

TRABAJO FIN DE MÁSTER

La transición a modelos de organización y docencia virtual en un contexto de emergencia sanitaria: un estudio de caso de Formación Profesional Básica en Tenerife

The transition to virtual organization and teaching models in a context of health emergency: a case study of Initial Vocational Education and Training Course in Tenerife

Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Comunicación y la Información

Universidad de La Laguna

Autor: Sergio García de Paz

Director: Dr. Pablo Joel Santana Bonilla

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Universidad de La Laguna

Curso 2019-2020

Convocatoria: septiembre 2020

Agradecimientos

Gracias al Prof. Pablo J. Santana por su guía académica, su orientación constante, por los ánimos continuos y por la paciencia demostrada.

Gracias además a todo el profesorado participante en la investigación: a Fidel, a Laura, a Gonzalo, a Marina, a Jesús, a Domingo, a Sebastián y a Emilio. Gracias por el tiempo dedicado en estos tiempos de incertidumbre.

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción | 8 |
| 2. La Formación Profesional Básica | 9 |
| 2.1. La normativa reguladora de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Canarias | 10 |
| 3. Justificación de la propuesta | 11 |
| 4. Objetivos y preguntas de investigación | 13 |
| 5. Método | 13 |
| 5.1. Diseño de la investigación | 13 |
| 5.2. Participantes | 14 |
| 5.3. Procedimientos de recogida y de análisis de la información | 17 |
| 5.3.1. Procedimientos y técnicas de recogida de información | 17 |
| 5.3.2. Procedimientos de análisis de la información | 21 |
| 6. Resultados | 26 |
| 1. Percepción de los actores sobre el modelo educativo de la etapa | 31 |
| 1.1. <i>Finalidades del proyecto educativo de la etapa en relación con las concepciones sobre el currículum y el perfil del alumnado</i> | 31 |
| 1.2. <i>Principios organizativos</i> | 35 |
| 1.2.1. <i>El liderazgo compartido y la coordinación como ejes del diseño y desarrollo del proyecto educativo: el Proceso</i> | 35 |
| 1.3. <i>Principios pedagógicos</i> | 36 |
| 1.3.1. <i>La percepción del perfil del alumnado incide en la visión sobre los contenidos y los principales ejes metodológicos adoptados</i> | 36 |
| 1.3.2. <i>Principios de evaluación</i> | 41 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>1.4. La comunicación con la familia y su implicación en el proyecto educativo</i> | 42 |
| <i>1.4.1. Plataformas digitales de comunicación y coordinación con las familias</i> | 45 |
| <i>1.5. La integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa</i> | 46 |
| <i>1.5.1. Concepciones sobre la virtualidad pedagógica de las TIC</i> | 46 |
| <i>1.5.2. Factores que influyen en la integración de las TIC</i> | 48 |
| <i>1.5.2.1. La percepción sobre el potencial educativo de la tecnología</i> | 48 |
| <i>1.5.2.2. La disponibilidad y la gestión de los recursos TIC</i> | 49 |
| <i>1.6. Concepciones del profesorado sobre la formación y principales líneas de perfeccionamiento advertidas</i> | 51 |
| 2. Percepción de los actores sobre el proceso de regulación educativa durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial | 54 |
| <i>2.1. Características fundamentales del proceso de regulación educativa</i> | 54 |
| <i>2.1.1. Características fundamentales sobre el proceso de regulación de la actividad práctica y la Formación en Centros de Trabajo</i> | 57 |
| <i>2.1.2. Percepciones del profesorado en relación con el alumnado</i> | 58 |
| <i>2.2. La percepción del profesorado acerca de los factores condicionantes para el diseño y desarrollo del modelo de educación a distancia</i> | 60 |
| <i>2.2.1. Factores percibidos como facilitadores</i> | 62 |
| <i>2.2.2. Factores percibidos como inhibidores</i> | 66 |
| 3. Perspectiva docente acerca de la planificación del próximo curso escolar 2020/2021, en atención a un modelo de prevención sanitaria | 72 |
| <i>3.1. En relación con la integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa</i> | 72 |
| <i>3.2. En relación con los principios organizativos y pedagógicos</i> | 74 |
| <i>3.3. En relación con el papel de la familia</i> | 76 |
| <i>3.4. En relación con los procesos formativos del profesorado y de la familia</i> | 77 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7. Discusión y conclusiones | 78 |
| 8. Dificultades de la investigación | 83 |
| 9. Posibles líneas de futuro | 85 |
| 10. Referencias bibliográficas | 87 |
| ANEXO I - Normativa y comunicados, estatales y autonómicos, para la regulación educativa en el marco de la crisis sanitaria | 94 |
| ANEXO II - Diseño de entrevista: elaboración de preguntas | 101 |
| ANEXO III - Muestra de transcripción de entrevistas | 106 |

