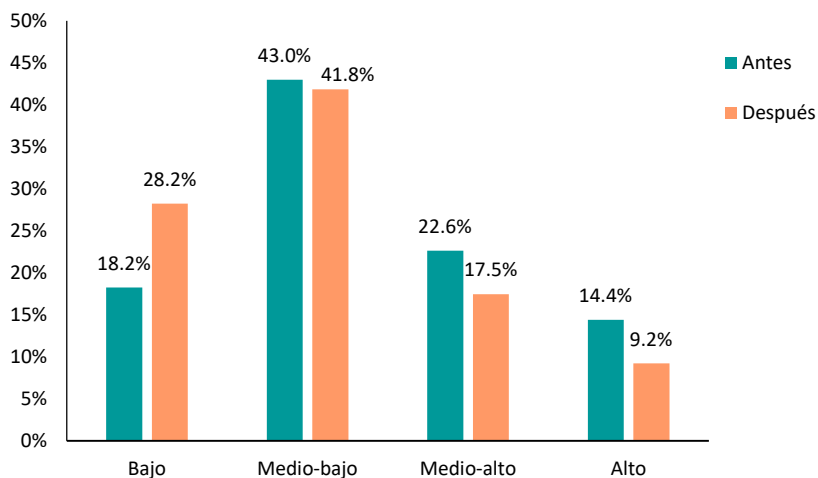
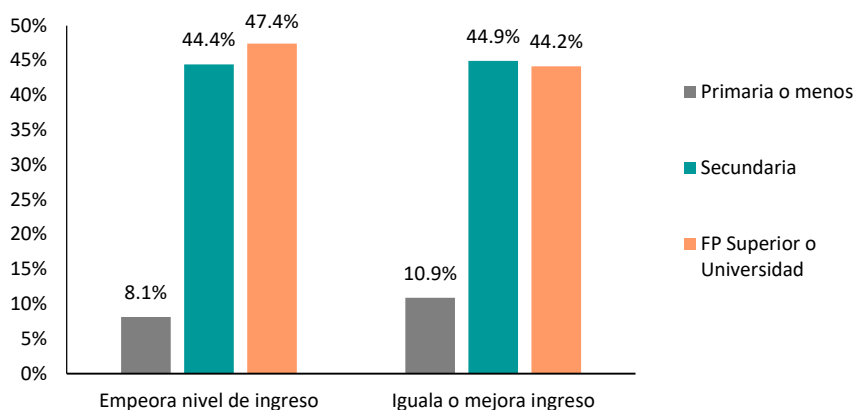


Gráfico III.2-4. Cambio del ingreso del hogar según nivel educativo de la madre



III.3. Brecha digital del alumnado

Uno de los principales factores que afecta al seguimiento de la docencia telemática por parte de los-as alumnos-as de Primaria es la accesibilidad y disponibilidad de recursos informáticos y digitales. Esta carencia, de existir, se origina en el hogar en el que habitan. La carencia de los mismos implicaría que esos-as niños-as se verían sensiblemente más afectados-as en un periodo de cierre escolar, ya que les impediría seguir la docencia telemática en las mismas condiciones que el resto. Esto hace que las diferencias en el acceso a los recursos digitales sea una de las primeras barreras que hay que corregir para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y para que no se agraven, de una manera injusta e ineficiente, las diferencias en rendimientos educativos que ya se observaban antes del cierre escolar. Estas diferencias, de mantenerse por más tiempo, podrían tener repercusiones en la evolución de la futura trayectoria académica.

El objetivo de esta sección, por tanto, es valorar la disponibilidad de recursos técnicos y digitales de los que disponen las familias del alumnado de Educación Primaria en Santa Cruz de Tenerife y analizar cómo se distribuyen entre ellas. Para ello seleccionamos una serie de variables que nos permiten evaluar tanto el acceso a internet, así como la disponibilidad de *hardware*, soportes y conocimientos digitales.

III.3.1. Acceso a internet

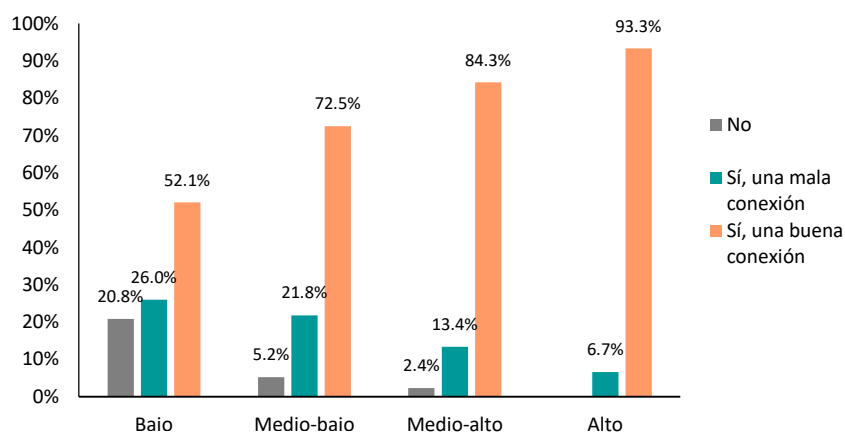
Solo un 6,7% de las familias responde no tener acceso a internet. No obstante, casi un 18,6% de las mismas declara tener una mala conexión, lo cual puede dificultar el adecuado seguimiento por parte de los niños de la educación a distancia.

Tabla III.3-1. Acceso a internet en los hogares

Acceso a internet	Respuestas	Distribución de respuestas
Sí, una buena conexión	387	74.3%
Sí, una mala conexión	97	18.6%
No	35	6.7%
NS/NC	2	0.4%
Total	521	100%

El siguiente gráfico muestra el acceso a internet en el hogar según su nivel de renta antes del cierre escolar (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). Se observa que el porcentaje de hogares sin conexión es muy elevado en el caso de los hogares de renta baja (21%), mientras que dicha proporción se reduce drásticamente para los hogares de renta media y desaparece en el caso de los hogares de renta alta. Por otra parte, también es significativo que, entre los hogares de renta alta el 93% de ellos responden tener una buena conexión a internet, mientras que sólo un 52% de los hogares de renta más baja declaran tener buena conexión.

Gráfico III.3-1. Acceso a internet en el hogar según nivel de renta (antes del cierre escolar)



III.3.2. Disponibilidad de equipo informático

El acceso a internet es la primera barrera que hay que sortear para poder implementar la docencia telemática pero la segunda, y casi en el mismo nivel de importancia, es la disponibilidad de equipamiento informático adecuado en el hogar. Según los resultados de la encuesta, un tercio del alumnado no dispone de ordenador en el hogar, un 46% no tienen tabletas, y un 60% no tiene impresora. Considerando en conjunto la disponibilidad de ordenador o tableta, observamos que el 21% del alumnado de Primaria no dispone de dichos recursos.

Estos elevados porcentajes, junto con el hecho de que la tenencia y uso de teléfonos móviles no permite suplir perfectamente el papel de los ordenadores o tabletas para continuar con la docencia telemática de calidad, nos permite afirmar que un gran porcentaje de hogares no dispone de los recursos necesarios para poder realizar un correcto seguimiento de las clases no presenciales.

Gráfico III.3-2. Disponibilidad de equipamiento informático en el hogar

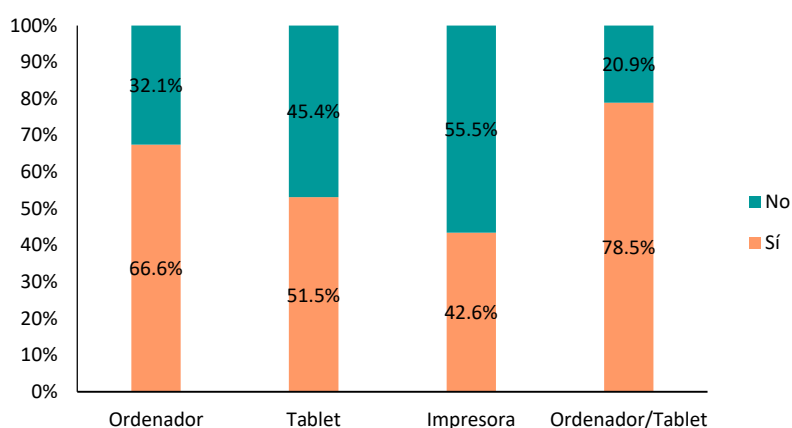
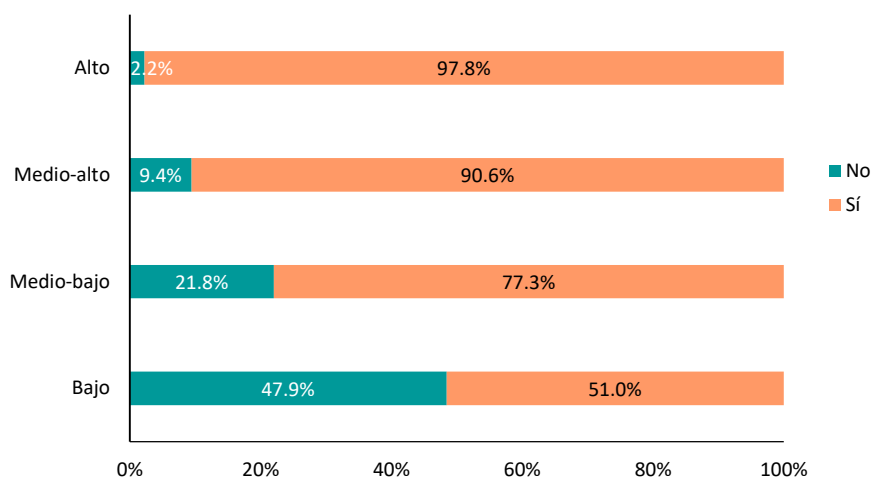


Gráfico III.3-3. Disponibilidad de ordenadores o tabletas en el hogar según nivel de renta



Se observan diferencias significativas según el nivel de renta del hogar. Así, en los hogares de renta baja, casi el 50% de los alumnos-as no tienen ni tableta ni ordenador, mientras que este porcentaje se reduce notablemente a medida que aumenta la renta pasando al 9,5% en el caso de hogares de renta media-alta y al 2% en los de renta alta.

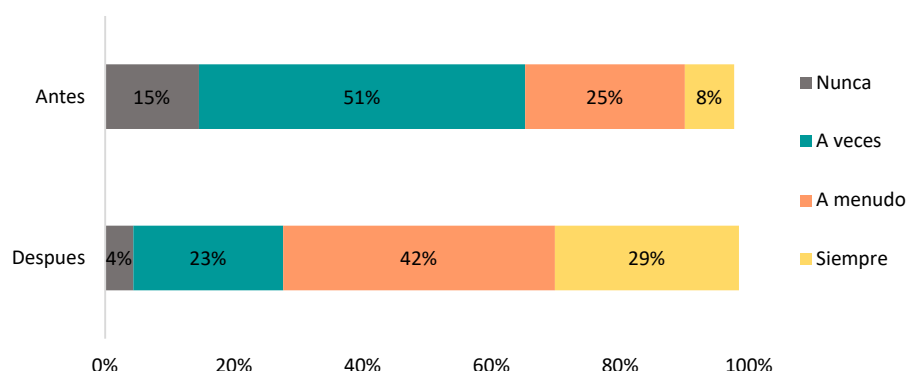
III.3.3. Uso de internet en el hogar por parte del alumnado

Además del acceso a internet y de la disponibilidad de equipos informáticos, el tercer aspecto relevante para garantizar la igualdad de oportunidades en educación durante un periodo de docencia a distancia, es el conocimiento que tienen los-as alumnos-as en el manejo y uso de internet, especialmente en los aspectos relacionados con el aprendizaje.

Antes del cierre escolar los-as alumnos-as de Primaria hacían un uso escaso de internet en sus actividades cotidianas de estudio, tales como la búsqueda de información relacionada con el aprendizaje. En concreto, solo un tercio del alumnado utilizaba frecuentemente esta herramienta (“a menudo” o “siempre”), mientras que aproximadamente un 15% no lo hacía nunca y un 50% lo hacía esporádicamente.

No obstante, durante el cierre escolar, el uso de internet aumentó notablemente. El porcentaje de niños-as que utiliza internet “a menudo” o “siempre” para buscar información sobre sus estudios se incrementa sustancialmente pasando a ser un 71%, mientras que el porcentaje de niños-as que nunca usa internet se reduce drásticamente, pasando a ser un 4%. Estos números, por tanto, sugieren un cambio en los hábitos digitales de los estudiantes que podría tener implicaciones futuras si se mantuvieran en el tiempo y se reforzaran en los siguientes cursos escolares.

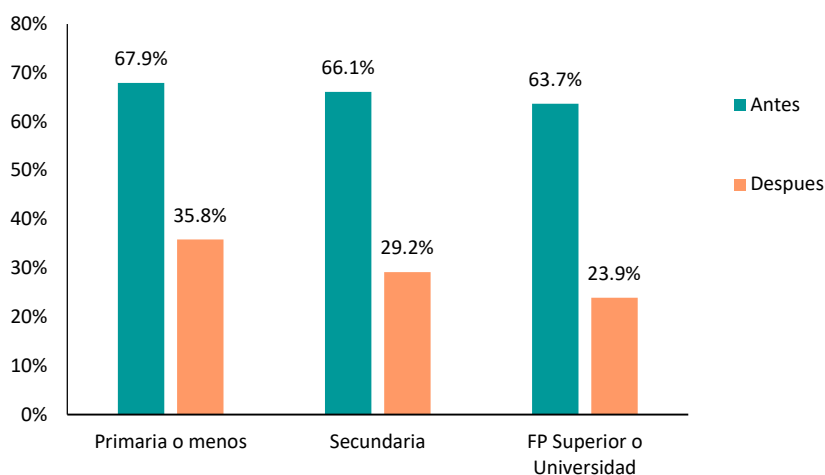
Gráfico III.3-4. Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: antes y después del confinamiento



Dado que la educación de la madre (o la renta de las familias) es un aspecto muy relevante que condiciona la disponibilidad de recursos técnicos y por tanto, el uso de internet, es interesante analizar cómo afecta este hecho a los resultados anteriores. Con el fin de analizar

este aspecto, se compara la información antes y durante el cierre escolar. El Gráfico III.3-5 muestra la proporción de alumnos-as que realiza un escaso uso de internet para fines educativos (“nunca” o “a veces”) según la educación de la madre. Se observa que el *desuso* de internet para fines educativos era algo superior en familias con madres de educación primaria que en familias con madres con educación superior a secundaria, pero en ambos casos el porcentaje era muy elevado (67,9% y 63,7%, respectivamente). Estos porcentajes, con el cierre escolar, cayeron drásticamente en todos los casos, pero estas caídas fueron más acentuadas en las familias con madres de estudios superiores. Por lo tanto, aunque se ha mejorado el uso de internet para fines educativos en general, la brecha en el uso de internet para fines educativos se amplía sustantivamente entre los-as alumnos-as con madres menos y más educadas (algo similar se observa con los niveles de renta).

Gráfico III.3-5. Alumnado que realiza un uso escaso de internet para fines educativos según educación de la madre: antes y durante el cierre escolar



III.4. La enseñanza telemática durante el cierre escolar

El periodo de cierre escolar trajo consigo la aparición y el desarrollo de la docencia telemática como mecanismo educativo sustitutivo al presencial. El curso académico 2020-2021 ha comenzado con plena presencialidad en la mayoría de los centros de Educación Primaria, pero no se descarta que haya momentos durante este curso en que se vuelva a la no presencialidad total o parcialmente. En esta sección analizamos la información relacionada con el tipo de enseñanza telemática que se impartió en los centros públicos del Municipio de Santa Cruz de Tenerife durante el cierre escolar de primavera de 2020.

Es importante tener en cuenta que la manera en la que se configura e implementa la docencia telemática no es única. Las posibilidades son muchas, desde clases y tutorización online, hasta la realización de tareas en soportes digitales y *videochats* con los-as docentes. Esta amplia variedad de recursos puede complementarse y combinarse según las necesidades

y las capacidades de los centros y del profesorado. Es por ello que mientras que una parte del alumnado recibió una docencia centrada en clases online impartidas por los-as docentes, otra parte recibió una docencia más enfocada en la realización de tareas con un *feedback* por parte del docente. En esta sección se analizan los principales medios a través de los que se articuló la docencia a distancia durante el cierre escolar.

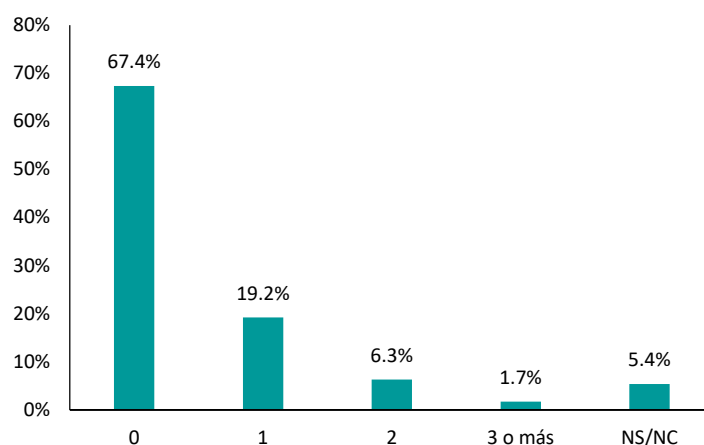
III.4.1. Clases online y recursos educativos disponibles

La manera más directa y natural de sustituir la docencia presencial por la telemática es la de impartir clases y realizar tareas escolares online. Teniendo en cuenta que, durante un periodo normal de docencia presencial, un-a niño-a de Primaria puede llegar a tener unas 5-6 horas al día de docencia, los datos que recoge la encuesta realizada en este sentido son muy negativos.

Respecto a las clases online, los resultados de la encuesta indican que el 87% del alumnado de Primaria pasa menos de una hora al día recibiendo clases online y el 67% afirma que pasa cero horas. Por su parte, tan sólo el 1,3% de la muestra afirma que su hijo-a ha pasado durante ese periodo tres o más horas diarias recibiendo clases online. Comparando estos datos con las 5-6 horas de media que se reciben al día con docencia presencial, nos da un claro indicativo de lo lejos que se ha estado, durante el cierre escolar, de asemejar la docencia presencial a la virtual.

Respecto a la frecuencia de suministro de recursos educativos por parte de los-as docentes para desarrollar la docencia online, se observa cierta polarización en las respuestas de las familias, siendo las opciones mayoritarias “Nunca o casi nunca” y “1 o 2 veces a la semana” y las menos frecuentes “1 o 2 veces al mes” y “Todos y casi todos los días” (Gráfico III.4-2).

Gráfico III.4-1. Horas de clases online recibidas al día durante el cierre escolar



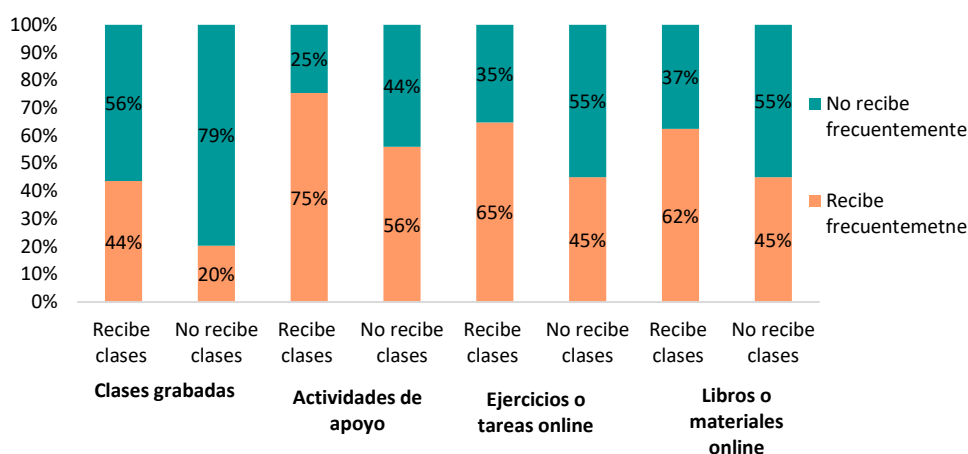
Si desagregamos por los distintos tipos de recursos educativos observamos que, en general, la disponibilidad de los mismos por parte del alumnado es baja. Alrededor de 2 de cada 3 alumnos-as no disponen de clases grabadas, entre el 50% y 60% afirman recibir actividades de apoyo, libros o materiales online y ejercicios o tareas online de autoevaluación de forma habitual, con una frecuencia de al menos 1 o 2 veces a la semana.

Gráfico III.4-2. Recursos educativos proporcionados por el profesorado para seguir las clase y tareas escolares en casa durante el cierre escolar



Es interesante analizar en qué medida el alumnado que no recibe clases online ha recibido o no otros recursos educativos por parte del profesorado a modo de compensar este déficit. En el Gráfico III.4-3 se observa que, en general, el alumnado que no recibe clases online también dispone con menor frecuencia de otros recursos educativos complementarios respecto a otros niños-as que reciben clases online. Este hecho resulta preocupante, ya que parece ser que los recursos educativos operan como instrumentos complementarios a la docencia online más que como instrumentos compensatorios.

Gráfico III.4-3. Disponibilidad de recursos educativos proporcionados por el profesorado según clases online recibidas durante el cierre escolar



III.4.2. Interacción del alumnado con los-as docentes durante el cierre escolar

Otro componente clave para comprender como se ha llevado a cabo la docencia telemática durante el cierre escolar es el nivel de contacto entre el alumnado y los-as docentes. En algunas ocasiones, los-as docentes pueden no haber facilitado frecuentemente clases online ni recursos educativos a sus alumnos-as, pero sí haber mantenido un contacto frecuente a través de otros medios (correo electrónico, WhatsApp, e incluso telefónicamente) para acompañar el proceso de aprendizaje de su alumnado y proporcionar el *feedback* de las tareas que puedan haber realizado en el hogar durante este periodo.

Respecto a la posibilidad que tienen los-as alumnos-as para contactar con sus maestros-as, el 46% de las familias responde que ha contactado 1 vez a la semana con su docente, y el 18% que no ha tenido ningún contacto. Lo cual también indica una frecuencia muy baja en relación con el contacto diario que se tiene en una situación escolar normal.