La transición a modelos de organización y docencia virtual en un contexto de emergencia sanitaria: un estudio de caso de Formación Profesional Básica en Tenerife

The transition to virtual organization and teaching models in a context of health emergency: a case study of Initial Vocational Education and Training Course in Tenerife

Resumen

La declaración del estado de alarma en marzo de 2020, ocasionada por la crisis sanitaria de la COVID-19, provocó en España el cierre de todos los centros educativos. Esta situación sin precedentes exigió la transformación de un modelo de docencia presencial a un modelo de docencia virtual, así como a redefinir los planteamientos organizativos.

Según Fernández-Enguita ([2020](#)), esta transición forzosa hacia un modelo educativo digital habría intensificado la brecha en el acceso a la tecnología, en su uso y la brecha escolar. Otros autores remarcaron la relación entre el advenimiento de una crisis económica y la educativa, así como la necesidad de implementar medidas de compensación educativa y medidas de prevención, tanto sanitarias como en el ámbito educativo ([Rogers y Sabarwal, 2020](#); [UNICEF, 2020](#); [Zubillaga y Gortazar, 2020](#)).

Nuestra investigación se basó en un estudio de casos de un curso de Formación Profesional Básica de un centro educativo de Canarias. A través de entrevistas, un grupo de discusión, cuestionarios y análisis de documentos profundizaremos en la perspectiva docente sobre 1) la transición a un modelo educativo virtual; 2) la transformación de las políticas y prácticas educativas y 3) sus posibles implicaciones para la organización escolar futura.

El profesorado entrevistado coincidió en la necesidad de generar una estructura de docencia digital complementaria a los modelos de docencia presenciales preexistentes. Por su parte, las dinámicas organizativas no parecieron verse alteradas de manera significativa.

Conviene seguir investigando sobre la perspectiva del alumnado, la naturaleza de las tareas académicas y la disponibilidad de medios tecnológicos de las familias.

Palabras clave

COVID-19, organización educativa, docencia virtual, estudio de casos, Formación Profesional Básica

Abstract

The state of alert declared in March 2020 caused by the health crisis of COVID-19 provoked the closure of all educational institutions in Spain. This unprecedented situation required the transformation from a face-to-face teaching model to a virtual teaching model, as well as redefining organizational approaches.

According to Fernández-Enguita (2020), this forced transition towards a digital educational model intensified the gap of accessibility to technology, its use and the school gap. Other authors would highlight the relationship between the onset of an economic and educational crisis, as well as the need to implement educational compensation and preventive measures, both health and education (Rogers and Sabarwal, 2020; UNICEF, 2020; Zubillaga and Gortazar, 2020).

Our research was based on different cases of an Initial Vocational Education and Training course at a school from Canary Islands. Through interviews, a focus group, questionnaires and analysis of documents and we explore teachers' perspective on 1) the transition to a virtual educational model; 2) the transformation of educational policies and practices and 3) the possible implications for future school organization.