Tabla III.4-1. Contacto con maestros para seguimiento de clases online durante el cierre escolar

Frecuencia	Respuestas	Distribución de respuestas
Nunca	95	18.2%
1 vez a la semana	240	46.1%
Más de 1 vez a la semana	88	16.9%
Todos o casi todos los días	97	18.6%
NS/NC	1	0.2%
Total	521	100%

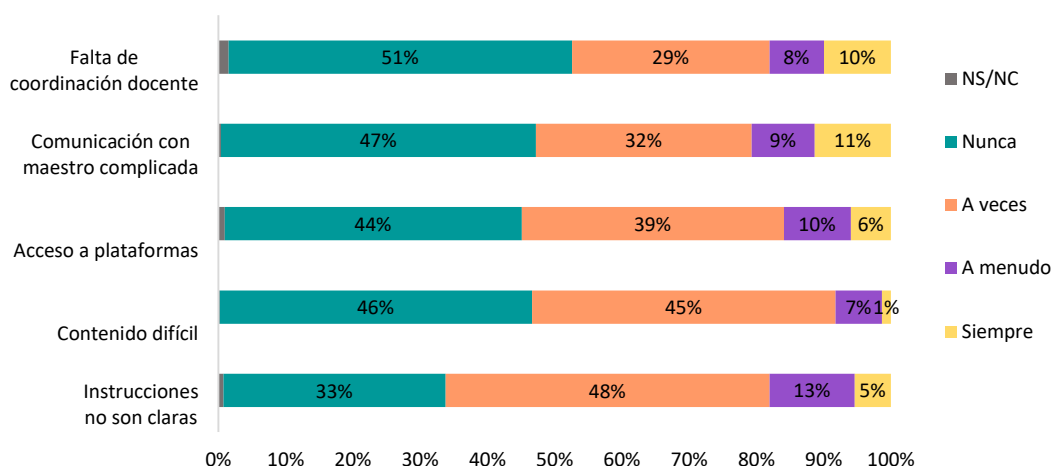
No obstante, a pesar de la significativa reducción en las horas que están en contacto los-as docentes con sus alumnos-as, las familias afirman que el profesorado está bastante implicado en realizar comentarios sobre las tareas que encargan a sus estudiantes. En concreto, más del 70% de las familias afirma que sus hijos-as han recibido comentarios individuales de sus maestros-as sobre las tareas escolares que realiza. Dada la demanda de tiempo que supone la realización de comentarios individuales, esta respuesta junto con las anteriores, sugiere que los maestros han destinado la mayor parte de su tiempo a corregir y supervisar las tareas del alumnado.

III.4.3. Acceso a recursos educativos y tareas escolares en el hogar

En cuanto las dificultades relacionadas con el acceso a los recursos educativos, las familias consideran que, en general, no ha habido grandes dificultades a la hora de seguir la enseñanza

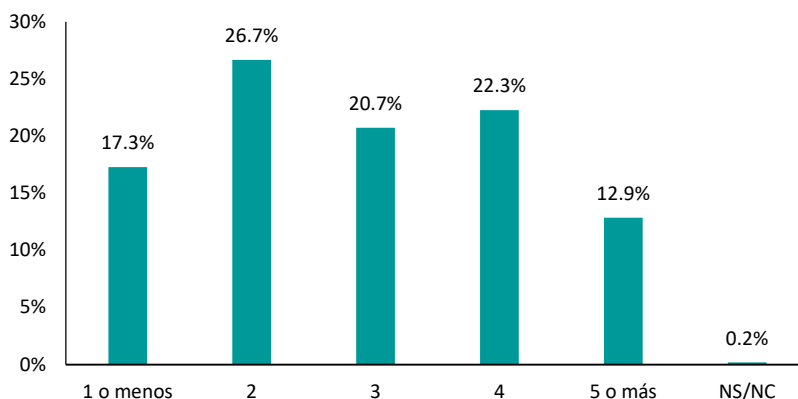
telemática durante el cierre escolar. Solo entre el 10% y el 20% de los hogares considera que ha habido algún problema relacionado con las instrucciones suministradas, la complejidad de los contenidos a trabajar o el uso de las plataformas y las instrucciones. La mayor dificultad a la que se han enfrentado las familias es la comunicación con los-as docentes. En concreto, un 20% de las mismas considera que la comunicación con el-la maestro-a ha sido complicada, porcentaje similar al de las familias que declaraban que los-as docentes no tenían un contacto semanal con sus hijos-as.

Gráfico III.4-4. Dificultades en el acceso a la enseñanza telemática durante el cierre escolar



Finalmente, el Gráfico III.4-5 muestra la distribución del número de horas que el alumnado ha pasado haciendo tareas escolares en el hogar durante el cierre escolar. Los datos muestran que la mayor parte dedica entre 2 y 4 horas diarias a esta actividad. Un 17% del alumnado dedica 1 hora o ninguna y tan sólo el 13% más de 4 horas. Estos porcentajes son algo mejores que los relacionadas a las horas de clases online recibidas. Aun así, se sigue teniendo un déficit de horas de formación de al menos 2 horas al día en media (sin tener en cuenta la calidad de las mismas).

Gráfico III.4-5. Horas diarias dedicadas a realizar tareas escolares durante el cierre escolar



Los resultados de esta sección indican que la suma de horas de clases online más la de realización de tareas en casa ha sido, en media, muy inferior a la de un periodo escolar normal. Esto, unido a, posiblemente, una peor calidad en el aprendizaje, fruto del estrés y a la incertidumbre generada por la situación, constituye un aspecto negativo para la calidad educativa de los-as alumnos-as de Primaria en el Municipio.

III.5. Involucramiento familiar en el proceso de aprendizaje

Junto con la disponibilidad de medios técnicos en el hogar, la dedicación y labor de los-as docentes, así como de las actitudes y capacidades de los-as niños-as, un recurso fundamental que afecta a la efectividad de la enseñanza a distancia es el apoyo que los padres y las madres pueden dar a sus hijos-as. Este aspecto es especialmente importante en la enseñanza de Educación Primaria, ya que la mayoría de los-as niños-as de estos cursos no son autónomos-as y no disponen de los conocimientos suficientes para poder implementar técnicamente la docencia telemática. Además, probablemente, tampoco tengan la suficiente concentración para estar recibiendo docencia telemática si no hay un adulto cerca de ellos supervisándolos.

El manejo de los dispositivos informáticos, así como el control del *software* específico que se necesita para desarrollar los distintos aspectos de la docencia telemática (clases en directo online, subir a la nube las tareas realizadas, canales de comunicación con los-as docentes, etc.) hace que sea muy relevante el papel de los padres y las madres en la implementación y éxito de la docencia telemática.

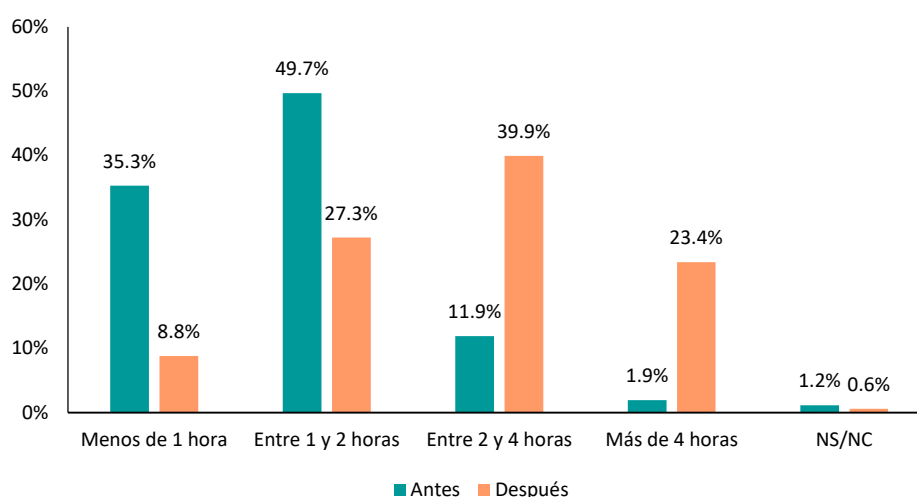
El objetivo de este apartado es valorar el nivel de implicación de las familias en la enseñanza de sus hijos-as, así como su grado de motivación en el mismo proceso, comparando la situación anterior y durante el cierre escolar y controlando por diversas características socioeconómicas del hogar.

III.5.1. Apoyo escolar de las familias en el hogar

Respecto al tiempo que dedican los padres y las madres a ayudar a sus hijos-as con el trabajo escolar en el hogar, el 35% las familias responden que, antes del cierre escolar, dedicaban menos de 1 hora diaria a ayudar a su hijo-a con las tareas escolares. Mientras que del 65% restante la mayoría declara que dedicaba entre 1 y 2 horas diarias (50%). Sin embargo, durante el cierre escolar, estos porcentajes cambian sustantivamente, produciéndose un incremento en el número de familias que dedican más tiempo a ayudar a sus hijos-as. En concreto, el porcentaje de padres y madres que dedican menos de 2 horas diarias se reduce a más de la mitad y pasa a ser un 36%. El aumento más significativo está en la proporción de familias que dedican más de 4 horas diarias a ayudar a sus hijos-as. Este porcentaje se multiplica por 10 respecto a la situación antes del cierre escolar, pasando de ser del 2% al 23%. Estas cifras ilustran perfectamente el enorme esfuerzo que han tenido que realizar las familias para que sus hijos-as continúen con la educación en casa. También

muestra que este aspecto puede ser origen de una notable desigualdad, ya que habrá padres y madres que por motivos ajenos a su voluntad no podrán dedicar el tiempo que otros sí pueden.

Gráfico III.5-1. Tiempo destinado al apoyo escolar en el aprendizaje antes y durante el cierre escolar



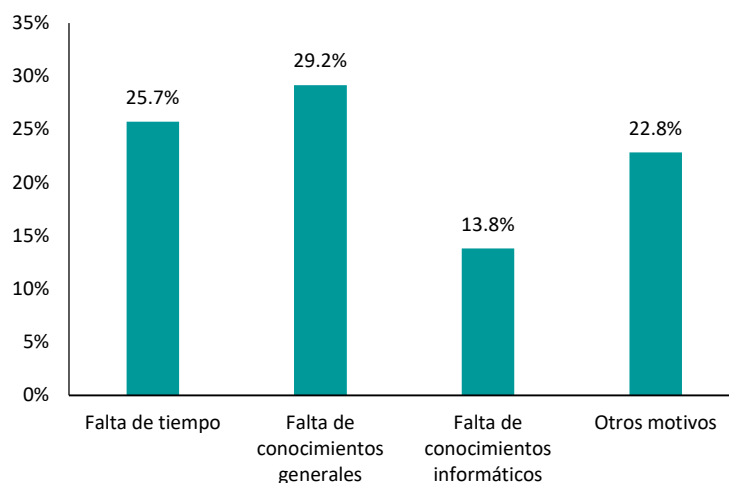
En cuanto a la valoración que las propias familias hacen acerca de la calidad del apoyo escolar que prestan a sus hijos-as, dos de cada tres progenitores considera que el apoyo que dan a sus hijos-as no es suficiente para que éstos puedan continuar con la enseñanza escolar en casa.

Tabla III.5-1. Calidad del apoyo escolar brindado a los-as hijos-as durante el cierre escolar

Apoyo brindado suficiente	Respuestas	Distribución de respuestas
No	344	66.0%
Sí	142	27.3%
NS/NC	35	6.7%
Total	521	100%

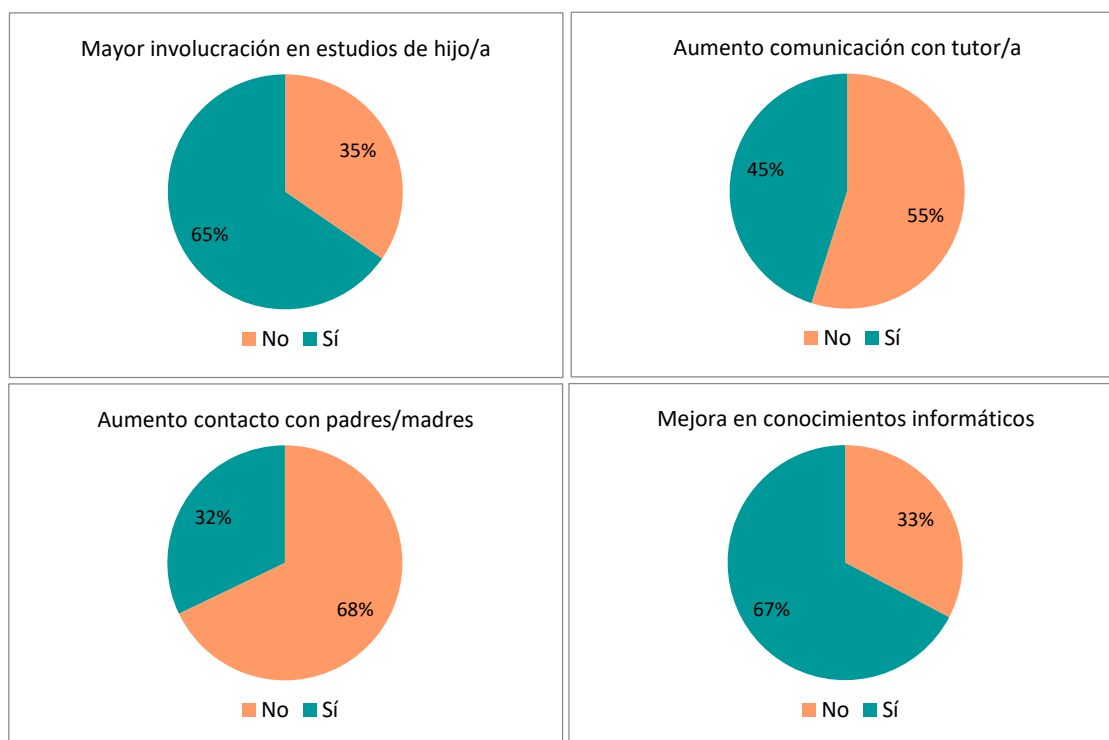
Respecto a los motivos que los padres y madres esgrimen sobre el apoyo insuficiente que brindan a su hijos-as, la falta de conocimientos generales y la falta de tiempo son señalados como las principales razones. Por su parte, la falta de conocimientos informáticos, no parece ser un gran problema para la mayoría, aunque el porcentaje es significativo y llega a casi el 13,8% de los padres.

Gráfico III.5-2. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar durante el cierre escolar



Respecto al posible efecto que ha tenido el cierre escolar en el involucramiento de las familias en proceso de aprendizaje de sus hijos-as, los resultados muestran que el cierre escolar ha aumentado el grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos-as, situándose en un 65,5% y ha sido una buena experiencia para mejorar sus conocimientos informáticos (67%). Sin embargo, la mayoría cree que no ha servido para mejorar la comunicación con el/la tutor/a (55%), ni con otros padres (68%).

Gráfico III.5-3. Efectos del cierre escolar sobre en el involucramiento familiar

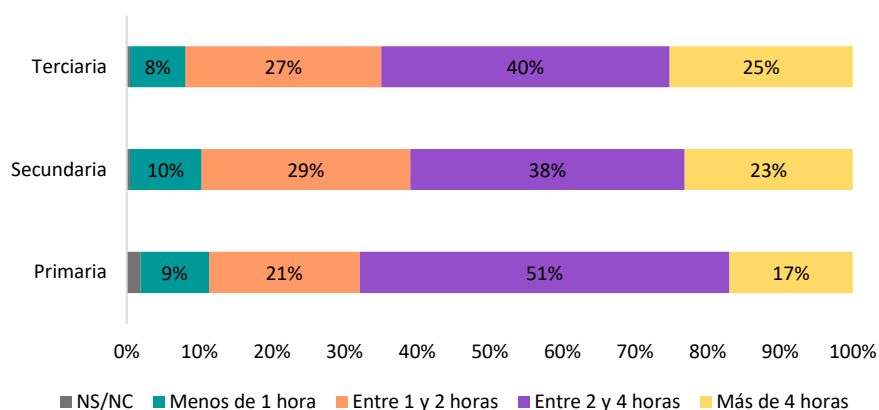


III.5.2. Involucramiento de las familias según características del hogar

Para finalizar esta sección, analizamos si el involucramiento familiar está correlacionado con factores como la renta de las familias, la situación laboral de los padres durante el cierre escolar, el nivel de educación de los padres o el tipo de familia.

Si controlamos por el nivel de educación de la madre (Gráfico III.5 4) se observa que las familias con madres con educación terciaria son las que más horas en media dedican a apoyar a sus hijos-as en las tareas escolares. Un 25% de las mismas dedica más de 4 horas diarias mientras que un 23% y un 17% respectivamente de las madres con secundaria y primaria, dedica más de 4 horas. Las madres con educación primaria compensan esta diferencia siendo el grupo más numeroso que dedica entre 2 y 4 horas a apoyar a sus hijos-as. Además, mientras que el 40% de las madres con educación terciaria y secundaria pasan menos de dos horas con sus hijos, solo lo hacen el 30% de las madres con primaria.

Gráfico III.5-4. Tiempo de apoyo escolar según nivel educativo de la madre



En cuanto a los motivos que identifican las familias como principales obstáculos para brindar un apoyo suficiente a sus hijos-as (Gráfico III.5 5), los mismos varían significativamente según nivel educativo de las madres. Las madres con educación primaria y Secundaria encuentran como principal obstáculo la falta de conocimientos generales, mientras que para las madres más educadas el principal motivo es la falta de tiempo.

Si analizamos la cantidad de horas de apoyo familiar durante el cierre escolar según renta del hogar, se observa que las familias de renta media-baja y media-alta son las que más horas dedican a apoyar a sus hijos-as con las tareas escolares, mientras que las familias ubicadas en los extremos (renta baja y alta) dedican menos horas. Por ejemplo, el porcentaje de familias con renta alta y baja que pasa menos de horas en tareas de apoyo escolar es de un 41%, mientras que ese porcentaje pasa a ser 31% y 37% en el caso de renta media-baja y media-alta.

Gráfico III.5-5. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según educación de la madre

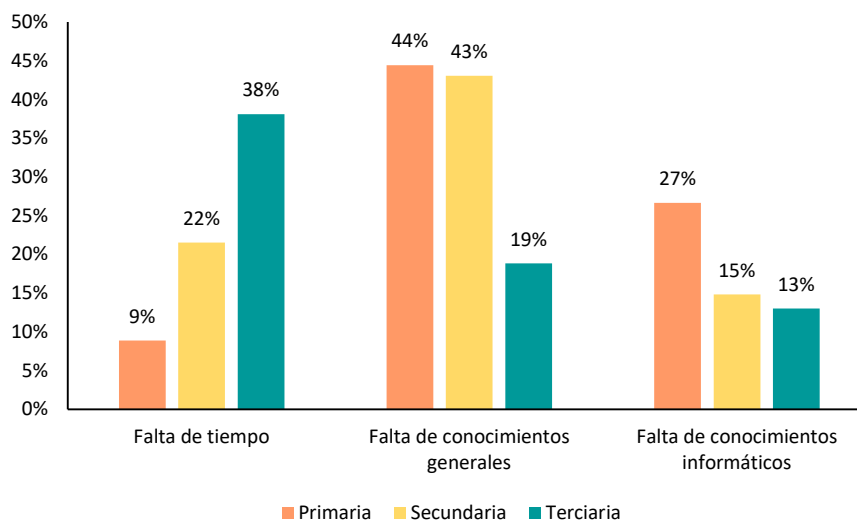
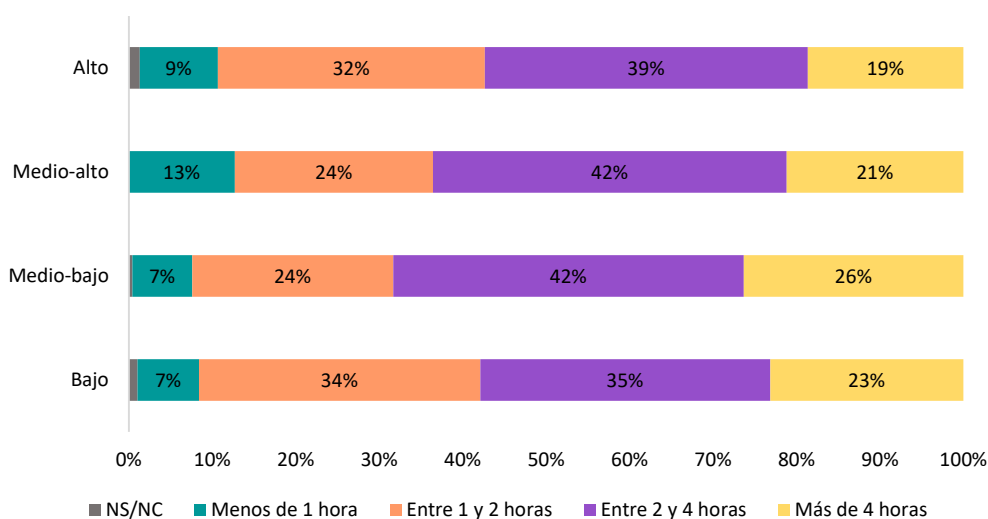
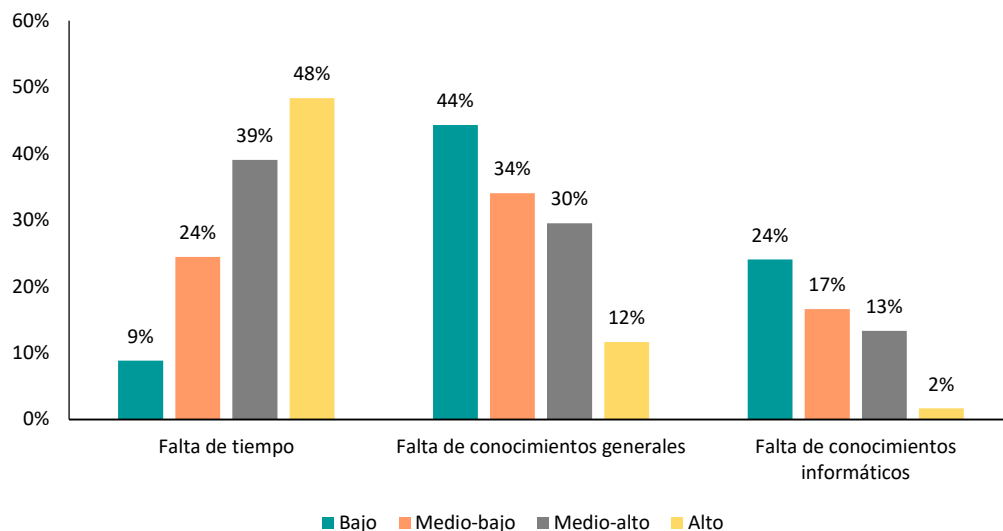


Gráfico III.5-6. Tiempo de apoyo escolar según renta familiar (antes del confinamiento)



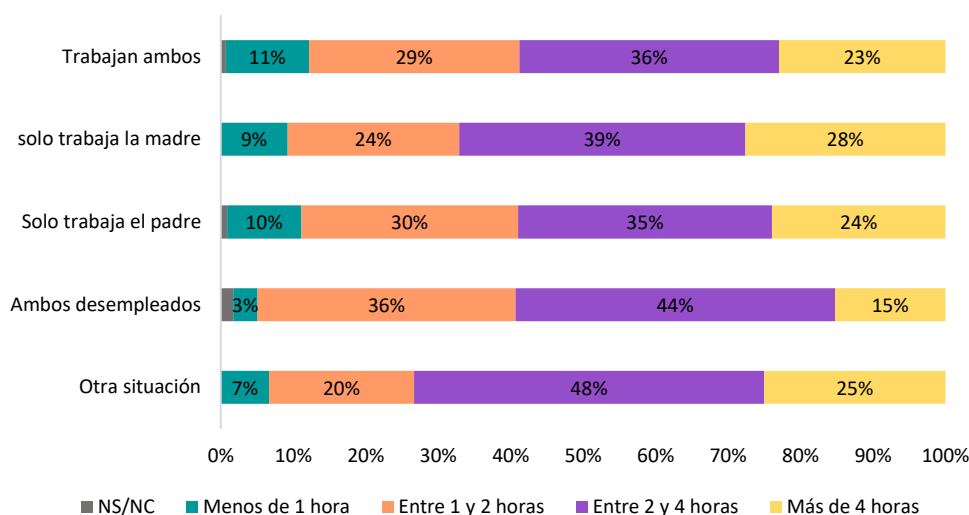
En relación a los motivos del apoyo insuficiente, la falta de tiempo está claramente asociada negativamente con el nivel de renta. Así, mientras que casi la mitad de familias de ingresos altos identifican este motivo como obstáculo para brindar apoyo suficiente a sus hijos-as, esta proporción se reduce a menos del 10% en el caso de las familias de renta baja. Para éstas últimas, así como para las familias de ingresos medio-bajos, el principal motivo es la falta de conocimientos generales. La falta de conocimientos informáticos tiene un peso también importante para las familias de menores ingresos.