The research concluded with the necessity to generate a complementary digital teaching structure to the pre-existing face-to-face teaching models. For its part, the organizational

dynamics have not been altered significantly. It seems appropriate to continue investigating the perspective of the students, the nature of the academic tasks and the availability of technological resources for the families.

Keywords

COVID-19, educational organization, virtual teaching, case study, Vocational Education and Training

1. Introducción

El pasado 14 de marzo, el Gobierno de España decretó el Estado de Alarma con motivo de la pandemia internacional por la COVID-19. Entre los días 11 y 13 de marzo se procedió al cierre de todos los centros educativos del Estado por un periodo inicial de 14 días. Durante este tiempo, el sistema educativo español ha experimentado una transición forzosa desde un modelo educativo basado en la presencialidad hacia un modelo digital o virtual. Es lo que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond denominan ‘enseñanza remota de emergencia’ ([2020](#)).

La presente investigación pretende comprender la naturaleza de la enseñanza y los procesos de transformación ocurridos en un equipo educativo de un curso de Formación Profesional Básica de Canarias, durante el periodo de confinamiento

Este cierre de los centros educativos habría intensificado lo que Fernández-Enguita identifica como la brecha en el acceso, la brecha en el uso y la brecha escolar ([Fernández-Enguita, 2020](#)). Un efecto inmediato presumible sería el que ocurre en verano con la pausa de la actividad escolar ([Cooper, Bormain y Fairchild, 2010](#); [Zubillaga y Gortazar, 2020](#)). Otros impactos del confinamiento han sido recogidos por informes del Banco Mundial ([Rogers y Sabarwal, 2020](#)) o de UNICEF ([2020](#)), los cuales subrayan la relación recíproca entre el advenimiento de una crisis económica y la educativa, y la coexistencia de medidas anticipatorias y preventivas como compensatorias, tanto en el ámbito sanitario como en el educativo ([Rogers y Sabarwal, 2020](#); [UNICEF, 2020](#); [Zubillaga y Gortazar, 2020](#)).

Moreno y Gortazar ([2020b](#)) realizaron una revisión del cuestionario de directores del informe PISA 2018 a la luz de la actual crisis educativa. Dicho estudio remarca la significatividad de factores como la preexistencia de plataformas educativas efectivas para el aprendizaje, el conocimiento técnico y pedagógico para el uso y empleo de las TIC, la relevancia de los recursos formativos a disposición del profesorado sobre la implementación de las TIC, o los procesos organizativos que median en la integración de las TIC.

Los mismos autores realizan otra publicación en la que ponen de manifiesto los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo en el momento actual, así como la oportunidad que brinda la situación para retomar cuestiones sobre la gobernanza de los centros o el desarrollo del currículum ([Moreno y Gortazar, 2020a](#)).

En cuanto a la regulación del proceso, la publicación de normativas e instrucciones ha sido abundante y de diversa naturaleza. La regulación educativa y los mecanismos de prevención sanitarios adoptados por los centros educativos han debido ir adecuándose al amparo de la normativa vigente en cada momento. Las principales publicaciones se recogen en el [ANEXO I](#).

En relación a los modelos de docencia y la organización de los centros, algunas cuestiones que surgen en el presente escenario son: ¿Qué condiciones de partida han influido y en qué modo en la citada transición? ¿Qué implicaciones traerá consigo la actual experiencia en la transición de un contexto educativo de emergencia sanitaria a un modelo de prevención sanitaria? ¿Cuál será el modelo de docencia y de organización resultante?

Este trabajo analizará la perspectiva docente sobre 1) el llamado proceso de enseñanza remota de emergencia; 2) la transformación de las políticas y de las prácticas educativas mediadas por la tecnología durante el periodo de confinamiento; y 3) sus posibles implicaciones para la organización escolar para el próximo curso 2020/2021.

2. La Formación Profesional Básica

La Formación Profesional Básica se crea en España con la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La historia reciente de esta etapa educativa se remonta a los Programas de Garantía Social desarrollados por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) durante los años noventa. La *Tabla 1* muestra las sucesivas propuestas de orientación laboral juvenil contempladas en las distintas legislaciones educativas.