Gráfico III.5-7. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según renta familiar del hogar



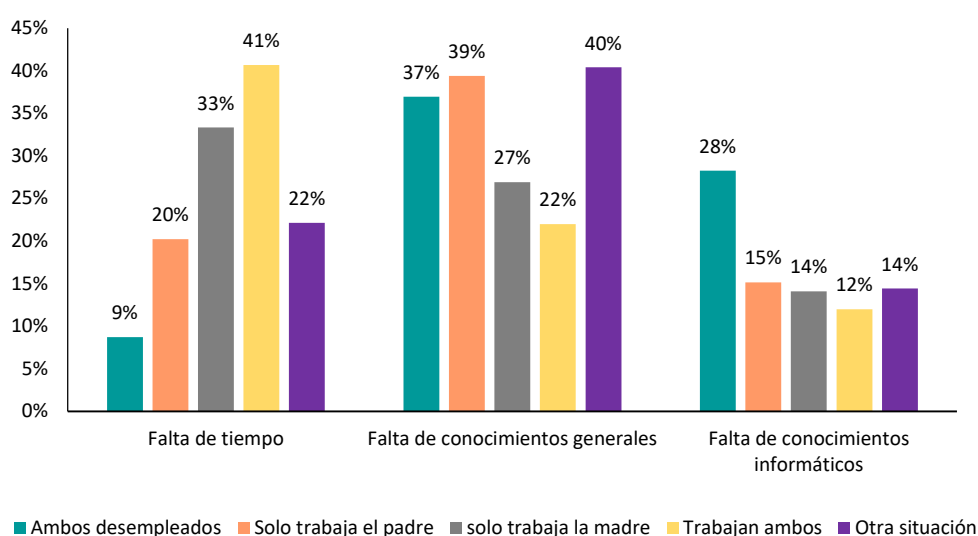
Si tenemos en cuenta la situación laboral de los padres y las madres durante el periodo de confinamiento (Gráfico III.5-8), se observa que los hogares en los que trabaja el padre o bien la madre o bien ambos, son los que dedican más de 4 horas al apoyo de sus hijos (entorno a un 25%). En los hogares donde ambos progenitores están desempleados el porcentaje de los mismos que dedica más de 4 horas es de un 15%. No obstante, en este tipo de hogares el porcentaje que dedica entre 2 y 4 horas es de un 44%, frente a un 35% de media en el resto de tipos de hogar, compensando de esta manera la diferencia anterior.

Gráfico III.5-8. Tiempo de apoyo escolar según situación laboral de los padres durante el cierre



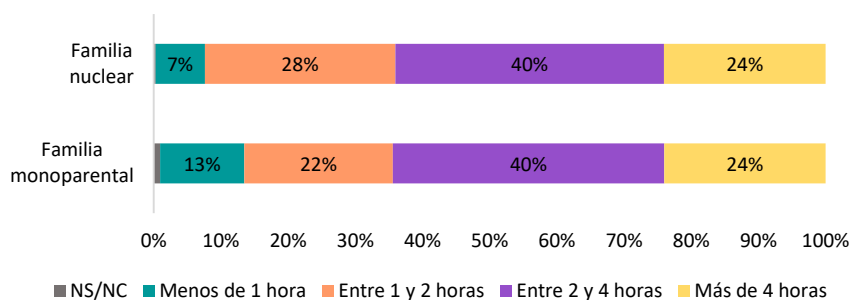
En relación a los motivos del apoyo insuficiente, la falta de tiempo está claramente asociada negativamente con el status laboral. Los hogares donde trabajan ambos progenitores señalan la falta de tiempo como el principal factor. A continuación, estarían los hogares donde solo trabaja la madre y, seguidamente los hogares donde trabaja el padre. Estos resultados vienen a indicar que es la madre quien destina más tiempo al seguimiento escolar de los hijos-as. Los hogares donde ambos están desempleados o sólo lo está la madre señalan la falta de conocimientos como principal factor. Mientras que la falta de conocimientos técnicos es un factor relevante para los hogares en los que ambos progenitores están desempleados.

Gráfico III.5-9. Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar según situación laboral



Por último, si analizamos como es la distribución de la variable por el tipo de hogar (Gráfico III.5-10), los resultados muestran que en el porcentaje de hogares monoparentales que dedica más de 2 horas al apoyo escolar es exactamente el mismo que el de hogares nucleares, un 64%. La diferencia entre ambos tipos de hogar está en el porcentaje de hogares que dedica menos de 2 horas. Mientras que porcentaje de hogares que dedica entre 1 y 2 horas al apoyo de sus hijos-as es de 28%, en los hogares monoparentales este número pasa a ser un 22%.

Gráfico III.5-10. Tiempo de apoyo escolar según estructura familiar del hogar



III.6. Efectos del cierre escolar sobre el alumnado

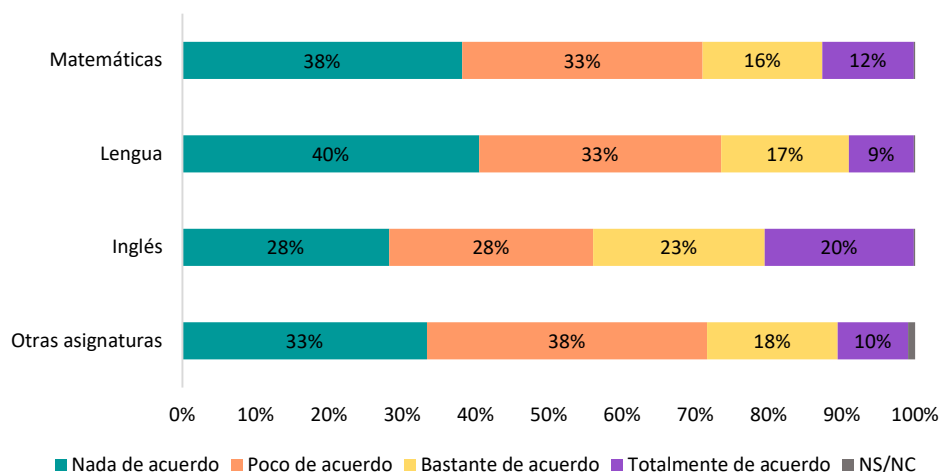
En esta sección se valoran los efectos de la enseñanza telemática sobre el aprendizaje del alumnado, así como otros cambios que se han producido en los hábitos y comportamientos dentro del hogar que han podido afectar al proceso de aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes durante el periodo de cierre escolar.

III.6.1. Efectos de la enseñanza telemática sobre el aprendizaje del alumnado

Este apartado analiza la percepción que los padres tienen sobre los resultados de la enseñanza telemática en el aprendizaje de los-as niños-as en el periodo del cierre escolar. Este aspecto tendría que verse contrastado con los resultados académicos futuros.

Un porcentaje muy significativo de los padres encuestados declara que sus hijos-as no han tenido problemas en seguir las asignaturas (Gráfico III.6-1). Sin embargo, un 30% de las familias responde que sí han tenido problemas (la suma de las respuestas “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”) en algunas asignaturas, particularmente en el caso del inglés donde dicho porcentaje se eleva al 43%. Esta cifra es preocupante si tenemos en cuenta las implicaciones negativas que supone un nivel bajo de idiomas en el conjunto de oportunidades futuras de los-as niños-as.

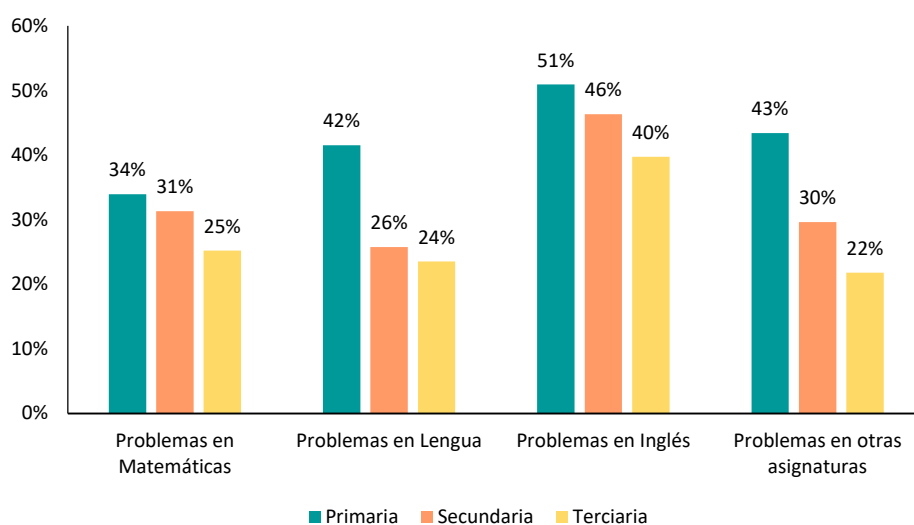
Gráfico III.6-1. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar



Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los padres y las madres declaran que sus hijos-as no han tenido muchos problemas en seguir las asignaturas, si dividimos la muestra entre familias (madres) con educación primaria, secundaria y terciaria (y nos centramos en las asignaturas de Inglés, Lengua y Matemáticas), observamos importantes diferencias. Así, por ejemplo, entre las familias cuya madre tiene los niveles educativos más bajos, el 51%, 42% y 34% declaran que sus hijos-as han tenido problemas en el seguimiento de las asignaturas de

inglés, lengua y matemáticas, respectivamente. Estos porcentajes se reducen significativamente al 40%, 24% y 25% entre las familias con madres de mayor nivel educativo. Aunque en este ejemplo, puede haber un efecto relacionado con los diferentes niveles de exigencia o la percepción de los padres según el nivel educativo de la madre, estas diferencias representan una fuente adicional de desigualdad educativa que puede tener efectos relevantes en el futuro.

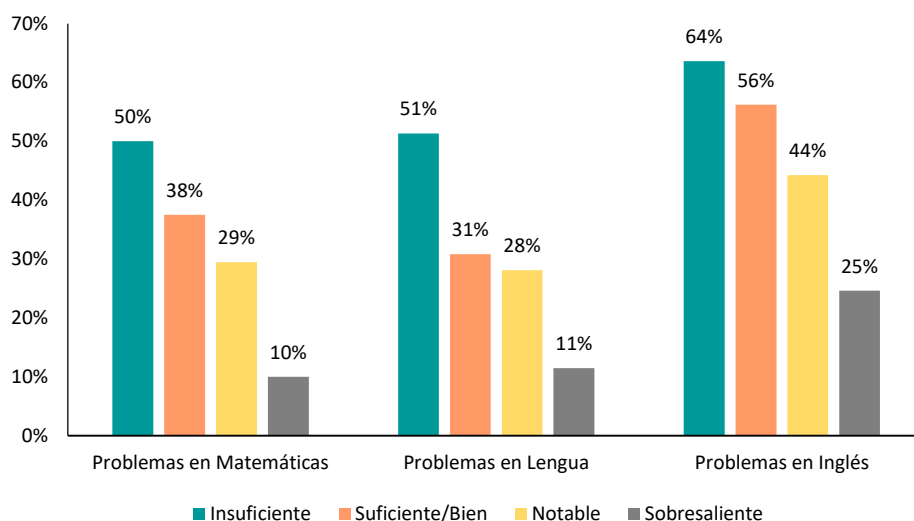
Gráfico III.6-2. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar según nivel educativo de la madre



Nota: Cada barra hace referencia a la población de estudiantes con madre con educación primaria, secundaria o superior que declara haber tenido problemas en seguir las asignaturas. Así, por ejemplo, la primera barra de 34% indica que, de todos los estudiantes con madres con educación primaria, el 34% declara que ha tenido dificultades importantes en seguir la asignatura de Matemáticas durante el cierre escolar.

El siguiente gráfico muestra la percepción que los padres y las madres tuvieron de la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar, en relación a las calificaciones que sus hijos obtuvieron en la última evaluación (previa al cierre escolar, en diciembre de 2019). Se observa claramente que quienes presentan más dificultades son los-as alumnos-as que obtuvieron peores calificaciones. Por ejemplo, entre el alumnado que ha sacado insuficiente en la última evaluación, tenemos que el 50%, 51% y 64% han tenido problemas con el inglés durante el cierre escolar. Por su parte, de los alumnos-as que sacaron sobresaliente, tan sólo el 10% y 11% declara estar teniendo problemas en matemáticas y lengua y, en consonancia con el resto de estudiantes, el porcentaje sube hasta al 25% cuando se trata del inglés, pero se queda muy lejos del 64% comentado anteriormente (incluso del 56% y 44% declarado por los-as alumnos-as que sacaron notas de suficiente-bien o notable, respectivamente). Este dato da cuenta de la reproducción, durante el periodo de cierre escolar, de las desigualdades ya existentes previamente.

Gráfico III.6-3. Percepción de los padres sobre la existencia de problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar según nota de la última evaluación



Nota: Cada barra hace referencia a la población de estudiantes que ha sacado cada una de las calificaciones que se muestran en las leyendas. Así, por ejemplo, la primera barra de 50% indica que, de todos los estudiantes que sacaron insuficiente en diciembre de 2019, el 50% de sus padres declaran que han tenido dificultades en seguir la asignatura de Matemáticas durante el cierre escolar.

En lo relativo al impacto que ha tenido la docencia telemática en el desarrollo de las capacidades de los-as niños-as, aproximadamente un 40% de las familias opina que la enseñanza telemática y el trabajo en casa durante el cierre escolar ha permitido mejorar algunas habilidades de sus hijos-as, como trabajar con aplicaciones informáticas, resolver problemas por sí mismos-as, organizarse mejor para hacer las tareas escolares o no abandonar las tareas antes de terminarlas. El único aspecto que parece verse afectado negativamente es la capacidad para colaborar con los compañeros-as. Remarcamos que esta pregunta hace referencia a ganancias en habilidades respecto a la situación anterior del cierre escolar, por lo que podría darse el caso de un alumno-a que ya tuviera una gran habilidad en el manejo informático, y por eso no ha mejorado sustancialmente.

Si distinguimos por nivel educativo de la madre, observamos que las madres con educación terciaria tienen los niños-as que han mejorado en un mayor porcentaje sus cualidades de trabajar con aplicaciones informáticas (un 48%), frente a un porcentaje mucho menor (el 30%) de los niños-as con madres con una educación inferior a secundaria. Esto está relacionado, claramente (aunque no tiene que ser la única explicación) con los resultados de brecha digital comentados anteriormente. En el resto de aspectos, las diferencias por niveles de educación de las madres son menos relevantes. Tan solo destacar que, en general, los mayores porcentajes de casos que declaran haber tenido ganancias (la resolución de problemas de forma autónoma, no abandonar las tareas y resolución de trabajos difíciles) los tienen las madres con educación secundaria.

Gráfico III.6-4. Percepción de los padres sobre el desarrollo de capacidades de los-as hijos-as durante el cierre escolar

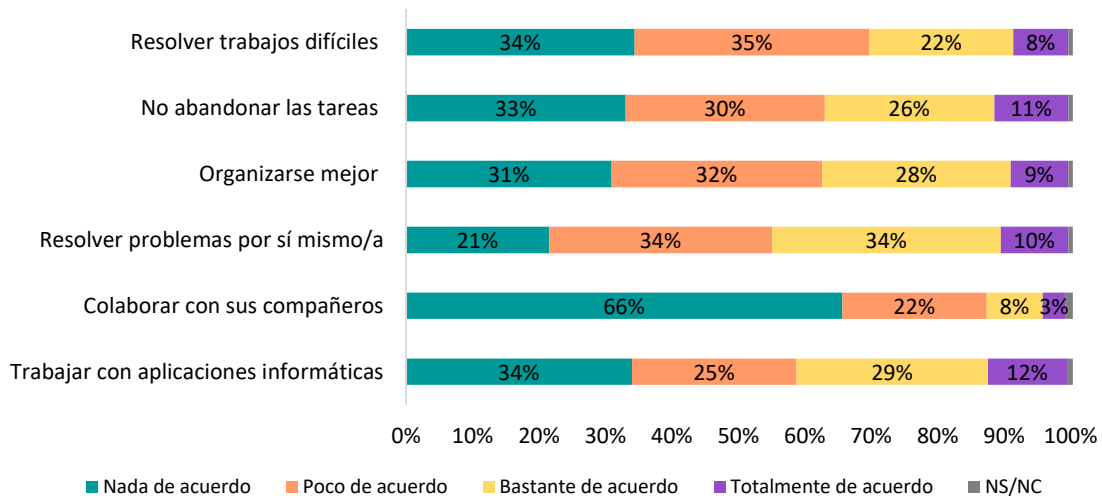
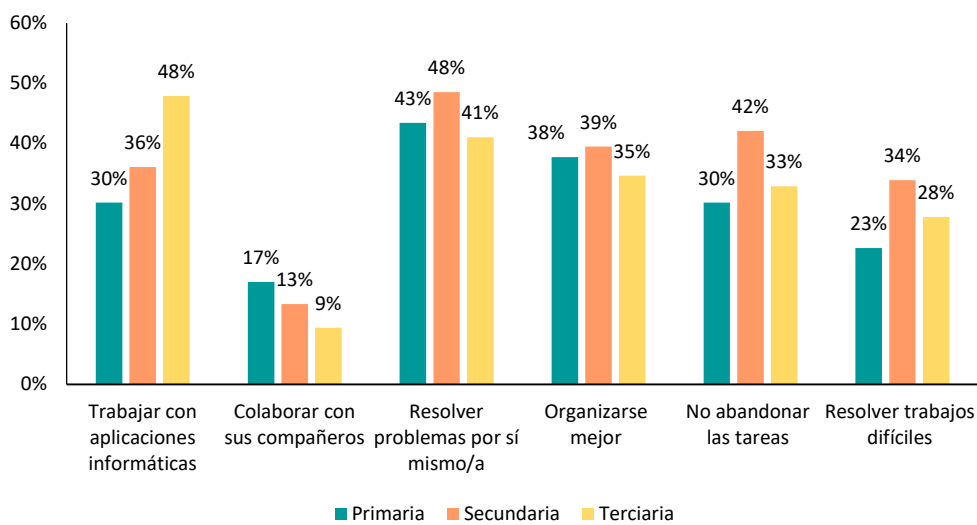
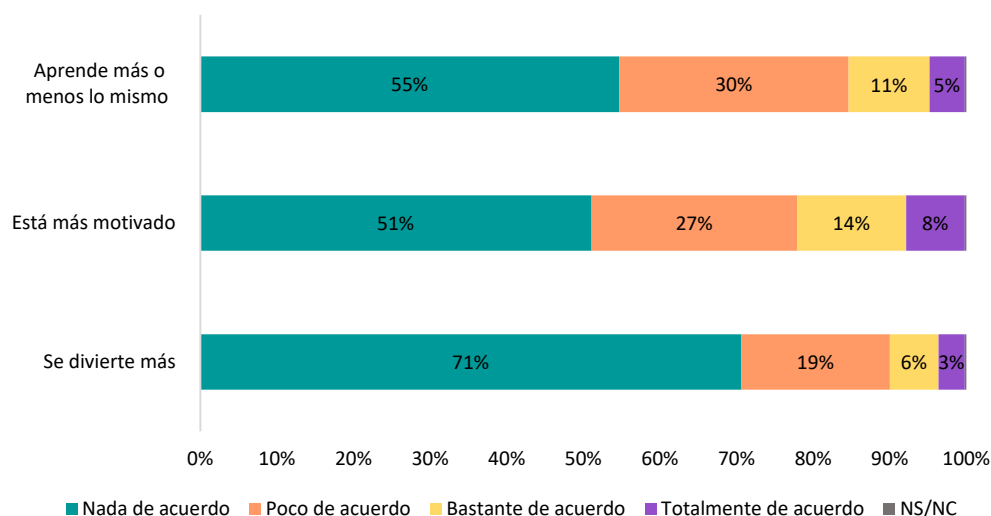


Gráfico III.6-5. Percepción de los padres sobre el desarrollo de capacidades de los-as hijos-as durante el cierre escolar según nivel educativo de la madre



Nota: Cada barra hace referencia a la población de estudiantes con madres con educación primaria, secundaria o superior para cada una de las habilidades. Así, por ejemplo, la primera barra de 30% indica que, de todos los estudiantes con madres con educación inferior a secundaria, el 30% declaran que han mejorado sus habilidades para trabajar con aplicaciones informáticas durante el cierre escolar.

Finalmente, cuando se les pregunta a las familias por una valoración general de la enseñanza telemática, el resultado es una respuesta negativa sobre la efectividad de la misma en comparación con la enseñanza presencial. La gran mayoría de los hogares afirma que sus hijos-as: han aprendido menos (la suma de los porcentajes de “nada” o “poco de acuerdo” del siguiente gráfico) con este tipo de enseñanza que con las clases presenciales (85%); están menos motivados para hacer las tareas marcadas por los-as maestros-as (78%) y; se divierten menos (90%).

Gráfico III.6-6. Percepción de los padres sobre aspectos generales de los-as hijos-as durante el cierre escolar

III.6.2. Efectos sobre el ambiente familiar, hábitos y estilo de vida de los-as niños-as

En la mayoría de los hogares, durante el cierre escolar, los padres y madres manifiestan que: hablan más con sus hijos-as de acontecimientos de la actualidad y de los libros que están leyendo los-as hijos-as y; que aumenta la frecuencia en la que se come en familia. Las mayores diferencias se observan en que comen muchas más veces en familia (un 68% las familias ya lo hacían antes y, durante este periodo este porcentaje se elevó a un 92%), y que hablan con los hijos de acontecimientos actuales (un 37% lo hacían antes, y un 60% durante). Estos aspectos, si se traducen en un cambio de hábitos sostenido en el tiempo, podrían ser aspectos positivos del cierre escolar.

Si analizamos la proporción de padres y madres que habla frecuentemente con sus hijos-as según el nivel de renta del hogar, lo primero que se observa es que ha crecido en todos los niveles de renta. No obstante, hay que destacar que el mayor incremento se observa en las familias de niveles de renta más bajos, que eran, a su vez, los que menos hablaban frecuentemente con sus hijos e hijas antes del cierre escolar. Así, se observa que, para estos niveles bajos de renta, en torno al 30% de las familias hablaban con sus hijos e hijas antes del cierre escolar, y este porcentaje ha subido a niveles cercanos al 60% durante este periodo. Por su parte, para las familias de niveles de renta superiores (alto), ya el 52% declaraban que hablaban frecuentemente con sus hijos e hijas antes del cierre escolar, y este porcentaje aumentó hasta casi el 70% durante este periodo. Nuevamente, si estos efectos en aspectos relevantes para la educación de los niños-as (de cierta convergencia entre familias de distintas clases sociales) perdurasen y se institucionalizaran en los hogares, podrían ser una consecuencia muy positiva del periodo de cierre escolar.

Gráfico III.6-7. Percepción de los padres sobre situaciones que suceden frecuentemente en el hogar antes y durante el confinamiento

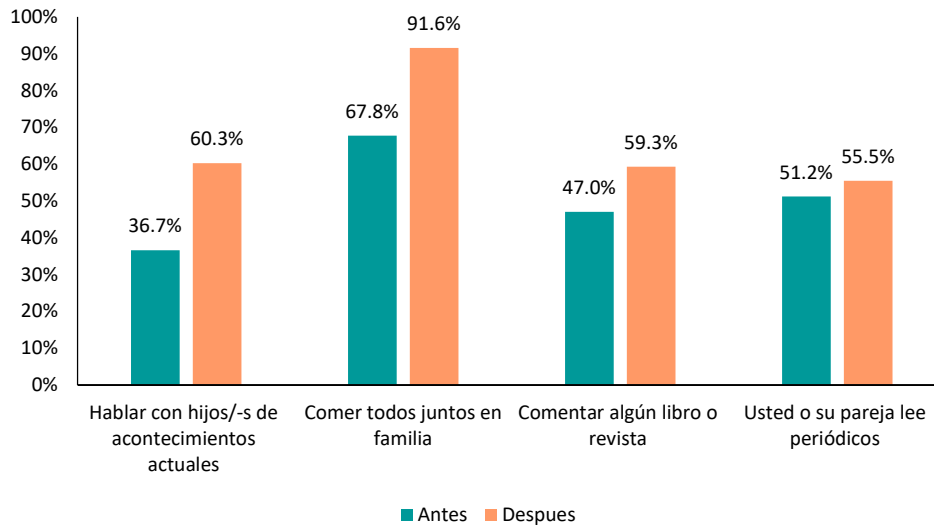
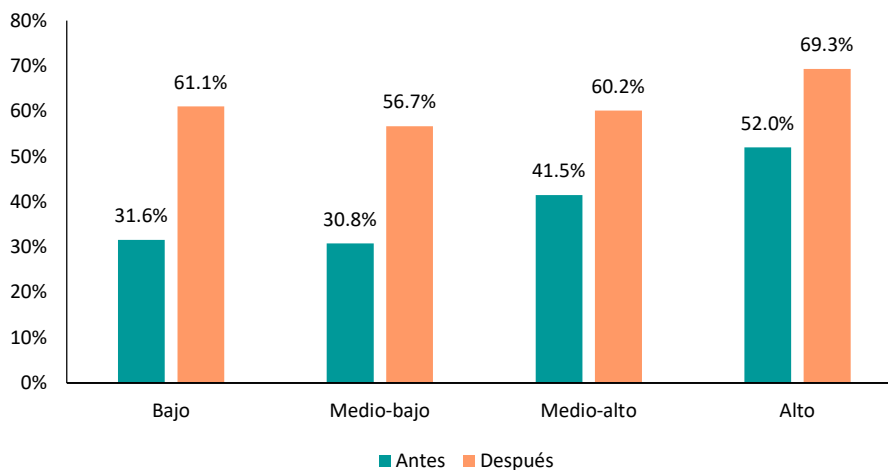
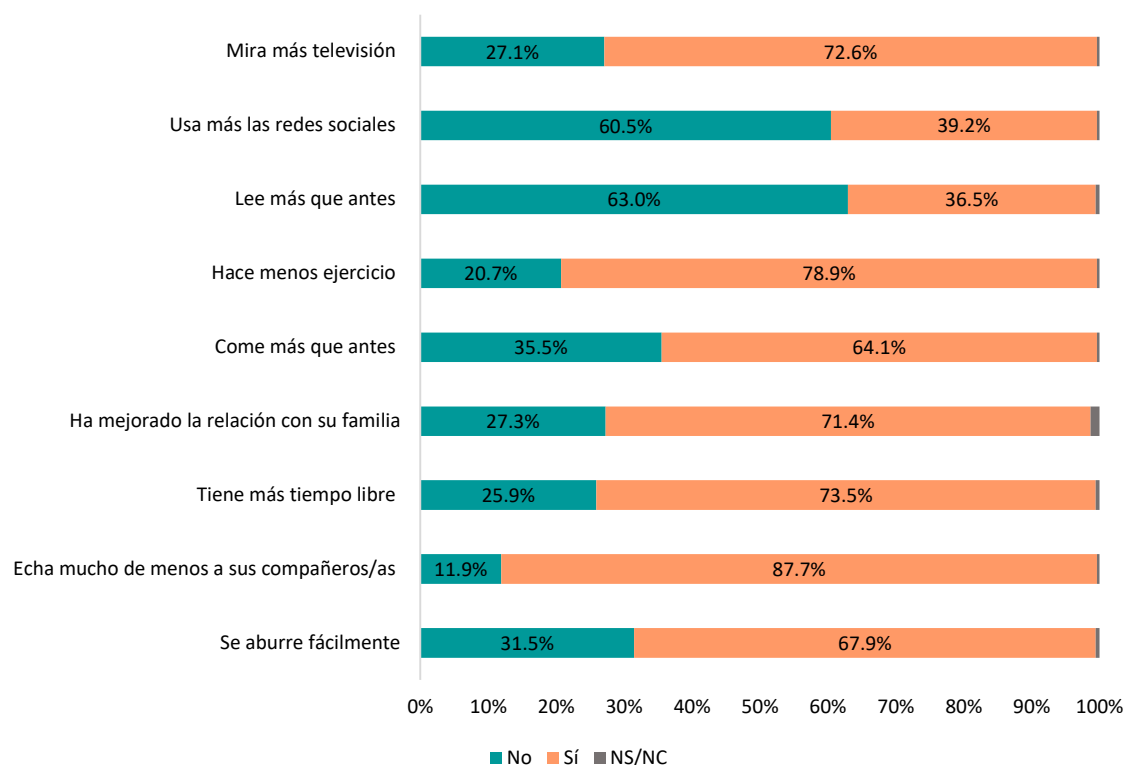


Gráfico III.6-8. Percepción de los padres sobre hablar frecuentemente con sus hijos-as antes y durante el cierre escolar según renta del hogar (antes del confinamiento)

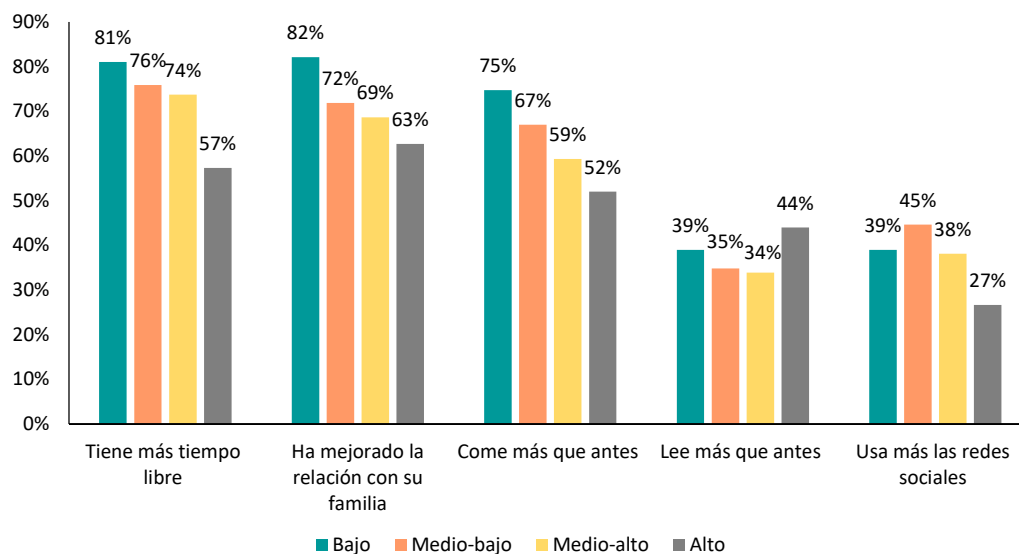


El cierre escolar ha tenido impactos negativos y positivos sobre los hábitos y estilo de vida de los niños-as. Por un lado, durante el cierre escolar, los-as niños-as de Primaria se han aburrido, han echado mucho de menos a sus compañeros-as de clase, han comido más, han hecho menos ejercicio y han mirado más televisión que antes del cierre escolar. Como aspectos positivos cabe destacar que durante el cierre escolar los-as niños-as han tenido más tiempo libre para hacer otras cosas que les gusta y han mejorado la relación con su familia. La siguiente tabla muestra de manera muy ilustrativa todos estos aspectos.

Gráfico III.6-9. Percepción de los padres sobre los hábitos y calidad de vida de sus hijos/as durante el cierre escolar

Respecto a estas percepciones, si tenemos en cuenta el nivel de renta del hogar, observamos diferencias importantes. Por ejemplo, los padres de niveles de renta baja son los que perciben en mayor proporción que sus hijos e hijas: tienen más tiempo libre (81%); han mejorado la relación con su familia (el 82%) y; comen más que antes del periodo de confinamiento (75%). Si miramos a lo que ocurre en familias de renta alta, estos porcentajes bajan al 57% (tiempo libre), 63% (ha mejorado la relación con la familia) y al 52% (comen más). Destacamos que, donde único el porcentaje es mayor en las familias de renta alta que en las más bajas, es en la mejora de la lectura de sus hijos: el 44% de las familias de renta alta declara que sus hijos han leído más durante el confinamiento, y este porcentaje es inferior al 40% en familias de menores ingresos. En cuanto al uso de redes sociales, los-as hijos-as de familias de renta media (y en particular de renta media-baja) son quienes las utilizan en mayor medida que antes del periodo de confinamiento.

Gráfico III.6-10. Percepción de los padres sobre los hábitos y calidad de vida de sus hijos/as durante el cierre escolar según renta del hogar (antes del confinamiento)



Nota: Cada barra hace referencia a la población de estudiantes con familia de renta baja, media-baja, media-alta o alta para cada uno de los distintos hábitos. Así, por ejemplo, la primera barra de 81% indica que, de todos los estudiantes con familias de renta baja, el 81% perciben que sus hijos-as han tenido más tiempo libre durante el cierre escolar.

IV. INFORME RESPUESTAS DE LAS DIRECCIONES

En esta cuarta parte del Informe se presenta un resumen de la información de las respuestas emitidas por 16 directores-as de Educación Primaria de los centros educativos públicos del Municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Al ser dirigido sólo a una persona, el tamaño muestral es reducido. Esto hace que adoptemos una estrategia distinta a la hora de presentar los resultados en esta parte. Con 16 observaciones, tiene poco sentido presentar gráficos de porcentajes, ya que uno o dos datos pueden cambiar significativamente la perspectiva que se obtenga de los gráficos. Por este motivo, presentaremos algunos resultados en tablas (sólo las más relevantes) y, para cada apartado, haremos un análisis cualitativo de las respuestas de los-as 16 directores-as en su conjunto, destacando los factores comunes y menos comunes de las respuestas.

La estructura de esta parte del Informe es la que siguiente: en primer lugar, se describen las condiciones laborales de los directores-as durante el confinamiento, así como las implicaciones que ha tenido esta circunstancia sobre el desempeño de sus actividades laborales. A continuación, se presentan las percepciones de los directores-as sobre el grado de implicación de las familias y los-as docentes. Seguidamente, se muestra la información relevante al equipamiento del centro, así como de los problemas que tal equipamiento presenta, en especial, para la impartición de la docencia telemática. Finalmente, se recogen las valoraciones y percepciones de los directores-as acerca del aprendizaje derivado de la docencia telemática así, como las consideraciones finales que consideren oportuno realizar.

IV.1. Características de los-as directores-as y condiciones de trabajo

En total participaron 16 directores-as de Enseñanza Primaria (11 mujeres y 5 hombres) con edades comprendidas entre 38 y 65 años y un mínimo de 12 años de antigüedad como docentes y la mitad de ellos con 4 años o menos ejerciendo como directores-as.

Con relación a las condiciones que tienen en casa para enfrentarse a la dirección telemática, destacamos los siguientes aspectos (véase Tabla IV.1-1. Disponibilidad de recursos para trabajar en el hogar durante el cierre escolar (Tabla IV.1-1 para más detalle):

- Todos declaran tener buena conexión a internet en casa y sólo la mitad señala contar con conocimientos informáticos suficientes para desarrollar su labor de gestión telemática (D16 anexo).
- Casi todos los-as directores-as cuentan en casa con un espacio exclusivo para trabajar (7 de 16) o compartido (7 de 16), y tan sólo 2 señalan no disponer de ese espacio. Cuentan asimismo con un ordenador exclusivo (11 de 16) o compartido (4 de 16), y sólo uno dice no disponer de ordenador en casa y tabla que sigue.

Tabla IV.1-1. Disponibilidad de recursos para trabajar en el hogar durante el cierre escolar

	Sí, de uso exclusivo	Sí, de uso compartido	NO	Total
Un espacio para trabajar	7	7	2	16
Un ordenador	11	4	1	16
Una tableta	6	4	6	16
Una impresora	3	8	5	16

Respecto a los cambios en la carga de trabajo que han experimentado durante el periodo de cierre escolar:

- La mayoría de los-as directores-as declaran haber incrementado sus horas dedicadas a la gestión con el cierre escolar respecto al número de horas que dedicaban habitualmente con enseñanza presencial.
- Todas las respuestas apuntan a que el cierre escolar les ha creado más problemas que los que cotidianamente tienen como directores-as en sus centros de enseñanza.
- Antes del cierre escolar la mayoría de directores-as usaban bastante o siempre dispositivos informáticos (12 de 16), solo una minoría (4) declara que hacían un uso escaso de los mismos. Sin embargo, con el cierre escolar el uso de tales dispositivos se generalizó, de tal forma que 6 de los mismos declara usarlos bastante y 10 declaran usarlos siempre.

En cuanto a los medios utilizados para comunicarse con las familias (Tabla IV.1-2), durante el cierre escolar se aprecia un aumento notable en la frecuencia de las reuniones y sesiones del Consejo Escolar, así como un uso más frecuente del correo electrónico tanto para enviar como para recibir información.

Tabla IV.1-2. Medios utilizados para mantener contacto con las familias - antes y durante el cierre escolar

Tareas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total
Reuniones (antes del cierre escolar)	1	5	5	5	16
Reuniones (durante el cierre escolar)	1	0	7	8	16
Sesiones Consejo Escolar (antes del cierre escolar)	2	3	4	7	16
Sesiones Consejo Escolar (durante el cierre escolar)	1	2	3	10	16
Enviar información por correo electrónico (antes del cierre escolar)	1	6	5	4	16
Enviar información por correo electrónico (durante el cierre escolar)	0	0	5	11	16
Recibir información por correo electrónico (antes del cierre escolar)	0	8	4	4	16
Recibir información por correo electrónico (durante el cierre escolar)	0	0	3	13	16

IV.2. Satisfacción con la implicación general de la comunidad educativa

Presentamos a continuación las respuestas de los 16 directores sobre la relación de la dirección del centro con los-as docentes y con las familias (alumnado), y las implicaciones que esto puede suponer para el funcionamiento del centro. Estas respuestas permiten conocer

las percepciones de los directores en aspectos claves para el correcto funcionamiento diario del centro educativo.

- *Satisfacción con profesorado, alumnado y familias.* La mayoría de los-as directores-as se muestran satisfechos, en líneas generales, con el profesorado, el alumnado y las familias. Los-as directores-as de los centros de Primaria manifiestan estar bastante satisfechos (7 de 16) o totalmente satisfechos (9 de 16) con el profesorado de su centro. Algo menos satisfechos se muestran con el alumnado, donde incluso uno de ellos declara estar poco satisfecho, mientras que 10 declaran estarlo bastante y 5 totalmente satisfechos. Respecto a las familias, dos directores declaran estar poco satisfechos, mientras que 10 declaran estarlo bastante y 4 totalmente satisfechos.
- *Participación del alumnado y de las familias en el funcionamiento del centro.* Seis directores-as señalan que siempre se tiene en cuenta la opinión del alumnado en el funcionamiento del centro, 7 dicen que a menudo se tiene en cuenta y 3 que sólo a veces. Las familias sí parece que están informadas de las novedades que se producen en el centro. Así, 13 directores-as señalan que siempre se informa a las familias de las novedades que se presentan en el centro y 3 directores-as señalan que lo hacen a menudo.

IV.3. Equipamiento del centro

La dotación de ordenadores y otros equipamientos informáticos de los centros es relevante para una correcta preparación de la docencia, especialmente si trata de docencia semipresencial y telemática. Además, este equipamiento técnico es relevante no solo para el propio funcionamiento de los centros, ya que podría servir para dar apoyo a familias y docentes necesitados durante un periodo de docencia telemática.

La cuantía de ordenadores disponibles en los centros varía mucho, acorde con el tamaño de los centros y del número de docentes y unidades (cursos). Van desde 8 ordenadores disponibles exclusivamente para el alumnado (1 director así lo señala) hasta 50 ordenadores (lo señalan 2 directores). En ningún caso son números elevados, si se tiene en cuenta que el centro más pequeño de los encuestados dispone al menos 6 unidades de Educación Primaria y unos 150 alumnos, y el mayor dispone de 24 unidades de Educación Primaria y de unos 600 alumnos. Estos números, siendo una mera aproximación, suponen una proporción media aproximada de un ordenador por cada 12 alumnos. No obstante, el hecho de que puedan ser usados en distintos momentos de la jornada coloca en mejor lugar a los centros que cuentan con un aula (o más) de ordenadores, por la que pueden pasar los distintos grupos, alcanzando así a un mayor número de unidades y optimizando su uso.

Existen también ordenadores disponibles para el profesorado. Son menos ordenadores, pero la proporción de ordenador por docente es más grande que la de por alumno. En varios centros hay un ordenador disponible para cada maestro-a.

La oferta informática aumenta considerablemente si tenemos en cuenta las tabletas con las que cuentan los centros. Un director señala disponer de hasta 100 (valor más elevado) mientras que otro sólo dispone de 7, contando también con tabletas para profesorado, pizarras digitales y varias impresoras. Esta diferencia puede marcar una desigualdad muy notable en cuanto a la enseñanza, en general, que se puede acentuar en tiempos de enseñanza telemática o semipresencial.

IV.4. Funcionamiento del centro e inconvenientes de la enseñanza telemática

- En términos generales 4 directores-as señalan que la falta o escasez de medios (*recursos y presupuesto*) es un inconveniente en el funcionamiento del centro y 9 dicen que lo es también pero que no es tan relevante, mientras que sólo 3 dicen que no es un inconveniente.
- Mayor diversidad de opiniones encontramos con los-as directores-as respecto a la *autonomía para la toma de decisiones*. Casi la mitad señala que la falta de autonomía que tienen es un inconveniente en el funcionamiento del centro y la otra mitad indica lo contrario.
- Respecto a la disponibilidad de *ordenadores* se muestran más de acuerdo: prácticamente todos los-as directores-as señalan que su falta o carencia es un inconveniente en la marcha del centro (en consonancia con lo comentado anteriormente). Lo mismo opinan del *software docente, los recursos de la biblioteca, la infraestructura del centro* (edificio, canchas, patios, etc.), el *profesorado de apoyo*;
- En general, los-as directores-as señalan que existen menores inconvenientes con la *implicación familiar, la motivación del alumnado, la conexión a internet* y el *personal administrativo* con que cuentan sus centros y menos aún, con la *falta de motivación del profesorado*.

Las respuestas a la encuesta realizada indican que, a criterio de los-as directores-as, no se dan las condiciones idóneas para que la enseñanza telemática funcione con normalidad como sustituto de la modalidad presencial de enseñanza. De hecho, la mitad de los-as directores-as cree que sólo una cuarta parte del profesorado imparte docencia telemática sin problemas (incluso teniendo recursos disponibles a su alcance) (Tabla IV.4-1), y que tampoco el alumnado ni sus familias están en condiciones de seguirla de forma generalizada (Tabla IV.4-2).

Tabla IV.4-1. Inconvenientes del profesorado para impartir clases online según la percepción de los-as directores-as de los centros educativos

	Menos del 25%	Entre 25% y 50%	Entre 50% y 75%	Más del 75%	Total
Imparten clases telemáticas sin problemas	8	1	4	3	16
Imparten clases telemáticas con ciertos problemas, que intentan resolver	3	4	3	6	16
No disponen de suficiente dominio tecnológico para impartir docencia telemática	9	5	0	2	16
No dispone de suficientes recursos tecnológicos en el hogar para impartir enseñanza telemática	9	3	1	3	16

Tabla IV.4-2. Inconvenientes del alumnado para seguir clases online según la percepción de los-as directores-as de los centros educativos

	Menos del 25%	Entre 25% y 50%	Entre 50% y 75%	Más del 75%	Total
Sigue las clases telemáticas sin problemas	4	6	3	3	16
Sigue las clases telemáticas con ciertos problemas, que intentan resolver	5	4	7	0	16
No dispone de suficientes recursos tecnológicos en el hogar para recibir enseñanza telemática	4	5	2	5	16
No disponen de suficiente conocimientos tecnológicos para recibir enseñanza telemática	2	5	5	4	16
No dispone de suficiente apoyo familiar para seguir con la docencia telemática en el hogar	3	5	3	5	16

Los-as directores-as señalan a los siguientes aspectos como los mayores inconvenientes a los que se enfrentan para poder llevar a cabo una enseñanza telemática de calidad (Tabla IV.4-3):

- carencia de dispositivos electrónicos para la docencia,
- falta de software apropiado,
- falta de capacitación docente para la enseñanza telemática,
- falta de apoyo con personal informático,
- en menor medida, la colaboración y motivación de familias y alumnado
- la colaboración de los maestros es un inconveniente de menor importancia

Tabla IV.4-3. Inconvenientes para llevar a cabo de forma adecuada la docencia de forma telemática en su centro

	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Total
Dispositivos tecnológicos para la docencia	1	1	7	7	16
Software para la docencia	1	1	9	5	16
Profesorado capacitado para enseñar de forma telemática	0	4	6	6	16
Profesorado de apoyo para la docencia telemática	1	2	5	8	16
Colaboración y motivación docente	2	6	5	3	16
Colaboración y motivación de las familias	1	3	8	4	16
Colaboración y motivación del alumnado	1	3	8	4	16
Servicio de apoyo tecnológico (personal informático de apoyo)	1	1	6	8	16

IV.5. Percepción sobre el aprendizaje durante el cierre escolar

Los-as directores-as sienten que ha habido un empeoramiento del aprendizaje durante el periodo confinamiento. Esta percepción se desprende de las respuestas obtenidas cuando se les pregunta directamente por el rendimiento de ciertas materias: la mayoría cree que ha empeorado en Lengua, Matemáticas e Idiomas, algunos señalan que se ha mantenido igual, pero nadie señala que ha mejorado.

Tampoco creen que haya mejorado, con el cierre escolar, la relación entre el alumnado del centro, ni que se hayan potenciado habilidades no cognitivas (algunos creen que sí, 5 directores-as), pero sí afirman que el cierre escolar: ha generado una mayor implicación de las familias en la vida académica de sus hijos-as, ha mejorado la conectividad de las familias con el profesorado, ha mejorado la capacidad del profesorado para impartir docencia telemática y ha aumentado la colaboración entre el profesorado del centro, tal y como se observa en la tabla que sigue.