Tabla 1

Relación de las etapas educativas para la atención a la diversidad y la orientación profesional, y la legislación que las regula

| Legislación Educativa | Etapas |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) | PGS Programas de Garantía Social |
| LOE Ley Orgánica de Educación (2006) | PCPI Programas de Cualificación Profesional Inicial |
| LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) | FPB Formación Profesional Básica |

Nota. Elaboración propia.

2.1. La normativa reguladora de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Canarias

Presentamos a continuación las principales normativas publicadas por el Gobierno de Canarias que regulan la etapa Formación Profesional Básica:

- Anexo II. Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Innovación y Promoción Educativa.
- Gobierno de Canarias. Borrador Decreto XXXXX, de XXX [*sic.*], por el que se establecen los currículos de doce ciclos formativos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

- Gobierno de Canarias. Borrador Decreto XXXXXXXXX , de XXX [sic.], por el que se regula la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Gobierno de Canarias. Orden del Excmo. Sr. Consejero de Educación, Universidades y Sostenibilidad, por la que se regulan los procesos de evaluación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica y se establece la distribución modular y horaria de doce títulos de estas enseñanzas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Gobierno de Canarias. Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos por la que se dictan instrucciones para regular la evaluación, promoción y titulación del alumnado de los ciclos de Formación Profesional Básica para el curso 2015/2016. Consejería de Educación y Universidades.
- Gobierno de Canarias. Resolución de la Viceconsejería de Educación y Universidades por la que se hace público el proyecto de Decreto por el que se establecen los currículos de doce ciclos formativos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias y se concede el trámite de audiencia. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Viceconsejería de Educación y Universidades.

Es llamativo el hecho de que el currículum que regula las enseñanzas de Formación Profesional Básica no tiene carácter de publicación oficial, sino que se encuentra publicado en un formato borrador.

3. Justificación de la propuesta

El caso de estudio es un 1^{er} curso de Formación Profesional Básica de Electricidad y Electrónica de un centro concertado religioso de la Comunidad Autónoma de Canarias. El

centro, que actualmente presta servicio para todas las etapas educativas en concierto educativo singular, tiene una amplia trayectoria en la Formación Profesional.

Las razones que nos han llevado a seleccionar este caso de estudio son:

1. La idiosincrasia de la etapa. A nivel educativo, se trata de una etapa de orientación profesionalizante con un alto contenido curricular práctico. De hecho, gran parte de la carga lectiva ha de dedicarse a la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Este hecho le confiere unas características específicas en cuanto a la adaptación a un modelo de docencia virtual. Asumimos que la regulación educativa por la suspensión de la actividad lectiva presencial es singular en este caso.
2. El perfil del alumnado. La transición a un modelo de educación virtual ha precisado de conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas, así como su disponibilidad. Conocíamos de antemano el perfil sociofamiliar, tecnológico y económico del alumnado, con un nivel de implicación familiar significativamente inferior al que se produce en el resto de etapas del centro. Este hecho nos parecía significativo y creímos que el caso podría tener un valor intrínseco.
3. Accesibilidad al campo. El conocimiento previo del caso y una cierta garantía de la *rapport* de partida. Como antes apuntábamos, conocíamos el caso previamente. Ello nos permitiría un fácil y ágil acceso a la información. Las condiciones de prevención sanitaria exigían el distanciamiento social y limitar los contactos. La suspensión de la actividad lectiva presencial se mantendría hasta final de curso y se imposibilitaba cualquier trabajo de campo. Esta situación anómala orientaría los esfuerzos a la realización de entrevistas, las cuales podrían verse fuertemente condicionadas por la situación. Nos pareció sensato optar por un caso donde se vieran garantizados desde un primer momento el mayor nivel de *rapport* que nos fuera posible.
4. Una cierta sensibilidad especial con el caso. Nuestra experiencia docente se inicia en los antiguos Programas de Cualificación Inicial (PCPI). Sentimos así una cierta inclinación por esta etapa educativa que, es a todas luces, frágil. En España, existe una visión desvirtuada pero fuertemente arraigada que tiende a identificar la

Formación Profesional Básica, así como a sus precedentes históricos, con el fracaso escolar. La adaptación a un modelo virtual ha podido adquirir un matiz singular en este caso. Nos parecía una buena oportunidad para indagar sobre las cuestiones que han influido en el proceso de transición, con la esperanza de que nuestros resultados pudieran facilitar el trabajo futuro del profesorado.

4. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este TFM es explorar las percepciones del profesorado de FPB de un centro educativo acerca de las siguientes cuestiones (Q):

- Q1.¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'?
- Q2.¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de 'enseñanza remota de emergencia'?
- Q3.¿Hacia qué modelo de docencia y organización deberíamos transitar en el marco de un modelo de prevención sanitaria?

5. Método

5.1. Diseño de la investigación

Hemos realizado un estudio de caso en el que nos hemos centrado en la exploración de la opinión del profesorado de un curso de FPB de un colegio. Para ello hemos realizado diversas entrevistas, un grupo de discusión, aplicamos un cuestionario y analizamos documentos.

5.2. Participantes

El caso de estudio seleccionado es el Equipo Docente y miembros del Equipo Directivo de un curso de Formación Profesional Básica de Electricidad y Electrónica¹ (en adelante, FPB) de un centro concertado religioso de la Comunidad Autónoma Canaria. Pueden verse resumidos en la *Tabla 2*.

La selección de informantes ha tenido en cuenta la participación de los agentes educativos directamente implicados con la transición del modelo de docencia y con los mecanismos de gobierno. El Equipo Docente está conformado por 4 profesores y una profesora, que ostenta además el cargo de tutora del curso y de Coordinadora de la Etapa. Uno de los profesores es, además, Coordinador del Grupo de Innovación del colegio, una suerte de comisión pedagógica extraordinaria que tiene por objeto impulsar las prácticas de innovación en el centro. Una de las líneas de acción dentro del plan estratégico de innovación del grupo se corresponde además con la FPB. Los miembros del Equipo Directivo seleccionados fueron el Director Titular, la Directora Académica y el Jefe de Estudios de Ciclos Formativos y Formación Profesional Básica. Por último, se seleccionó como informante al Coordinador del Equipo TIC del Centro, Presidente a su vez del Comité de Empresa. Consideramos significativa la participación del Coordinador TIC del Centro por las funciones atribuidas a su figura, recogidas en el Reglamento de Régimen Interior del Centro. Es de especial relevancia también su participación como Presidente del Comité de Empresa, dadas las informaciones de interés derivadas de su relación sindical y de su designación como Responsable de Riesgos Laborales en el proceso de desescalada educativa.

Aportamos una breve descripción de los informantes (véase la *Tabla 2*)²:

01. Fidel. Director Titular. Miembro de la entidad religiosa titular del Centro. Más de 30 años de experiencia profesional.

¹ La especialidad de Electricidad y Electrónica es una de las doce especialidades ofertadas en el catálogo de Títulos de Formación Profesional Básica en Canarias.

² La relación de nombres presentada preserva el anonimato de los actores del caso.