Tabla IV.5-1. Percepción de los-as directores-as de centro sobre efectos de la enseñanza telemática

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Ha mejorado la relación entre el alumnado de su centro	4	10	2	0	16
Ha potenciado el desarrollo de habilidades no cognitivas	1	10	5	0	16
Ha aumentado la implicación de las familias en la vida académica de sus hijos-as	0	3	11	2	16
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el profesorado de su centro	0	5	11	0	16
Ha mejorado la capacidad del profesorado para impartir docencia telemática	0	2	12	2	16
Ha aumentado la colaboración entre el profesorado de su centro	0	2	11	3	16

IV.6. Análisis cualitativo de las respuestas de los-as directores-as

El apartado de observaciones finales libres para que directores-as expresaran su parecer y sus inquietudes, de este periodo especial derivado del cierre escolar, ha sido completado también por 9 directores-as.

Los-as directores-as insisten, principalmente, en los siguientes aspectos (negativos):

- los problemas derivados de la brecha digital de las familias, tanto por carencia de dispositivos electrónicos de computación como de capacidad de uso y,
- los problemas existentes en el tiempo de apoyo a los hijos-as, los cuales en los primeros cursos de primaria requieren más atención para poder completar las tareas y los intercambios informáticos con el centro

Entre los aspectos positivos destacan principalmente:

- mayor acercamiento de las familias a sus hijos-as y su ayuda en las tareas escolares cuando les ha sido posible,
- mayor interés de las familias en lo que hacen sus hijos-as en el colegio y,
- mayor cercanía y contacto con el profesorado del centro y con la dirección del centro.

V. INFORME RESPUESTAS PROFESORADO

En esta cuarta parte del Informe se presentan los principales resultados de la encuesta realizada a los maestros-as de Educación Primaria de los centros educativos públicos del Municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Siguiendo una estructura similar a la de las partes anteriores, se presentan los principales resultados por bloques y se desglosa la información por preguntas realizadas. La estructura es la siguiente. Primero, se describe y se caracteriza la muestra de maestros-as que ha respondido a la encuesta. A continuación, se recogen las valoraciones de los-as docentes sobre los distintos agentes del sistema educativo (profesorado, alumnado, centro) y se analiza la disponibilidad que tiene el profesorado de recursos técnicos para implementar la docencia telemática. Finalmente, se recogen las valoraciones y percepciones acerca del aprendizaje derivado de la docencia telemática, así como algunas consideraciones finales realizadas por el profesorado.

V.1. Características del profesorado

La distribución según curso escolar (Tabla V.1-1) y asignatura impartida (Tabla V.1-2) es relativamente uniforme, lo cual es un aspecto deseable para que los resultados puedan ser representativos del conjunto del Municipio. Por ejemplo, el curso con menor número de maestros-as es el de tercero de Primaria con 30, y el de mayor número el de quinto con 42 (notar que, en estos casos, la suma total no es igual el total de la muestra, debido a que cada maestro-a imparte en general más de una asignatura). Por materias principales, los-as que imparten Lengua Castellana son los-as más numerosos en la muestra (54), y los-as de menor número son los de Ciencias Naturales (38) y de Inglés (21). En este último caso, el-la docente suele ser exclusivo de esta asignatura.

Según se resume en la Tabla V.1-3, la media de alumnos-as a los que los-as maestros-as imparten docencia es de 64, el número de grupos a los que imparten docencia está entre 3 y 4, y el número medio de horas de docencia a la semana es de 22 horas. En estas tres medidas, las desviaciones típicas son notables, lo que da una muestra de que, por ejemplo, un grupo de docentes puede tener más de 120 alumnos-as, o impartir a más de cinco grupos, y dar más de 26 horas semanales. Estas cargas, si bien son altas en una educación presencial, son inasumibles en una docencia telemática donde la atención al alumnado ha de ser más personalizada.

Por último, la Tabla V.1-4 muestra que de los-as 85 maestros-as encuestados-as, el 66% han ejercido como tutores-as de al menos algún curso durante el curso 2019-2020, mientras que el restante 34% no.

Tabla V.1-1 Distribución de la muestra de maestros-as por cursos de Educación Primaria

Curso imparte docencia	Respuestas	Distribución de respuestas
1º Educación Primaria	33	15.9%
2º Educación Primaria	31	14.9%
3º Educación Primaria	30	14.4%
4º Educación Primaria	33	15.9%
5º Educación Primaria	42	20.2%
6º Educación Primaria	39	18.8%
Total	208	100.0%

Nota: la suma es superior a 85 – el tamaño muestral – debido a que algunos-as maestros-as imparten docencia en más de un curso. Los porcentajes se muestran en base a os 85, por eso su suma da un número mayor que 100.

Tabla V.1-2. Distribución de la muestra de maestros-as por asignatura impartida

Materia imparte docencia	Respuestas	Distribución de respuestas
Matemáticas	53	19.6%
Ciencias Sociales	43	15.9%
Ciencias Naturales	38	14.1%
Lengua Castellana	54	20.0%
Inglés	21	7.8%
Otras materias	61	22.6%
Total	270	100.0%

NOTA: la suma es superior a 85 – el tamaño muestral – debido a que algunos-as maestros-as imparten docencia en más de un curso. Los porcentajes se muestran en base a os 85, por eso su suma da un número mayor que 100.

Tabla V.1-3. Descriptivas del número de estudiantes, número de grupos y número de horas de docencia

Estadística	Número de estudiantes al que imparte docencia	Número total de grupos donde imparte docencia	Número total de horas de docencia a la semana
Media	64	3,5	22
Desv. Tip.	60	2,6	5,5
Tamaño muestral	83	81	80

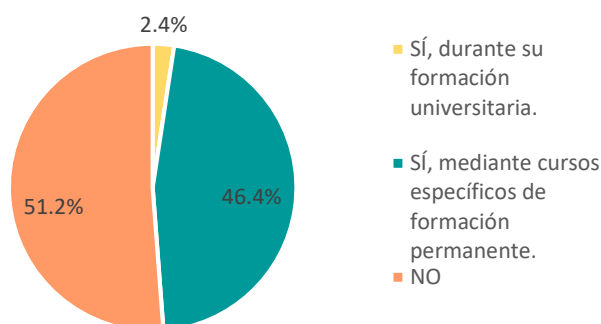
Tabla V.1-4. Maestros-as de la muestra que han ejercido como Tutores-as de curso durante el curso 2019/2020

Tutor de curso	Respuestas	Distribución de respuestas
Sí	56	65.9%
No	29	34.1%
Total	85	100.0%

El perfil del profesorado de primaria encuestado se caracteriza por una clara feminización, funcionarización, así como una amplia experiencia docente. Estas cifras obtenidas de nuestra muestra no distan mucho de la realidad observada en muchos centros educativos de Canarias. En la muestra, el 81% del profesorado son mujeres, la media de años trabajados como docente es de 19 (casi todos con más de 10 años) y la media de edad es de 47 años (la mayoría van de los 40 a los 55 años), y para el 83,6% su estatus laboral es de funcionario, contando el 56% de estos con plaza fija.

Un elemento importante a la hora de enfrentarse a la situación de cierre escolar es conocer si el profesorado había recibido previamente formación en recursos o métodos para la enseñanza no presencial. Los resultados indican que algo más de la mitad del profesorado (43 de 85) declaran no haber recibido nunca cursos de este tipo, mientras que casi el otro 50% declara haberlos recibido a través de cursos específicos de formación permanente. Sin duda alguna, estos porcentajes son muy reducidos, y se debería proponer como objetivo alcanzar que el 100% del profesorado tenga este tipo de formación no presencial en el corto plazo.

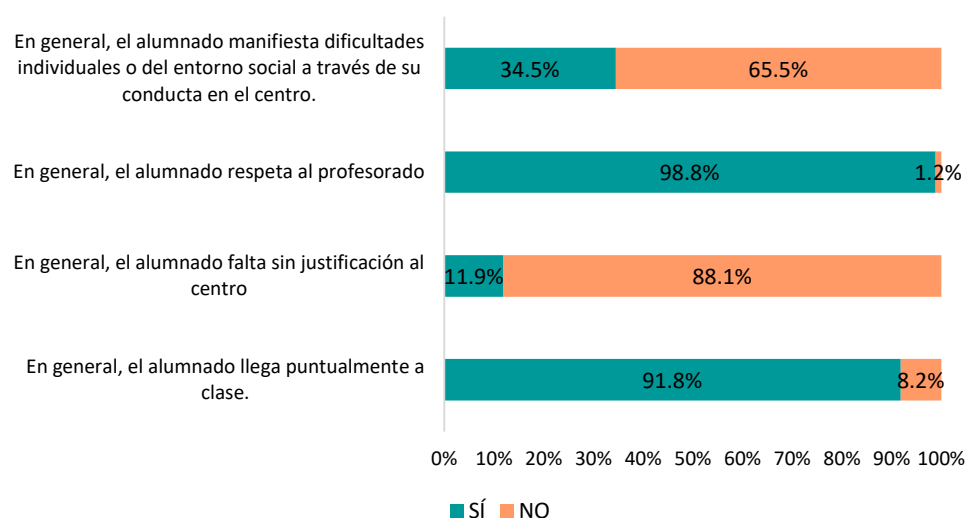
Gráfico V.1-1 Formación sobre enseñanza no presencial de los-as maestros-as de Primaria



V.2. Características del alumnado y satisfacción con la comunidad educativa

Este bloque de preguntas permite conocer el grado de satisfacción del profesorado con los distintos agentes que conforman la comunidad educativa.

En general, y en cuanto al alumnado, las respuestas indican un reconocimiento positivo en relación a actitudes como: llegar puntual al centro, no faltar sin justificación y respetar al profesorado. Sin embargo, a pesar de esa imagen positiva, un elevado porcentaje de docentes (uno-a de cada tres) reconoce que cuentan con alumnado con problemas de conductas, bien asociados a dificultades individuales y/o de su entorno social. Es de esperar que este grupo de estudiantes, que es bastante elevado, tenga mayores dificultades de aprendizaje en una enseñanza telemática.

Gráfico V.2-1. Características del alumnado según la percepción del profesorado de los centros educativos de primaria

El profesorado valora positivamente a los agentes que participan directa y cotidianamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (al equipo directivo, colegas y alumnado), y es más crítico (en términos comparativos) con las familias de su alumnado (Tabla V.2-1). Aunque la mayoría se muestra bastante satisfecha, un 22,4% reconoce estar poco satisfecho con las actuaciones de las familias de su alumnado

Tabla V.2-1. Grado de satisfacción con la comunidad educativa del centro

Grado de satisfacción	El Equipo Directivo		El Profesorado		El Alumnado		Las Familias	
	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas	%
Nada satisfecho/a	2	2.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Poco satisfecho/a	2	2.4%	4	4.7%	5	5.9%	19	22.4%
Bastante satisfecho/a	33	38.8%	49	57.6%	65	76.5%	57	67.1%
Totalmente satisfecho/a	48	56.5%	32	37.6%	15	17.6%	9	10.6%
Total	85	100%	85	100%	85	100%	85	100%

En general, los-as maestros-as consideran que su centro funciona correctamente (Tabla V.2-2), hay un buen ambiente de trabajo y lo recomendarían como lugar de trabajo. Es decir, el nivel de satisfacción con el centro educativo es elevado (por encima del 90% de los-as docentes). Sin duda alguna se trata de un dato importante que denota un alto nivel de identificación (recordemos además que algo más de la mitad del profesorado cuentan con plaza fija) con el centro.

Tabla V.2-2. Percepción sobre el funcionamiento del centro educativo

Grado de acuerdo	El centro funciona correctamente		Recomendaría este centro		Hay un buen ambiente de trabajo	
	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas	%
Nada de acuerdo	1	1.2%	2	2.4%	2	2.4%
Poco de acuerdo	5	6.0%	6	7.1%	5	6.0%
Bastante de acuerdo	43	51.2%	39	46.4%	33	39.8%
Totalmente de acuerdo	35	41.7%	37	44.0%	43	51.8%
Total	84	100%	84	100%	83	100%

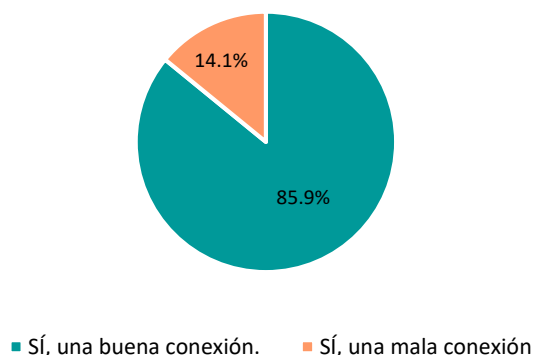
V.3. Brecha digital y experiencia en docencia telemática del profesorado

En este bloque se presentan las condiciones y recursos con las que contaba el profesorado para enfrentarse a la enseñanza online.

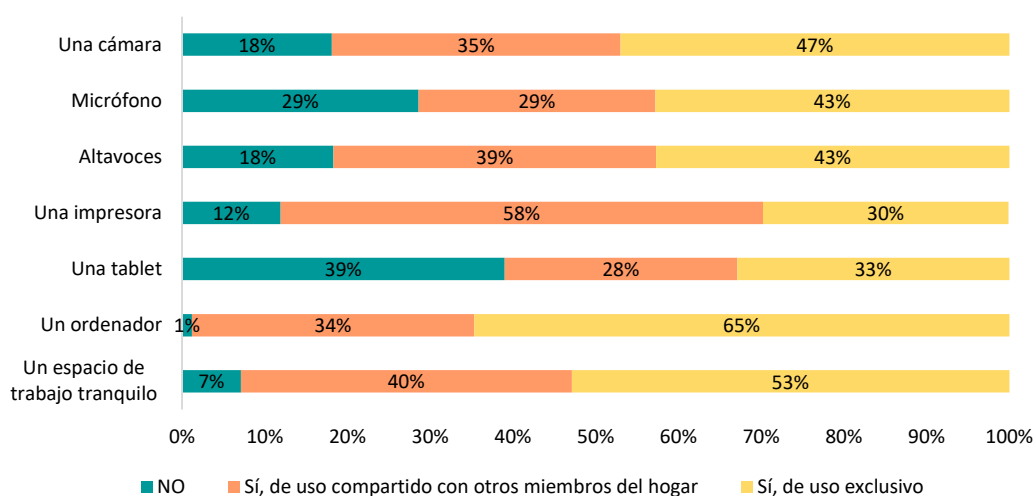
V.3.1. Acceso a internet y equipo informático

El 100% de los-as maestros-as que han participado en la encuesta tiene acceso a internet, aunque casi un 15% declara tener una mala conexión, lo cual puede dificultar en alguna medida la impartición de la enseñanza telemática.

Gráfico V.3-1 Conexión a internet de los-as maestros-as durante el cierre escolar



Si bien sólo un 1% de los-as maestros-as encuestados-as no dispone de ordenador en su casa, 1 de cada 3 docentes lo comparte con otro miembro de su hogar. Asimismo, sólo un 53% dispone de un espacio para trabajar tranquilamente de uso exclusivo, lo cual nuevamente puede representar un obstáculo a la hora de impartir la docencia telemática o preparar el material educativo. Por otra parte, un 39% del profesorado no tiene tableta (aunque tiene algún ordenador) y sólo un 12% no tiene impresora en el hogar.

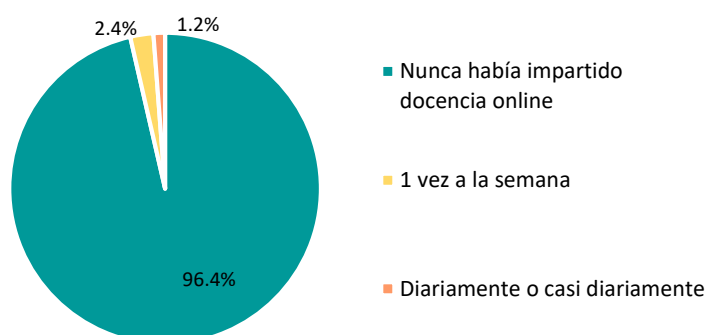
Gráfico V.3-2. Disponibilidad de recursos digitales en el hogar del profesorado de Primaria durante el cierre escolar

Por tanto, en general, se puede concluir que la disponibilidad de medios digitales no parece que represente un factor limitante para el profesorado que ha contestado el cuestionario, lo contrario a lo que encontrábamos para las familias (Parte III del Informe). No obstante, hay que matizar esta conclusión, ya que probablemente los-as maestros-as que tienen más restricciones de acceso a recursos digitales son aquellos que no han participado en este estudio (basado en un cuestionario online).

V.3.2. Experiencia en docencia online y uso de recursos digitales

Los resultados señalan que casi la totalidad del profesorado no había impartido docencia no presencial previamente al periodo de cierre escolar (Gráfico V.3-3), lo que junto con la escasa experiencia en el uso de plataformas educativas (

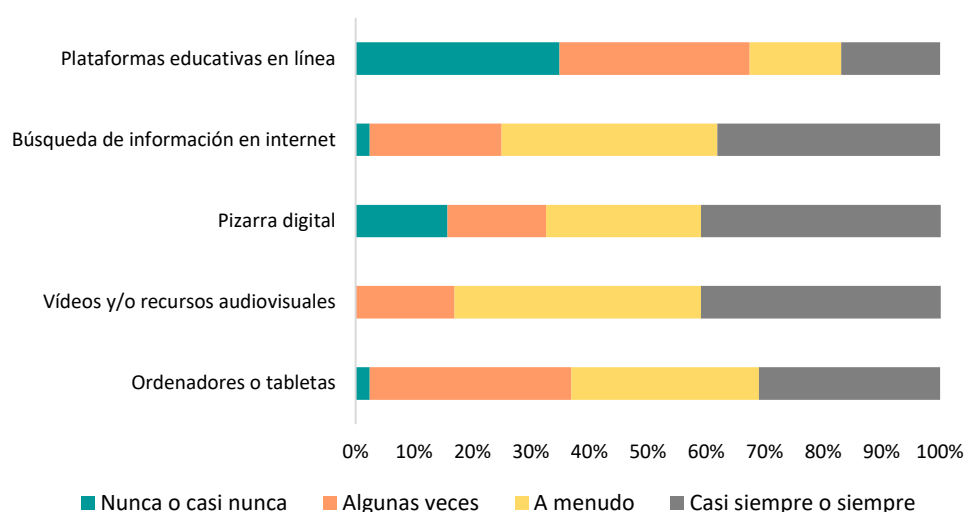
Gráfico V.3-4), hace que la implementación de la docencia telemática se convirtiera en un gran desafío.

Gráfico V.3-3. Experiencia en docencia no presencial del profesorado de Primaria antes del cierre escolar

Respecto al uso de recursos digitales, antes del cierre escolar, los-as docentes de Primaria hacían un uso moderado de los mismos para impartir sus clases presenciales. Principalmente:

- Utilizaban de forma frecuente ordenadores o tabletas (63%), pizarras digitales (67,5%) y búsqueda de información en internet (75%);
- Hacían un uso muy frecuente de vídeos o recursos audiovisuales durante sus clases (82%),
- Hacían un escaso uso de las plataformas educativas en línea (solo un tercio las utilizaba de forma frecuente), lo cual indica que los-as docentes no eran expertos en su uso.

Gráfico V.3-4. Experiencia del profesorado de Primaria en el uso de recursos digitales para la enseñanza telemática

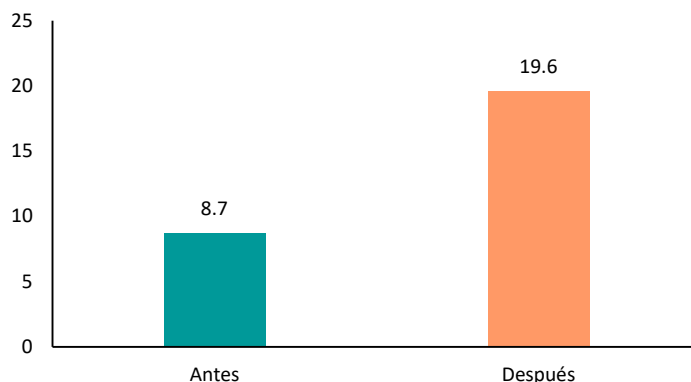


V.4. La enseñanza telemática durante el cierre escolar

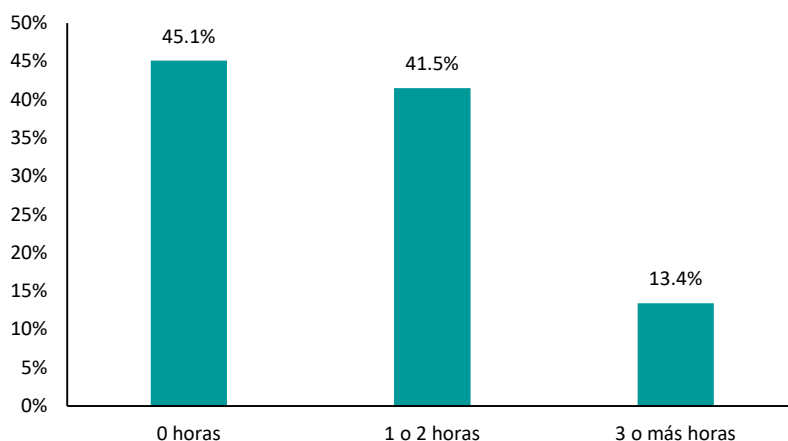
Esta sección describe cómo el profesorado encuestado desarrolló la enseñanza telemática durante el cierre escolar, cómo se enfrentó al desafío, teniendo en cuenta, como ya se comentó en la sección anterior, que la mitad de las maestras y maestros, aunque mayoritariamente contaban con recursos digitales y los usaban de forma moderada en las clases presenciales, reconoce que no había recibido formación alguna en enseñanza no presencial.

V.4.1. Clases online y materiales educativos durante el cierre escolar

El tiempo dedicado por los-as docentes a la preparación de sus clases y materiales educativos aumentó considerablemente durante el cierre escolar, pasando de un promedio de 9 horas semanales a casi 20 horas por semana (Gráfico V.4-1).

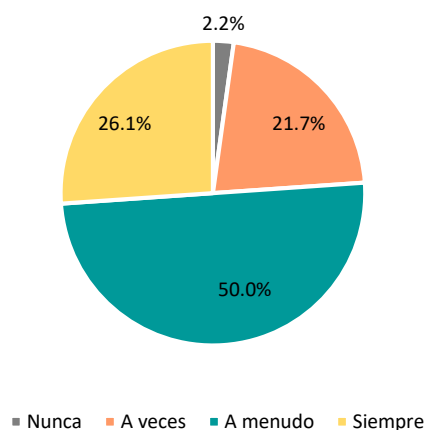
Gráfico V.4-1. Horas destinadas a la preparación de clases y materiales educativos del profesorado antes y durante el cierre escolar

Sin embargo, el 45% del profesorado de Primaria no impartió clases online durante el cierre escolar. Estos números son consistentes con los resultados obtenidos de la encuesta a las familias, las cuales declararon que el 67% de sus hijos-as no habían recibido ninguna clase online durante el cierre escolar. Se trata de una cifra importante que coincide con el porcentaje de profesionales que reconocen no haber recibido formación alguna en metodologías de enseñanza no presencial, lo que podría estar explicando esta situación. Por su parte, alrededor del 41,5% del profesorado ha impartido sólo entre 1 y 2 horas diarias en promedio. El restante 13,5% ha impartido entre 3 y 5 horas de clases online al día.

Gráfico V.4-2. Horas de clases online impartidas por los-as maestros-as durante el cierre escolar

Un aspecto positivo de aquellos-as maestros-as que impartieron docencia online, es que las interacciones entre el profesorado y el alumnado en estas clases parecen tener una frecuencia muy alta. Solo 1 de cada 4 docentes indica que su alumnado no interactúa en las clases o lo hace esporádicamente.

Gráfico V.4-3. Frecuencia de interacción dl profesorado de Primaria con el alumnado durante el cierre escolar

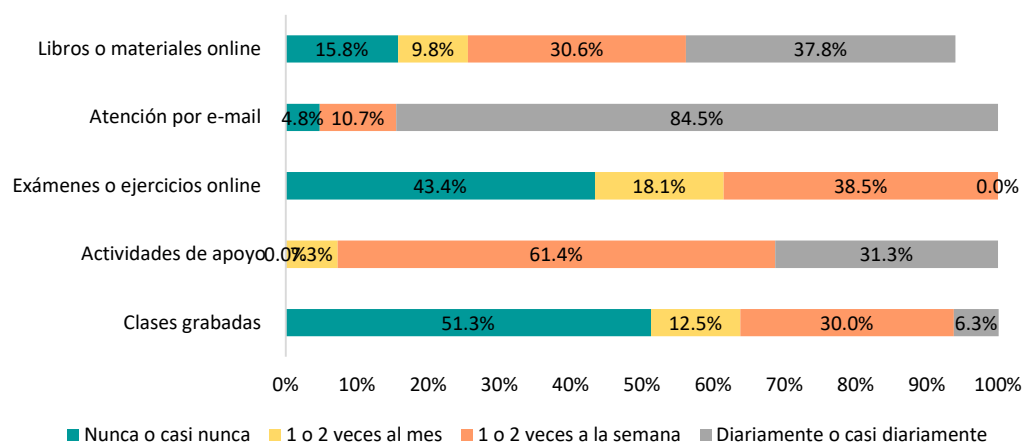
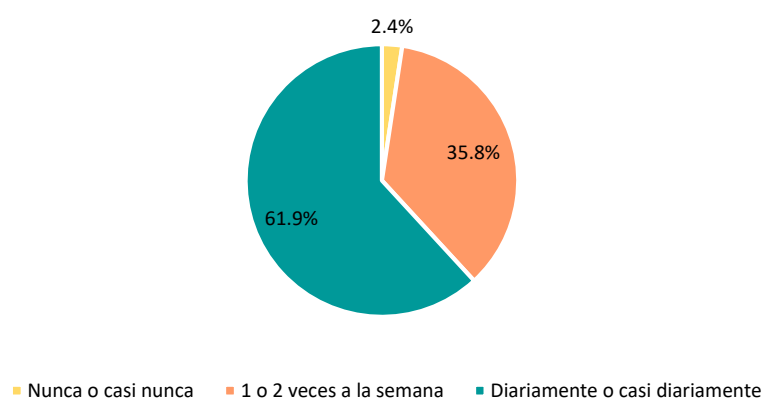


Con relación a los materiales educativos proporcionados por el profesorado encuestado durante el cierre escolar, los resultados más destacados son los siguientes:

- La mitad de los-as docentes de Primaria encuestados no ha proporcionado clases grabadas a sus alumnos-as para que puedan acceder en cualquier momento, y el 30% las ha proporcionado 1 o 2 veces a la semana.
- En el caso de exámenes o ejercicios de autoevaluación, la distribución es similar, aunque menos polarizada: mientras que un 43% no proporcionó este tipo de recurso, un 38,5% lo hizo de forma frecuente (1 o 2 veces a la semana).
- La gran mayoría del profesorado (93%) proporcionó frecuentemente algún tipo de actividad al alumnado para ayudarle a comprender mejor la asignatura.
- Otro de los recursos educativos utilizados de forma frecuente fueron los libros o materiales online de la asignatura.
- Destaca el alto porcentaje de docentes que atendió dudas de sus alumnos-as por e-mail de forma diaria o casi diaria (85%).

Estos resultados también están en línea con las respuestas de las familias sobre la disponibilidad de recursos educativos durante el cierre escolar (ver sección III.4.3).

La mayoría (62%) del profesorado se implicó diariamente o casi diariamente realizando comentarios individuales sobre las tareas que realizaba su alumnado. Solo un 2,4% del profesorado indica que no realizó comentarios. Dada la demanda de tiempo que supone esta tarea, esta respuesta junto con las anteriores, sugiere que los maestros-as han destinado la mayor parte de su tiempo durante el cierre escolar a corregir y supervisar tareas del alumnado más que en impartir clases online. Una vez más, estas respuestas son consistentes con las recibidas por parte de las familias en la sección 0 del Informe.

Gráfico V.4-4. Materiales educativos proporcionados durante el cierre escolar**Gráfico V.4-5. Comentarios individualizados al alumnado de Primaria durante el cierre escolar**

V.4.2. Interacción con otros-as docentes, alumnado y familias

Los datos señalan que no existen muchas diferencias en la interacción entre docentes antes y durante el cierre escolar. Se observa un aumento muy discreto de la interacción entre el profesorado del centro para planificar y preparar los materiales educativos durante el cierre escolar. Antes del cierre escolar, el 80% de los-as docentes consideraban que planificaba y preparaba materiales con sus colegas “entre 1-3 veces a la semana” y “diariamente”. Durante el cierre escolar, este porcentaje aumentó 3 puntos, pero no de forma uniforme. En concreto, mientras que la planificación diaria descendió en 5 puntos, la planificación semanal aumentó en 8 puntos. Por lo tanto, en general, se puede afirmar que la alta interacción con los colegas para la planificación y preparación docente se mantuvo constante durante el periodo de cierre escolar.

Tabla V.4-1. Interacción de los-as maestros-as con otros-as docentes antes y durante el cierre escolar

Frecuencia	Antes del cierre escolar		Durante el cierre escolar	
	Respuestas	%	Respuestas	%
Nunca o casi nunca	2	2.4%	3	3.5%
1 o 2 veces al mes	15	17.6%	11	12.9%
De 1 a 3 veces por semana	39	45.9%	46	54.1%
Diariamente o casi diariamente	29	34.1%	25	29.4%
Total	85	100%	85	100%

En cuanto a los medios de comunicación utilizado por los-as docentes para comunicarse con su alumnado, ha predominado el correo electrónico (54%) y en segundo lugar las aplicaciones educativas (27%). El 15% de los-as docentes se comunicaba habitualmente con el alumnado mediante mensajes de WhatsApp u otra aplicación móvil. Obviamente el tipo de medios para la comunicación con el alumnado depende de muchos factores, entre otros del curso y edad del alumnado.

En cuanto a la frecuencia de contacto con las familias, la misma ha aumentado sustantivamente durante el cierre escolar. El balance parece positivo si contrastamos el antes y el durante del cierre escolar. Por ejemplo, el 58% de las maestras y maestros considera que contactaban frecuentemente con las familias; la frecuencia sube al 81% durante el cierre escolar. Antes del cierre, un 40% del profesorado indica que existía “algo de contacto” con las familias frente al 18% durante el cierre. Esta última cifra sigue siendo elevada y podría ser motivo de preocupación en un período de cierre escolar, en el que el alumnado necesita más apoyo, aunque también debemos observar aquí las diferencias existentes por curso y edad, así como las principales formas y problemas en la interacción, que podrían explicar este porcentaje tan bajo.

Gráfico V.4-6. Medios de comunicación con el alumnado de Primaria durante el cierre escolar

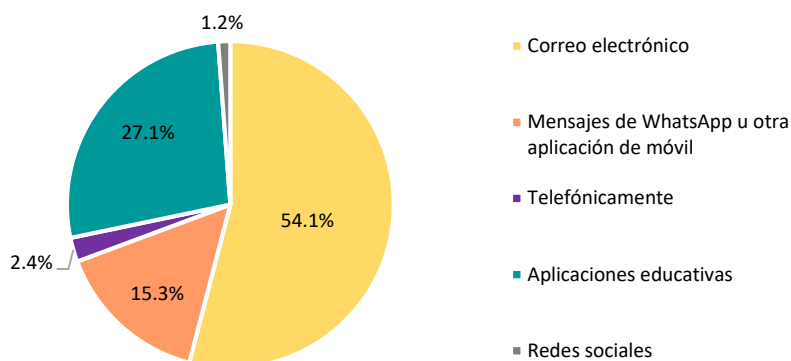
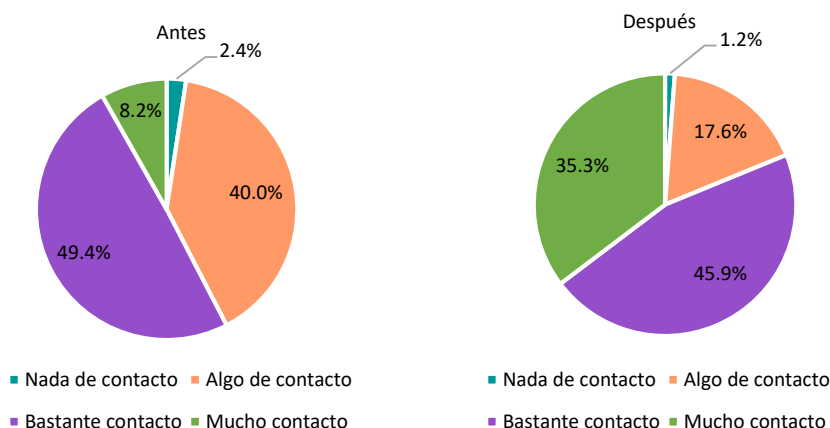
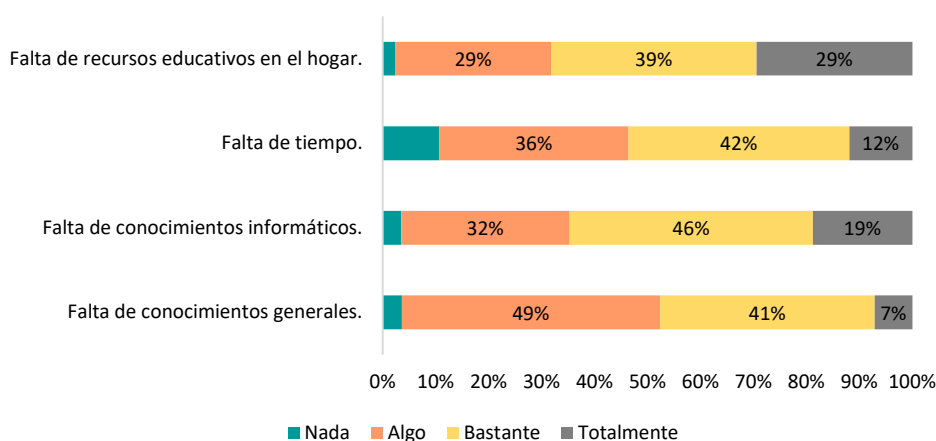


Gráfico V.4-7. Frecuencia de contacto del profesorado de Primaria con las familias antes y durante el cierre escolar



Según el profesorado, el principal obstáculo para que las familias acompañen a sus hijos en el proceso educativo en el hogar ha sido la falta de recursos educativos en el hogar y la falta de conocimientos informáticos, seguido de la falta de tiempo y, en menor medida, la falta de conocimientos generales. Este resultado contrasta con las respuestas de las familias que participaron en este estudio, pues ellas destacaron como principales motivos la falta de conocimientos generales y la falta de tiempo.

Gráfico V.4-8. Percepción de la participación de las familias en el proceso de enseñanza: inconvenientes



V.4.3. Efectos de la enseñanza telemática sobre el aprendizaje del alumnado

La mayoría de los-as docentes percibieron un elevado interés por parte del alumnado (65%) y sus progenitores (68%) para realizar las actividades escolares durante el cierre escolar.

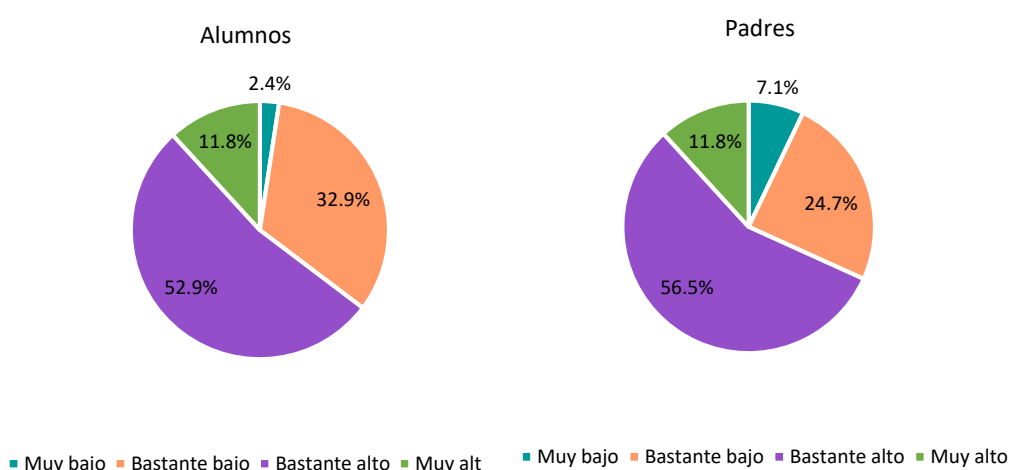
Por el contrario, para un 35% de los-as maestros-as, el alumnado no ha tenido interés en desarrollar actividades escolares en su casa, porcentaje muy parecido a su impresión sobre las familias (32%). Por tanto, las percepciones de los-as docentes sobre el interés del alumnado y sus familias en desarrollar las actividades escolares durante el cierre escolar son coincidentes, sugiriendo que, para el profesorado, el interés del alumnado está acompañado del interés de las familias.

En cuanto a la percepción de los-as maestros-as sobre el seguimiento de las clases telemáticas por parte de su alumnado, se observa que:

- La mitad de los-as docentes consideran que su alumnado sigue las clases desde casa sin problema.
- 1 de cada 4 percibe que su alumnado sigue las clases con problemas que intentan resolver.
- El 28% considera que su alumnado no dispone de recursos tecnológicos suficientes para seguir las clases de forma telemática.
- Un 29% no dispone del suficiente apoyo familiar.

Esta última cifra del 29% es similar a la percepción de las familias, donde dos de cada tres padres considera que el apoyo que pueden dar a sus hijos-as no es suficiente para que éstos puedan continuar con la enseñanza escolar en casa. Recordamos nuevamente que las principales dificultades manifestadas por las familias son la falta de conocimientos generales para la enseñanza y la falta de tiempo.

Gráfico V.4-9. Interés del alumnado y familias durante el cierre escolar



Uno de los aspectos que más negativamente valora el profesorado de Primaria es la calidad del aprendizaje del alumnado durante el cierre escolar en contraste con las clases presenciales. Las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de capacidades y motivación son muy críticas con respecto al periodo vivido:

- El 95% del profesorado considera que el alumnado no ha aprendido lo mismo que en las clases presenciales.
- El 81% responde que los niños y niñas no han estado más motivados para hacer las tareas.
- El 95% considera que los niños y niñas tampoco se han divertido más durante el periodo de cierre escolar.

Este balance de respuestas está en línea con el de las familias que han respondido el cuestionario.

Gráfico V.4-10. Percepción del profesorado sobre aspectos generales en el proceso de aprendizaje durante el cierre escolar

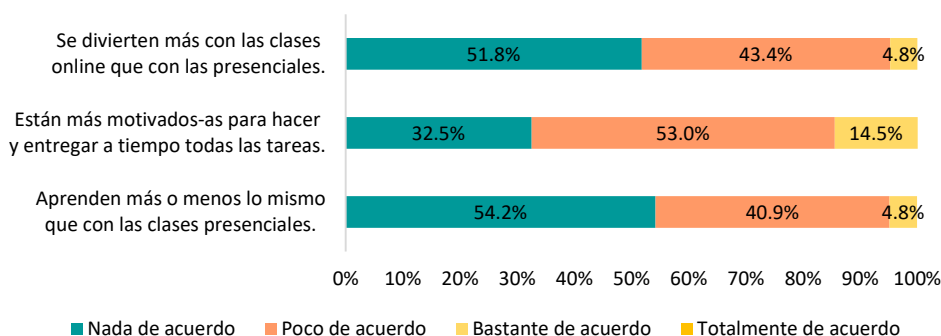
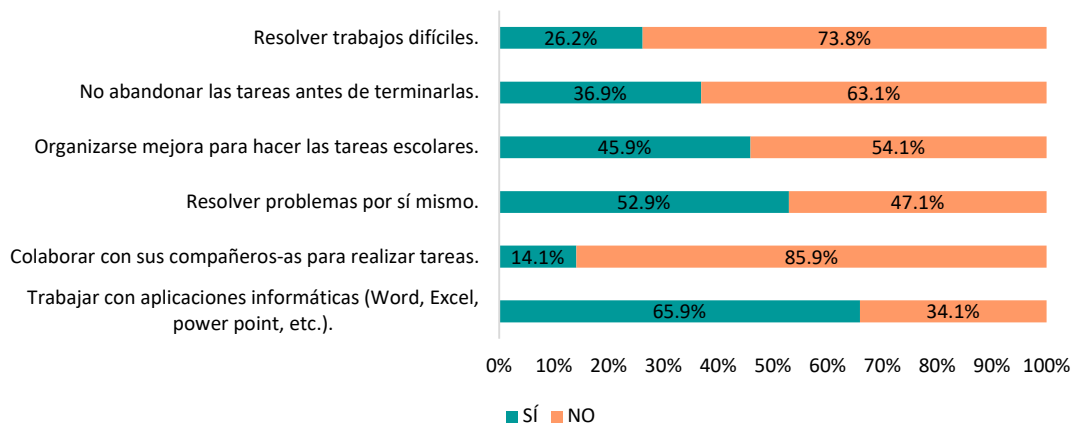


Gráfico V.4-11. Percepción del profesorado sobre el desarrollo de capacidades durante el cierre escolar y el aprendizaje



En positivo, los-as maestros-as opinan que la enseñanza telemática ha mejorado otras habilidades no-cognitivas del alumnado, como son la capacidad de trabajar con aplicaciones informáticas (2 de cada 3 docentes), resolver problemas por sí mismos/as (53%), organizarse mejor para realizar las tareas escolares (46%) y no abandonar las tareas antes de terminarlas (37%).

V.4.4. Efectos de la enseñanza telemática sobre el profesorado

El profesorado considera mayoritariamente (más del 90%) que la falta de dispositivos tecnológicos, de software y de un servicio de apoyo en el uso de la tecnología ha supuesto un inconveniente para poder impartir de forma adecuada la docencia telemática. Además, un 78% responde que la falta de capacitación para enseñar de forma telemática ha sido un obstáculo considerable.

A pesar de ello, el balance sobre la experiencia no parece tan negativa, aunque con importantes matices. En general la mayoría considera que ha podido llevar la docencia con éxito (70%) y que ha mejorado sus habilidades ofimáticas (84%), aunque no lo disfrutaron (71%), tuvieron que dedicar muchas más horas en comparación con la docencia presencial (92%) y les generó mucho estrés (84,5%).

Gráfico V.4-12. Inconvenientes para impartir la docencia telemática

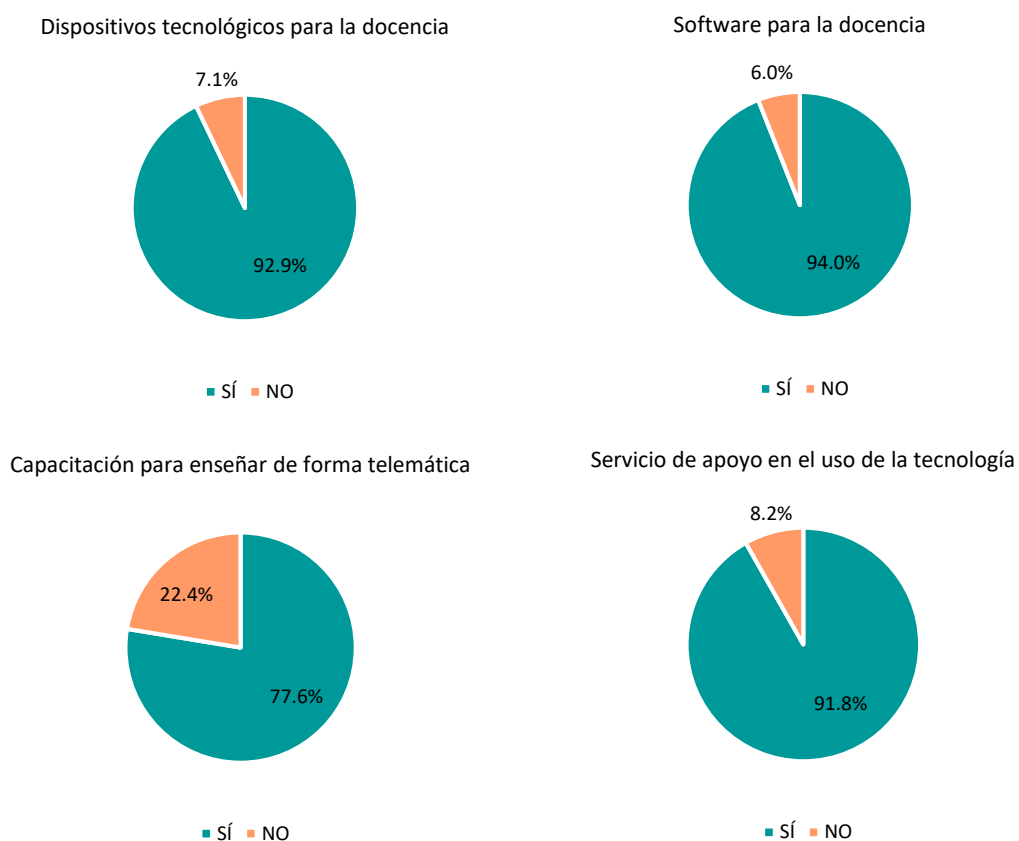
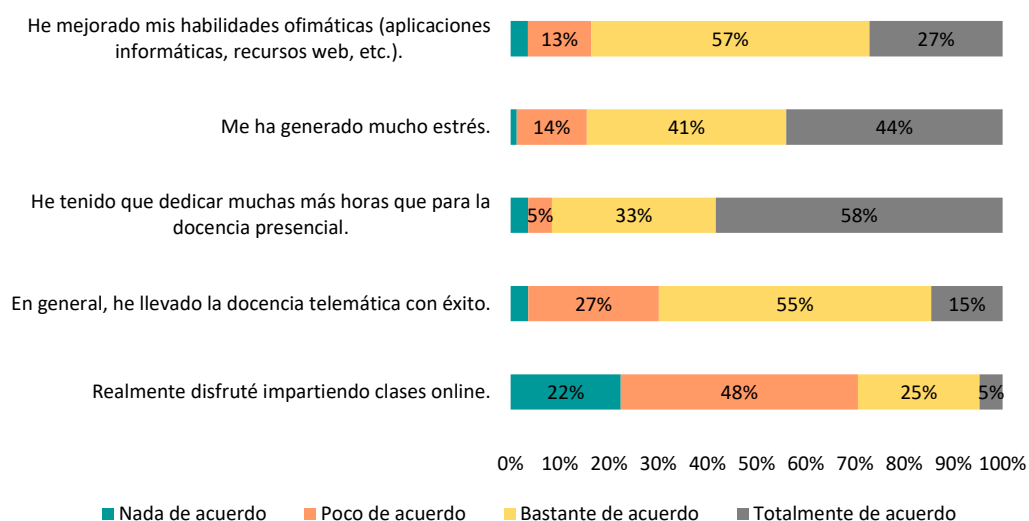


Gráfico V.4-13. Experiencia del proceso de enseñanza telemática durante el cierre escolar

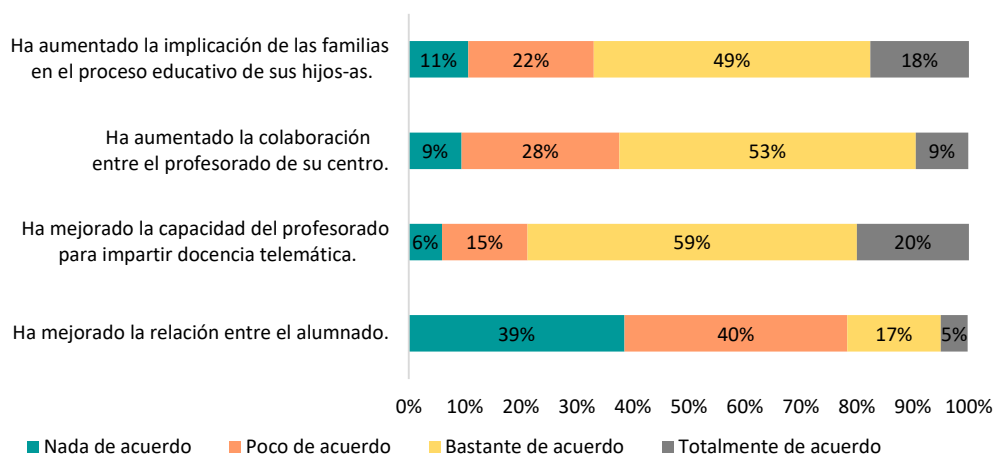
Uno de los aspectos que el cierre escolar ha impedido es el uso del espacio escolar como lugar de conexión e interacción entre iguales. En este sentido, y desde la perspectiva del profesorado, ello ha provocado un déficit importante para el alumnado, no sólo en los términos descritos anteriormente (aprendizaje cognitivo y motivación), sino también en los procesos de socialización. El 78% del profesorado considera que dichas relaciones no han mejorado. Respecto al impacto sobre el profesorado:

- El 79% indica que en general ha mejorado la capacitación del profesorado para impartir docencia telemática.
- El 62% afirma que ha aumentado la colaboración entre el profesorado.
- El 67% contesta que se ha incrementado la implicación de las familias (67%).

Por otro lado, en relación a la experiencia docente vivida, los efectos son más variados. Una amplia mayoría considera que ha mejorado:

- Sus capacidades relacionadas con el manejo de herramientas y aplicaciones telemáticas (88%).
- Las habilidades ofimáticas (73%).
- El contacto con las familias (63%).

Gráfico V.4-14. Efectos del cierre escolar sobre la comunidad educativa



No obstante, estos efectos positivos del cierre escolar no parecen estar tan claros en otras dimensiones. Por ejemplo:

- Solo aproximadamente la mitad del profesorado declara que ha mejorado la interacción con el equipo directivo.
- Un 54% considera que su experiencia no ha provocado una mejora en la interacción con sus colegas.
- Para casi el 50% ha mejorado la atención individualizada que le ha brindado a su alumnado.
- El aspecto más negativo es que el 61% de las maestras y maestros consideran que no ha mejorado la relación con el alumnado.
- Dada esta primera experiencia, solo el 36% del profesorado considera que utilizará frecuentemente la docencia online en el futuro para complementar sus clases presenciales (Gráfico V.4-16).

Gráfico V.4-15 Efectos del proceso de enseñanza telemática sobre sí mismo-a durante el cierre escolar

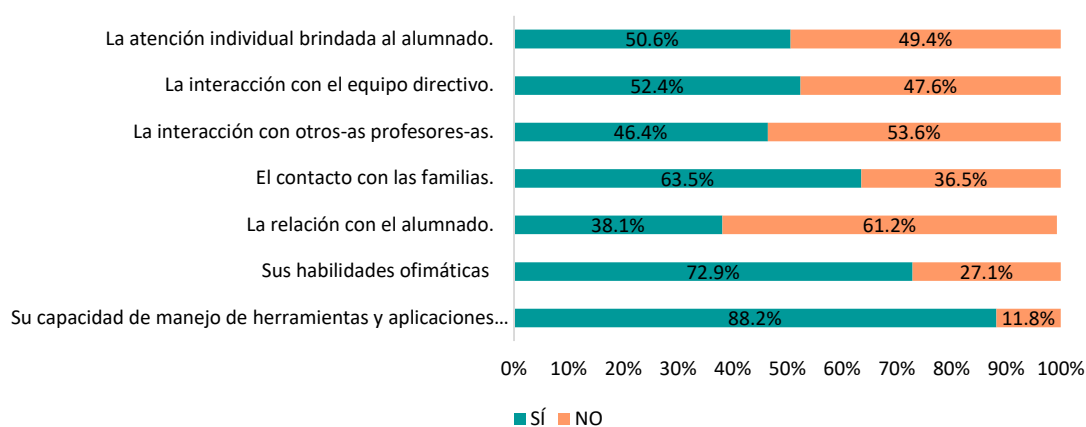
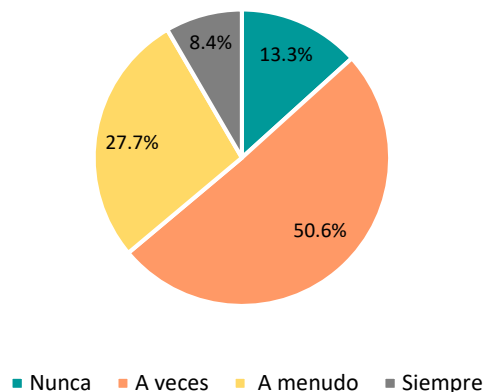


Gráfico V.4-16. Intención de utilización de docencia online en el futuro por parte del profesorado



V.5. Análisis cualitativo de las respuestas libres de los-as docentes

La pregunta abierta incluida al final del cuestionario tiene especial significado porque 34 docentes de Educación Primaria han aportado diversas observaciones en relación a su experiencia vivida durante el periodo de cierre escolar. Es realmente una participación elevada e inusual en este tipo de encuestas, y es muestra del alto grado de implicación por parte del profesorado en las respuestas a la misma. Lo habitual en las encuestas es que el capítulo de observaciones finales no lo rellenen más de un 2% de los encuestados-as. En esta encuesta la participación es muy elevada (un 40% de los encuestados-as, 34 docentes de los 85, plantean sus observaciones y escriben sobre el período de cierre escolar y sus inquietudes). Sus comentarios los transmitimos literalmente en el Anexo con las respuestas emitidas.

En general, lo que se desprende de estas observaciones se puede resumir en lo siguiente: la parte positiva del cierre escolar se concreta en un aumento en la relación con algunas familias y en una mejora del conocimiento de los recursos educativos online (tanto de los profesores, como del alumnado); y la parte negativa (que abunda mucho más en las observaciones) se podría resumir en los siguientes aspectos:

- Escasa proporción de recursos digitales (técnicos y formativos).
- Falta de directrices desde los organismos superiores y coordinadores.
- Poca implicación por parte del alumnado en el desarrollo de las clases online, probablemente debido a la dificultad de las familias para ayudarles.
- Muchísimo uso de tiempo en contestaciones de emails, burocracia, etc., que dificultó realizar clases online.

-
- Equipos antiguos y poco útiles para la docencia online en las casas de los-as docentes.
 - La enorme heterogeneidad dentro de un mismo curso de los-as alumnos-as dificulta mucho más la docencia online.
 - Poca formación previa en docencia no-presencial del profesorado (y de los-as alumnos-as y familias).

Todos estos aspectos llevan a plantearse la necesidad de formación continuada tanto de profesores-as como de alumnos-as e incluso familiares para poder afrontar futuras situaciones similares.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los datos recogidos nos ofrecen una radiografía muy interesante de las opiniones, percepciones, actitudes y experiencias vividas por familias, alumnado, profesorado y direcciones de centros públicos de Enseñanza Primaria en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife durante el periodo de cierre escolar del curso 2019-2020.

Conclusiones Informe de Familias

La información del cuestionario de las familias nos permitió registrar: por un lado, indicadores claros de desigualdades de oportunidades educativas entre el alumnado de Educación Primaria y, por otro, de prácticas escolares y relaciones entre familias y escuela, antes y durante el cierre escolar.

Las familias del alumnado de Primaria son heterogéneas en cuanto a situación laboral, renta, nivel de estudios y tipo de hogar. Son circunstancias relevantes en cualquier estudio sobre la realidad socioeducativa pero más aún en un período como el que ahonda este estudio, pues con el cierre escolar provocado por la COVID-19 el apoyo escolar de las familias pasó a un primer plano.

Como era de esperar, **el cierre escolar produjo en las familias importantes cambios en el ámbito ocupacional**. Un tercio de las madres y uno de cada cuatro padres cambiaron su situación laboral durante el confinamiento, casi siempre empeorando la situación laboral, predominando el paso a situaciones de regulación de empleo (ERTE), cuando no al paro y empeorando con ello sus rentas. El resultado es negativo en términos generales, pero aún más en las familias monoparentales. De tal forma que puede señalarse que los hogares que han experimentado un mayor deterioro de su situación laboral durante el confinamiento han sido los que peores condiciones tenían antes del mismo (menores niveles de ingreso, niveles educativos más bajos y estructura familiar monoparental).

La brecha que desvela este estudio en relación a las familias y hogares, ahonda en la desigualdad de oportunidades educativas del alumnado de enseñanza Primaria y se evidencia en las siguientes dimensiones: brecha digital y la brecha de apoyo escolar familiar.

En cuanto a la **brecha digital**, un 7% de familias encuestadas no cuentan en casa con conexión a internet o tienen una de mala calidad (19%), quedando sólo tres de cuatro hogares con conexión buena de internet para el seguimiento telemático potencial de clases (cuando se realizan), o para el intercambio de tareas y comunicaciones con el profesorado y el centro escolar. Como era de esperar, las familias más desfavorecidas socioeconómica y culturalmente multiplican por tres la carencia de conexión a internet. La brecha digital se agrava por la carencia de dispositivos (ordenadores o tabletas) en el hogar. En conjunto, al menos 1 de cada 5 alumnos-as se encuentra sin dispositivo alguno para seguir docencia telemática, ni conectar con las páginas web de los centros, ni intercambiar correos

electrónicos con su profesorado. Proporción que alcanza a la mitad del alumnado de hogares más desfavorecidos.

Hemos también comprobado que **el alumnado de Primaria no está familiarizado con el manejo y uso de internet, especialmente en los aspectos relacionados con el aprendizaje**. Antes del cierre escolar el alumnado de Primaria hacía escaso uso de internet en sus actividades cotidianas de estudio y sólo un tercio utilizaba frecuentemente esta herramienta, mientras que aproximadamente un 15% no lo hacía nunca y la mitad lo hacía esporádicamente. Si bien durante el cierre escolar, el uso de internet aumentó notablemente (alcanza el 71%; sólo un 4% sigue sin usar internet), aún no es generalizado y plantea la necesidad de un cambio inmediato e importante en los hábitos digitales de los-as estudiantes hacia una enseñanza digital como complemento del aprendizaje. La poca familiaridad en el uso cotidiano de los dispositivos informáticos por parte del alumnado no se puede entender aisladamente, de hecho, el profesorado reconoce claramente que sus prácticas docentes antes del cierre escolar no incluían (o muy escasamente) herramientas de docencia telemática.

La segunda brecha importante que encontramos en los hogares está relacionada con las **dificultades de las madres y padres a la hora de brindar apoyo escolar a sus hijos-as con el trabajo y las tareas escolares**. El 35% las familias responden que, antes del cierre escolar, dedicaban menos de 1 hora diaria a ayudar a su hijo-a con las tareas escolares y del 65% restante la mayoría declara que dedicaba entre 1 y 2 horas diarias (50%). Sin embargo, durante el cierre escolar, estos porcentajes cambian notablemente: se reduce el porcentaje de madres y padres que dedican menos de dos horas y aumenta el que dedica entre 2 horas y 4 horas (40%) o incluso más de 4 horas diarias a ayudar a sus hijos-as (23%).

Esta mayor dedicación viene matizada por la calidad del apoyo que están prestando a sus hijos-as, ya que dos de cada tres madres y padres consideran que este **apoyo no es suficiente** para que éstos puedan continuar con la enseñanza escolar en casa, bien por la falta de conocimientos generales y/o por la falta de tiempo. Ahora bien, las dificultades se distribuyen de forma muy diferente en función de la posición social. Para las familias con menos recursos culturales y económicos el problema se centra en la falta de conocimientos generales, siendo la falta de tiempo, la razón principal de las madres y padres con niveles más altos de estudios y de renta.

A todo esto, se añade que las **dificultades de aprendizaje del alumnado en las materias instrumentales (Lengua, Matemáticas e Inglés)** durante el cierre escolar se endurecen entre el alumnado con padres menos educados. Concretamente en Lengua, un 26% señala que ha tenido problemas en seguir adecuadamente las clases y tareas escolares, porcentaje que sube al 42% en las familias con niveles educativos más bajos.

En cuanto a los **hábitos familiares**, si bien en general el cierre escolar ha supuesto un mayor acercamiento de los padres y madres a sus hijos-as, nos llama la atención que

especialmente el hábito de la lectura aumenta en las familias cuyos padres y madres tienen mayor nivel de estudios.

Por último, en cuanto a la **enseñanza durante el cierre escolar**, de las respuestas de las familias cabe señalar que **sólo una reducida parte del alumnado recibió docencia centrada en clases online impartidas por los-as docentes o clases grabadas**. La gran mayoría recibió una docencia más enfocada en la realización de tareas con un *feedback* individual por parte del docente. En general, las respuestas de las familias coinciden con las respuestas del profesorado sobre sus prácticas docentes durante el cierre escolar.

Como hemos visto, el 87% del alumnado de Educación Primaria pasa menos de una hora al día (de las 5 habituales en período escolar presencial) recibiendo clases online y 2 de cada 3 alumnos-as afirma que pasa cero horas. Por su parte, tan sólo el 1,3% de la muestra afirma que su hijo-a ha pasado durante ese periodo tres o más horas diarias recibiendo clases online. En general, alrededor de 2 de cada 3 alumnos-as no disponen de clases grabadas, entre el 50% y 60% afirman recibir actividades de apoyo, libros o materiales online y ejercicios o tareas online de autoevaluación de forma habitual, con una frecuencia de al menos 1 o 2 veces a la semana.

Los **contactos con el profesorado** sí han existido: un 70% de las familias señala haber intercambiado tareas (a las que el alumnado dedica entre dos y cuatro horas al día) y correcciones y la mitad de las familias señala haber tenido al menos un contacto semanal con el profesorado. Sin embargo, la mayor dificultad a la que se han enfrentado las familias es la comunicación con los-as docentes. En concreto, un 20% de las mismas considera que la comunicación con el-la maestro-a ha sido complicada, porcentaje similar al de las familias que declaraban que los-as docentes no tenían un contacto semanal con sus hijos-as.

En general, todas **las familias se han implicado más en el proceso de aprendizaje de sus hijos-as con el cierre escolar y han mantenido una relación más estrecha con el profesorado**, visión también compartida por este colectivo. El mayor dominio y familiaridad con los dispositivos electrónicos e informáticos de sus hijos-as ha sido notable en este período de cierre escolar, pero también el empeoramiento del aprendizaje.

En síntesis, **la valoración general de las familias sobre la enseñanza durante el cierre escolar es negativa si se compara con la enseñanza presencial**. La gran mayoría afirma que sus hijos-as: han aprendido menos (85%), que están menos motivados para hacer las tareas marcadas por los-as profesores-as (78%) y que se divierten menos (90%). Además, las familias apuntan hacia el impacto sobre la socialización de los niños y niñas. La necesidad del alumnado de conectar y mantener relaciones con sus compañeros-as de clase forman parte del discurso habitual de las familias sobre las consecuencias negativas del cierre escolar.

Conclusiones Informe Directores-as

Los-as directores-as de centros públicos de Primaria del Municipio de Santa Cruz de Tenerife muestran que el cierre escolar trastocó su vida profesional. Se **intensificó el trabajo** y se incrementó el volumen de atención telefónica y electrónica con familias y profesorado y, les consta que también entre profesorado y familias. Estos contactos favorecieron las relaciones familia-escuela que se hicieron más estrechas y que han supuesto un cambio de actitudes y de valoraciones de familias, profesorado y direcciones de centros.

Las direcciones de centros manifiestan **insuficiencias para atender a la totalidad de las demandas de las familias** que no podían seguir la enseñanza telemática cuando ésta se puso en marcha por alguna parte del profesorado. A pesar del alto grado de implicación de las familias, los estudiantes y el profesorado, el periodo de cierre escolar evidenció las **carencias de los centros, tanto en la formación del profesorado para la enseñanza telemática, como en las familias para su seguimiento en casa con hijos-as**. Familias y profesorado, cuando podían participar de esta modalidad de enseñanza, lo hacían sólo parcialmente, actuando (casi siempre) las madres como apoyo docente del alumnado de Primaria de menor edad y como soporte principal en aquellas familias que no tenían competencias digitales para seguir las enseñanzas virtuales o que carecían de recursos informáticos en el hogar. **El recurso a la telefonía móvil y al WhatsApp ha sido el comodín de la comunicación de familias y centros.**

Según los-as directores-as la enseñanza durante el cierre escolar empeoró en todas las materias, tanto en las básicas de lengua y matemáticas, como, y especialmente, en idioma extranjero. Estas valoraciones de los-as directores-as, además, concuerdan con las respuestas de los maestros y las familias, por lo que urge que se tomen medidas para recuperar la falta de conocimiento adquirido durante el cierre escolar.

Los-as directores de los centros **enfatan que la brecha digital (en sentido amplio) ha de corregirse**, especialmente entre las familias de los-as alumnos-as de la educación pública obligatoria y, más acuciadamente, entre los de Educación Primaria, que requieren de sus padres un mayor conocimiento en el manejo de medios informáticos. A pesar de todas las dificultades, las direcciones de los centros se muestran relativamente satisfechas de cómo familias y profesorado han intentado resolver el cúmulo de problemas que se han generado con el cierre escolar.

Conclusiones Informe Profesorado

De los resultados de los-as docentes de Primaria extraemos los siguientes puntos que nos sirven como resumen, pero también como líneas de actuación. Ante una situación imprevista como el cierre escolar, el profesorado se enfrentó a importantes desafíos. La mitad del profesorado de Primaria reconoce **no haber recibido previamente formación en recursos y métodos de docencia no presenciales** a través de cursos específicos de formación

permanente. Igualmente, cerca de la mitad del profesorado **no impartió clases online** durante el cierre escolar. En relación a las respuestas obtenidas sobre el tipo de trabajo realizado, los-as maestros-as parece que **emplearon el tiempo escolar en corregir y supervisar las tareas del alumnado** más que en impartir docencia online.

Los-as docentes plantean que se produjo una modificación clara en las condiciones de trabajo: **el tiempo dedicado a la preparación de sus clases y materiales educativos aumentó** considerablemente durante el cierre escolar, pasando de un promedio de 9 horas semanales a casi 20 horas por semana; la mayoría no considera que haya disfrutado de esta experiencia y considera que les generó mucho estrés.

El profesorado encuestado cuenta con un **alto grado de identificación con el centro** en el que trabaja y valora positivamente a los agentes que participan directa y cotidianamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (al equipo directivo, colegas y alumnado), aunque es mucho más crítico con las familias de su alumnado. Sin embargo, la experiencia del cierre escolar ha modificado fundamentalmente, desde la perspectiva docente, los roles y relaciones de las familias y del alumnado.

Los-as maestros-as destacan haber **aumentado sustancialmente los contactos con las familias** y declaran de forma nítida **como un aspecto positivo de la experiencia vivida, la mejora en las relaciones con las mismas**. Además, parece que ambos agentes coinciden en valorar (negativamente) que cerca de un 30% del alumnado no cuenta con el apoyo familiar suficiente.

De los datos obtenidos destacamos que la visión que tiene el profesorado sobre las dificultades de las familias no coincide con las valoraciones que hacen estas sobre las dificultades vividas. En este sentido, es necesario seguir profundizando en este aspecto para poder desarrollar cauces de comunicación más realistas entre familias y docentes. La comunicación, comprensión y ayuda de las realidades familiares es un aspecto fundamental para mejorar las oportunidades educativas del alumnado más vulnerable.

Con respecto al alumnado, parece que es la pieza que más ha perdido en este proceso. El cierre ha impedido el uso del espacio escolar como lugar de conexión e interacción entre iguales, en este sentido, y desde la perspectiva del profesorado, ello ha provocado un déficit importante para el alumnado, no sólo en relación al aprendizaje cognitivo y de motivación sino también en los procesos de socialización. Como el propio profesorado apunta en sus comentarios finales, **los problemas de aprendizaje y de socialización durante el cierre escolar se acentúan en el alumnado con peores condiciones sociales, culturales y económicas**.

Curiosamente, y como queda reflejado en las respuestas del profesorado, las valoraciones de las familias y profesorado sobre las consecuencias positivas y negativas del cierre escolar en el alumnado, son, en muchos aspectos, coincidentes. Podemos entender estas coincidencias como un elemento positivo para construir relaciones entre ambas instituciones que favorezcan las oportunidades educativas de todo el alumnado.

Propuestas de acciones educativas para el Municipio de Santa Cruz de Tenerife

Los resultados y conclusiones extraídas del presente estudio apuntan a la existencia de una desigualdad educativa importante en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife, que parece haberse agravado con el cierre escolar por la crisis del COVID-19.

De los datos obtenidos con respuestas de familias, profesorado y direcciones de centros de Primaria a un cuestionario que pulsa las situaciones y consecuencias del cierre escolar, proponemos seguidamente algunas líneas de actuación, sugerencias, sobre las que el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife podría focalizar sus esfuerzos, ya sea a través de políticas activas de su competencia o promoviendo dichas acciones a niveles superiores de la Administración. En general, se trata de medidas para abordar los principales desafíos asociados a la docencia telemática y para paliar las desigualdades educativas detectadas. Todo ello con el ánimo de que las mejoras en la Enseñanza Primaria redundarán en beneficios para la juventud santacruzera/chicharrera en los próximos años y, con ello, en todo el Municipio de Santa Cruz de Tenerife.

- Para comenzar, resulta evidente que aún son necesarios mayores esfuerzos para **mejorar la dotación de recursos digitales** de los centros educativos y de los hogares de familias desfavorecidas del Municipio, principalmente de hogares monoparentales y hogares de bajas rentas. En este sentido, dadas las limitaciones de tiempo que tienen los dirigentes de los Centros Educativos, la Concejalía y la Consejería de Educación, sería muy relevante contar con una figura técnica cualificada y focalizada en detectar, de forma continua y sistemática, las necesidades de los centros/profesorado/alumnado y familias (a nivel de distrito, al menos). Por ejemplo, cuando irrumpió la pandemia del COVID-19 y el cierre escolar era inminente, hubiera sido fundamental disponer de un listado de alumnado y centros con dificultades de seguimiento en clases telemáticas por carencia de ordenadores/tabletas y/o conexión a la red, para dar soporte asistencial de inmediato. En definitiva, es necesario **institucionalizar la detección temprana de necesidades** para poder actuar de forma oportuna y anticipada frente a cualquier situación extraordinaria que pueda venir como esta pandemia y otras en el futuro. En esta línea, el Consejo Escolar del Municipio podría actuar como dinamizador de esta acción, fortaleciendo sus funciones en la línea de mantener reuniones mensuales con las familias de los centros del Municipio para comprobar las necesidades reales.

Además de la brecha tecnológica, hay dos cuestiones diferenciadas que deben abordarse de forma paralela para enfrentar el desafío de la docencia telemática en el sistema educativo actual. Por un lado, la falta de formación del profesorado para la enseñanza telemática y, por otro lado, la incapacidad del sistema educativo actual para incorporar de manera efectiva la tecnología y las nuevas formas de enseñanza como parte del proceso de aprendizaje continuado y permanente del alumnado. Estos temas no han de asociarse al COVID-19. Esta crisis tan sólo ha puesto este aspecto en el punto de mira de toda la sociedad, y ha mostrado las debilidades digitales que tiene el aprendizaje en la enseñanza Primaria.

- En primer lugar, hay una necesidad urgente de implementar **programas de formación para el profesorado** sobre el uso de herramientas informáticas y, en particular, para impartir la **docencia virtual y nuevos métodos de innovación docente**. Esta formación ha de intentarse que sea obligatoria o que forme parte de la jornada laboral del profesorado y de su formación continua. En el corto plazo, se podrían ofrecer: cursos de formación permanente, servicio técnico de apoyo a los-as docentes (presencial, online o incluso telefónico) o recursos de soporte (por ejemplo, tutoriales sencillos de cómo hacer una clase online, un *meet*, etc ...). En el medio y largo plazo, se debería preparar a las futuras generaciones de docentes, lo cual requeriría modificar los planes de estudios de Magisterio incorporando mucha más formación asociada a la digitalización y a la docencia telemática. Para los-as futuros-as docentes, dar clases telemáticas o presenciales debe representar igual reto y suponer similar dificultad. Si bien esta última línea de acción es responsabilidad de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, el Ayuntamiento puede trasladar esta necesidad y contribuir activamente en las anteriores mediante la oferta de cursos cortos o apoyo técnico al personal docente del Municipio de Santa Cruz. Esto ha de realizarse en coordinación con los Consejos Escolares y con las Direcciones de los Centros Educativos, en cualquier caso.
- En segundo lugar, debería aprovecharse esta situación extraordinaria del cierre escolar, y lo que se ha avanzado en estos meses, para **institucionalizar la docencia telemática y los recursos digitales**, como recursos **complementarios en la enseñanza presencial** tradicional. Por ejemplo, una vez abordadas las necesidades de recursos tecnológicos y la formación del profesorado, se podría introducir de forma obligatoria el dictado de clase online (al menos algunas horas), donde alumnos-as y docentes estén en contacto directo a través del uso de recursos digitales. De esta forma, por un lado, frente a cualquier situación que requiera el cierre escolar en el futuro, será menos costoso pasar a un formato de docencia online, ya que tanto docentes como alumnos-as estarán familiarizados con dicho formato. Y, por otro lado, las horas de docencia online pueden liberar tiempo de docencia presencial para realizar clases de refuerzo, de comprensión lectora, de debates con los-as alumnos-as para mejorar su expresión oral, etc. Estas últimas actividades suelen estar muy ausentes en la docencia presencial actual debido a la falta de tiempo.
- Además, durante el cierre escolar ha quedado demostrada la importancia de la escuela como agente socializador, y la necesidad que tienen los-as niños-as de estar en contacto con sus compañeros-as (en efecto, este fue uno de los aspectos negativos más destacado por las familias en la encuesta). Este déficit podría haberse abordado perfectamente si durante este periodo se hubieran impartido clases online interactivas diariamente. En este sentido, sería interesante también **promover el uso de los espacios virtuales** en el marco de la enseñanza presencial, no solo para enseñar conceptos, sino también **para que los-as niños-as se diviertan y hagan otras actividades** (como podría ser educación física o música). Con la tecnología actual ello es perfectamente viable. En el corto plazo

este tipo de espacios podrían promoverse a través de programas extraescolares, y en el medio-largo plazo se debería introducir una asignatura en el currículo dedicada a tal fin.

Los resultados de la encuesta, y otros estudios en otros países, apuntan a que el final del curso 2019-2020 se perdió para una parte muy importante del alumnado de Primaria. A esto hay que sumarle la pérdida de competencias durante el verano, y sobre todo, en lengua, matemáticas e Inglés. Según estudios académicos previos a este Informe (Burgess y Sievertsen, 2020), **una situación como la vivida puede suponer la pérdida de hasta la mitad de lo aprendido durante el curso que cierra**. O sea, no solo se ha perdido (en conocimiento y competencias) el último trimestre del curso 2019-2020, sino que la pérdida podría ser desde diciembre de 2018. Este retroceso (durante el curso en general y durante el verano en particular) es mucho más acentuado en el alumnado de entornos desfavorecidos, lo que aumentará mucho más la desigualdad. Los-as alumnos-as que se han desenganchado de los estudios en este último trimestre del curso 2019-20 y en verano no han tenido refuerzo, no sólo no progresarán en sus competencias durante el curso 2020-2021, sino que podría resultar en un incremento de sus tasas de repetición en los próximos años y de aumento de fracaso y abandono escolar (Roldán y Cabrales, 2020). Actuar de manera efectiva e inmediata sobre este problema, nos parece algo de la mayor relevancia para mantener la igualdad de oportunidades educativas.

- Durante el verano de 2020 no se implantó ningún plan de refuerzo como, por ejemplo, el antiguo Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), acción que hubiese paliado parcialmente este riesgo. En este sentido, “nunca es tarde si finalmente la dicha es buena”, y una medida que consideramos prioritaria para volver a nivelar el diferencial educativo entre clases sociales ocasionado por la pandemia, y reducir así el riesgo de abandono escolar futuro, es el **desarrollo de este tipo de programas de refuerzo durante las navidades de 2020 y el verano de 2021**. Siendo esta medida más una competencia estatal o del gobierno autonómico, el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife podría convertirse en abanderado de este tipo de acciones dentro sus competencias.

Por último, una de las conclusiones más importantes de este estudio es que en muchas ocasiones **las familias no cuentan con conocimientos generales ni con tiempo para ayudar** a sus hijos e hijas. Además, hemos encontrado que estos porcentajes empeoran en aquellos hogares más desfavorecidos (generalmente, de rentas más bajas, niveles educativos de los padres más bajos, y hogares monoparentales). Durante el cierre escolar, los padres y madres tuvieron que hacer de "maestros o maestras" y se enfrentaron a serias dificultades. En este sentido, la ausencia de clases online perjudicó claramente al alumnado más vulnerable, cuyas familias no tenían los conocimientos generales suficientes para apoyar escolarmente a sus hijos-as. A ello se le unió, como comprobamos en este estudio, los déficits telemáticos, bien en recursos y/o conocimientos, tanto por parte del profesorado como de las familias. Proponemos las siguientes medidas para abordar las brechas culturales y digitales, incidiendo

en un papel activo por parte del Ayuntamiento en lo que tiene que ver con las familias, en tanto que es donde tiene mayor competencia:

- Generar líneas de actuaciones encaminadas a **dar apoyo a las familias en procesos formativos**, tanto en relación a las tareas que requieren soporte informático como a las que implican conocimiento general sobre el currículum. Se necesita **personal de apoyo que sirva de enlace entre las escuelas y las familias**, pues el profesorado confía en que las familias se impliquen y ayuden a sus hijos e hijas, pero la realidad es que muchas de las familias no saben ni pueden hacerlo. En este sentido, además de ofrecer cursos de formación, se podría fomentar e incentivar la creación de grupos donde se comparta información y se apoyen mutuamente.
- Se podría crear un **programa de tutorías o de apadrinamiento para familias**, donde las familias con más capacidades “apadrinen” a familias con más necesidades. Sin embargo, esta implicación de las familias, que ayudaría además a reforzar los lazos entre las distintas familias de los centros, puede entrar en conflicto con el tiempo que disponen las mismas, y con el anonimato que unas quieren mantener frente a otras. Por lo tanto, una alternativa que mucho más factible sería que, tanto para la impartición de cursos como para la puesta en marcha de un programa de tutores o padrinos, se implicara a estudiantes universitarios (de últimos años de grado o que estén realizando el Máster en Formación del Profesorado de Educación) a través de convenios con la Universidad para realizar prácticas curriculares, o incluso como parte de la formación reglada que han de realizar los estudiantes. La participación e implicación de profesores-as jubilados en la esta formación o, incluso, en la parte de coordinación de la formación, tal y como ocurre en otros países, también sería una medida muy efectiva.
- Aprovechar los distritos y los espacios disponibles del Ayuntamiento para dar soporte de ayuda (presencial y/o telemática) al alumnado de Primaria de la zona que lo precise. Podría ser en los propios centros escolares vía acuerdos con Consejos Escolares de centros, o bien vía locales habilitados del Ayuntamiento que cuenten con personal de apoyo para la realización de tareas y entrega de materiales escolares.
- Diversas concejalías del Ayuntamiento han de trabajar paralelamente en políticas de apoyo a las familias de hogares desfavorecidos, más cuando son monoparentales (y con hijos-as y con trabajos esporádicos o sin trabajo), para sufragar en la medida de sus posibilidades las carencias de recursos y dispositivos informáticos de hogares que siguen sin conectividad e incomunicados con los centros escolares. Como paso previo a esto, como hemos propuesto al inicio, y para poder llevar a cabo una correcta implementación de la política, es necesario realizar un diagnóstico para detectar las familias, alumnos-as y profesores-as con mayores necesidades.

El cierre escolar ha reforzado las desigualdades educativas que ya existían en el Municipio, pero también ha puesto en evidencia los desafíos pendientes que tiene el sistema educativo

en materia de digitalización y enseñanza telemática. Para poder hacer frente a ambas cuestiones, se requiere de algunas intervenciones con urgencia para poder compensar la pérdida de aprendizaje producto del cierre escolar (y de posibles cierres futuros), y de otras que aborden desafíos de medio o largo plazo y que perduren en el tiempo. Además, para reducir las desigualdades educativas se requieren políticas focalizadas en los centros/alumnado/familias más necesitados o vulnerables y evitar programas generalizados para todo el alumnado o todos los centros (la conocida “*política del café para todos*”). De lo contrario, el sistema educativo reproducirá las desigualdades sociales existentes en lugar de mitigarlas. En este sentido, es necesario reforzar la coordinación y liderazgo de los centros educativos. Los centros tienen la capacidad, junto con los técnicos, de interpretar los diagnósticos y concretar acciones específicas ajustadas a su alumnado, familias y profesorado. Se trata de instancias que, al trabajar con el resto de actores de la comunidad, le dan sentido a la acción educativa de la escuela.

Por último, para que las intervenciones propuestas sean exitosas, se requiere del compromiso y esfuerzo de toda la comunidad educativa, así como la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno. Este sea tal vez uno de los desafíos más importantes, y que trasciende a la situación extraordinaria actual.

Para finalizar, esperamos que este Informe pueda contribuir a **planificar y diseñar acciones** que se puedan implementar cuanto antes, con el fin de ofrecer apoyo ajustado a las necesidades reales de la comunidad educativa y mitigar los impactos negativos del cierre escolar sobre el alumnado, así como propiciar una mejora de la calidad de la enseñanza telemática en el Municipio de Santa Cruz de Tenerife. En definitiva, este estudio pretende contribuir a **diseñar políticas de que mejoren la igualdad de oportunidades, no sólo en esta crisis sino en otras que podrán llegar en el futuro.**

REFERENCIAS

- Abásolo-Alessón, I, López-Valcárcel, B., y Rodríguez-Mireles, S. (2020). “La Covid-19 y la Sanidad Canaria”, en *La segunda crisis del siglo XXI*, Edita: Gobierno de Canarias (Consejería de Hacienda y Agencia Tributaria Canaria). *Revista Hacienda Canaria*, nº 53, pp. 157-178.
- Alderete, M, Di Meglio Berg, G, y Formichella, M (2017). “Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España”. *Revista de Educación*, (377), 54-79.
- Andrew, Alison, Sarah Cattan, Monica Costa Dias, Christine Farquharson, Lucy Kraftman, Sonya Krutikova, Angus Phimister, Almudena Sevilla (2020). *Inequalities in Children’s Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England*. IFS Working Paper 20/26. London: Institute for Fiscal Studies.
- Beltran, D. O., Das, K. K., & Fairlie, R. W. (2008). *Are Computers Good for Children?: The Effects of Home Computers on Educational Outcomes*. Centre for Economic Policy Research, ANU
- Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. <https://voxeu.org/article/impactcovid-19-education>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2).
- Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus?. *International Journal of Sociology of Education*.
- European Commission (2020). *Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19*. Fairness Policy Brief Series 04/2020.
- Fiorini, M. (2010). “The effect of home computer use on children’s cognitive and non-cognitive skills.” *Economics of Education Review*, 29(1), 55-72.
- Grewenig, E., Lergepporter, P., Werner, K., Woessmann, L., y Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low-and High-Achieving Students* (No. 8648). CESifo.
- INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H’19)*.
- Jeynes, W. (2012). “A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students.” *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Malamud, O., & Pop-Eleches, C. (2011) Home computer use and the development of human capital. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(2), 987-1027.
- Marrero, G.A. (2020). “Desigualdad, pobreza y la crisis del Covid-19 en Canarias”, en *La segunda crisis del siglo XXI*, Edita: Gobierno de Canarias (Consejería de Hacienda y Agencia Tributaria Canaria). *Revista Hacienda Canaria*, nº 53, pp. 247-294.

Rivero-Ceballos, J.L. (2020). “La Economía Canaria en la segunda crisis del siglo XXI”, en La segunda crisis del siglo XXI, Edita: Gobierno de Canarias (Consejería de Hacienda y Agencia Tributaria Canaria). Revista Hacienda Canaria, nº 53, pp. 321-352.

UNESCO (2020). Adverse Consequences of School Closures.

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

Wilder, S. (2014). “Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis”. Educational Review, 66(3), 377-397.

A. APÉNDICE

A.1. Respuestas de las familias según distrito

Como fue comentado en la Sección II, se ha conseguido una cierta representatividad geográfica de los cinco distritos del Municipio (Anaga, Centro-Ifara, Ofra-Costa Sur, Salud-La-Salle, Suroeste) en las respuestas de las familias. A continuación, se presentan las tablas con los resultados de las respuestas más relevantes según distrito, las cuales permiten capturar las desigualdades que existen entre zonas geográficas del Municipio.

Tabla A.1-1 Distribución del nivel educativo de las madres del alumnado según distrito

Distrito	Primaria	Secundaria	Terciaria
ANAGA	5.6	33.3	61.1
CENTRO-IFARA	2.8	40.2	57.0
OFRA-COSTA SUR	20.7	47.6	31.7
SALUD-LA SALLE	10.1	44.7	45.2
SUROESTE	11.5	52.1	36.5
Total	10.2	44.8	45.0

Tabla A.1-2 Distribución de la renta de las familias (antes del confinamiento) según distrito

Distrito	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
ANAGA	2.9	11.4	28.6	57.1
CENTRO-IFARA	17.9	47.2	20.8	14.2
OFRA-COSTA SUR	30.5	48.8	14.6	6.1
SALUD-LA SALLE	17.1	44.0	24.9	14.0
SUROESTE	17.7	46.9	27.1	8.3
Total	18.6	43.8	23.1	14.7

Tabla A.1-3 Distribución de la situación laboral en los hogares según distrito

Distrito	Trabajan ambos	Solo trabaja la madre	Solo trabaja el padre	Ambos desempleados	Otra situación
ANAGA	72.2	5.6	16.7	5.6	0.0
CENTRO-IFARA	43.0	15.9	25.2	6.5	9.4
OFRA-COSTA SUR	37.8	11.0	22.0	12.2	17.1
SALUD-LA SALLE	39.7	23.1	19.6	9.6	8.0
SUROESTE	35.4	15.6	30.2	12.5	6.3
Total	41.5	17.1	22.9	9.6	8.9

Tabla A.1-4 Distribución de la estructura del hogar según distrito

Distrito	Familia nuclear	Familia monoparental	Otras situaciones
ANAGA	91.7	5.6	2.8
CENTRO-IFARA	73.6	23.6	2.8
OFRA-COSTA SUR	68.3	26.8	4.9
SALUD-LA SALLE	75.5	21.4	3.1
SUROESTE	83.3	13.5	3.1
Total	76.6	20.2	3.3

Tabla A.1-5 Acceso a internet en el hogar según distrito

Distrito	No	Sí, una buena conexión	Sí, una mala conexión
ANAGA	0.0	77.8	22.2
CENTRO-IFARA	7.6	69.8	22.6
OFRA-COSTA SUR	14.6	68.3	17.1
SALUD-LA SALLE	5.0	76.4	18.6
SUROESTE	5.2	80.2	14.6
Total	6.7	74.6	18.7

Tabla A.1-6 Disponibilidad de equipamiento informático en el hogar según distrito

Distrito	Ordenador		Tableta		Impresora		Ordenador/Tablet	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
ANAGA	83.3	16.7	82.9	17.1	68.6	31.4	91.7	8.3
CENTRO-IFARA	70.1	29.9	56.3	43.7	40.0	60.0	84.1	15.9
OFRA-COSTA SUR	46.3	53.8	39.7	60.3	30.9	69.1	63.4	36.6
SALUD-LA SALLE	65.6	34.4	48.7	51.3	39.8	60.2	78.0	22.0
SUROESTE	74.0	26.0	50.5	49.5	45.7	54.3	85.4	14.6
Total	66.3	33.7	51.6	48.4	41.5	58.5	79.3	20.7

Tabla A.1-7 Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: antes del cierre escolar

Distrito	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
ANAGA	13.89	55.56	27.78	2.78
CENTRO-IFARA	13.46	46.15	28.85	11.54
OFRA-COSTA SUR	15.38	57.69	19.23	7.69
SALUD-LA SALLE	17.17	53.54	22.73	6.57
SUROESTE	11.83	48.39	31.18	8.6
Total	14.9	51.9	25.3	7.86

Tabla A.1-8 Uso de Internet para búsqueda de información relacionada con el aprendizaje: durante el cierre escolar

Distrito	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
ANAGA	0	27.78	55.6	16.7
CENTRO-IFARA	4.76	18.1	46.7	30.5
OFRA-COSTA SUR	12.35	25.93	37.0	24.7
SALUD-LA SALLE	3.05	23.86	41.6	31.5
SUROESTE	2.13	25.53	41.5	30.9
Total	4.5	23.6	42.9	29.0

Tabla A.1-9 Horas de clases online recibidas durante el cierre escolar según distrito

Distrito	0	1	2	3 o más
ANAGA	77.8	13.9	2.8	5.6
CENTRO-IFARA	54.2	29.9	10.3	5.6
OFRA-COSTA SUR	63.4	20.7	8.5	7.3
SALUD-LA SALLE	69.0	19.0	4.0	8.0
SUROESTE	78.1	8.3	6.3	7.3
Total	67.4	19.2	6.3	7.1

Tabla A.1-10 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: clases grabadas

Distrito	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces a la semana	Todos o casi todos los días
ANAGA	61.1	5.6	30.6	2.8
CENTRO-IFARA	71.7	7.6	8.5	12.3
OFRA-COSTA SUR	54.3	4.9	14.8	25.9
SALUD-LA SALLE	70.4	4.5	20.1	5.0
SUROESTE	60.4	8.3	16.7	14.6
Total	65.6	6.0	17.0	11.4

Tabla A.1-11 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: actividades de apoyo

Distrito	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces a la semana	Todos o casi todos los días
ANAGA	16.7	16.7	55.6	11.1
CENTRO-IFARA	20.8	14.2	36.8	28.3
OFRA-COSTA SUR	25.0	12.5	21.3	41.3
SALUD-LA SALLE	25.6	16.1	48.7	9.6
SUROESTE	26.0	9.4	31.3	33.3
Total	24.0	13.9	39.3	22.8

Tabla A.1-12 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: ejercicios o tareas

Distrito	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces a la semana	Todos o casi todos los días
ANAGA	36.1	16.7	41.7	5.6
CENTRO-IFARA	22.9	12.4	39.1	25.7
OFRA-COSTA SUR	44.4	8.6	13.6	33.3
SALUD-LA SALLE	31.8	22.7	39.4	6.1
SUROESTE	38.5	9.4	30.2	21.9
Total	33.5	15.5	33.7	17.3

Tabla A.1-13 Recursos educativos proporcionados por el profesorado: libros o materiales

Distrito	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces a la semana	Todos o casi todos los días
ANAGA	16.7	19.4	41.7	22.2
CENTRO-IFARA	25.2	14.6	32.0	28.2
OFRA-COSTA SUR	43.9	7.3	18.3	30.5
SALUD-LA SALLE	41.7	17.1	33.2	8.0
SUROESTE	35.4	8.3	21.9	34.4
Total	35.9	13.6	29.1	21.5

Tabla A.1-14 Horas dedicadas a realizar tareas escolares durante el cierre escolar según distrito

Distrito	1 o menos	2	3	4	5 o más
ANAGA	13.9	33.3	19.4	25.0	8.3
CENTRO-IFARA	15.9	30.8	19.6	20.6	13.1
OFRA-COSTA SUR	22.0	23.2	19.5	22.0	13.4
SALUD-LA SALLE	15.5	25.5	22.5	22.5	14.0
SUROESTE	19.8	25.0	19.8	22.9	12.5
Total	17.3	26.7	20.7	22.3	13.1

Tabla A.1-15 Motivos de apoyo familiar insuficiente en el hogar durante el cierre escolar

Distrito	Falta de tiempo	Falta conocimientos generales	Falta de conocimientos informáticos
ANAGA	33.3	22.2	19.4
CENTRO-IFARA	28.0	25.2	16.8
OFRA-COSTA SUR	12.2	35.4	13.4
SALUD-LA SALLE	31.5	28.0	12.5
SUROESTE	19.8	33.3	11.5
Total	25.7	29.2	13.8

Tabla A.1-16 Efectos sobre en el involucramiento familiar del cierre escolar

Distrito	Mejora conocimientos informáticos	Aumento comunicación con tutor-a	Aumento contacto otros padres	Mayor involucramiento
ANAGA	75.0	36.1	16.7	47.2
CENTRO-IFARA	70.1	49.5	40.2	68.2
OFRA-COSTA SUR	57.3	50.0	39.0	65.9
SALUD-LA SALLE	65.3	42.9	29.2	67.8
SUROESTE	74.0	43.8	29.2	63.5
Total	67.3	45.1	32.1	65.4

Tabla A.1-17 Problemas en el seguimiento de asignaturas claves durante el cierre escolar

Distrito	Matemáticas	Lectura	Inglés
ANAGA	19.5	19.5	44.4
CENTRO-IFARA	28.0	27.1	45.8
OFRA-COSTA SUR	32.9	36.6	51.2
SALUD-LA SALLE	30.2	27.6	43.2
SUROESTE	27.1	16.7	36.5
Total	16.4	26.4	43.8