02. Laura. Directora de Centro. Ha sido docente de FPB. Más de 10 años de experiencia profesional en el Centro.
03. Gonzalo. Jefe de Estudios de Ciclos Formativos (CCFF) y FPB. Miembro del Equipo de Coordinación TIC del Centro. Más de 15 años de experiencia profesional en el Centro. Más de 10 años de experiencia vinculada a la Formación Profesional. Ha sido docente de FPB.
04. Marina. Tutora de 1.º de FPB de Electricidad y Electrónica. Coordinadora de FPB. Más de 10 años de experiencia profesional en la etapa.
05. Jesús. Coordinador de Innovación. Docente de módulos técnicos. Entre 5 y 10 años de experiencia profesional en la etapa.
06. Domingo. Docente de módulos técnicos. Más de 30 años de experiencia profesional en el Centro. Su actividad docente se ha centrado en la Formación Profesional y en la Formación Profesional Básica (y precedentes).
07. Sebastián. Docente de módulos técnicos. Más de 30 años de experiencia profesional en el Centro. Su actividad docente se ha centrado en la Formación Profesional y en la Formación Profesional Básica (y precedentes).
08. Emilio. Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa y Responsable de Riesgos Laborales durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial. Más de 35 años de experiencia profesional en el Centro. Su actividad docente se ha centrado en la Formación Profesional. Fue sustituto de Gonzalo en la Jefatura de Estudios entre la 2.ª y la 3.ª evaluación.

Tabla 2

Relación de informantes y funciones desempeñadas en el centro

| Informante | Cargo/función |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Fidel | Director Titular |
| Laura | Directora de Centro |
| Gonzalo | Jefe de Estudios CCFF y FPB Miembro del Equipo TIC de Centro |
| Marina | Coordinadora de FPB Tutora, Docente 1 |
| Jesús | Coordinador de Innovación Docente 2 |
| Domingo | Docente 3 |
| Sebastián | Docente 4 |
| Emilio | Coordinador TIC Presidente del Comité de Empresa Responsable de Riesgos Laborales |

Nota. Elaboración propia. La relación de nombres presentada preserva el anonimato de los actores del caso.

Finalmente, debido a diversas circunstancias, no pudo contarse con la participación del Director Titular y del Docente 4. Esta información se detalla en el apartado sobre dificultades de la investigación.

5.3. Procedimientos de recogida y de análisis de la información

5.3.1. Procedimientos y técnicas de recogida de información

Los instrumentos y técnicas para la recogida de información estarán muy condicionados por la actual situación de crisis sanitaria. La suspensión de la actividad lectiva presencial imposibilita cualquier trabajo de campo presencial. En atención a las medidas reguladoras de la libre circulación y a las recomendaciones para limitar el círculo de contactos sociales vigentes en el momento en el que se realiza el estudio, todos los medios empleados para la recogida de información serán telemáticos. Parafraseando a Hodges y colaboradores (2020), se trata, por así decirlo, de una ‘metodología de investigación remota de emergencia’.

El procedimiento de recogida de información se valdrá de:

- Entrevistas estructuradas. Se elaboran en base a un diseño apriorístico de dimensiones y subdimensiones para cada una de las cuestiones u objetivos de la investigación (véase la *Tabla 3*). Se incluyen algunas preguntas informativas adicionales sobre la historia profesional docente y una pregunta sobre la opinión general del proyecto educativo de centro³ (puede consultarse la relación de preguntas de entrevista en el [Anexo II](#)). Una vez se diseñan todas las preguntas informativas, temáticas y evaluativas, se elabora una matriz para la asignación de preguntas a cada informante. La asignación se vale de tres criterios: 1) la relevancia de la información que puede aportar cada informante en relación con la naturaleza de su cargo o función dentro de la organización; 2) un reparto equitativo de preguntas para cada informante; 3) una asignación de 3 informantes para cada pregunta, en beneficio de la triangulación y para procurar el cumplimiento del criterio 1).
- Grupos de discusión. Entre el Equipo Docente del curso.

³ Siguiendo a Stake (2007), “Al investigador sin experiencia, sobre todo, le ayuda y le da confianza disponer de una descripción general de los aspectos más importantes, incluso de los secundarios, que requieren atención” (p. 32).

- Documentación interna del Centro. Se preguntará por, y solicitará en su caso, los documentos que establecen las bases organizativas y pedagógicas de la etapa, y así como los documentos que regulan el gobierno y la participación de los diferentes órganos.
- Cuestionarios abiertos. Se desarrolla un cuestionario para recabar información sobre la gestión de la crisis sanitaria y la regulación educativa del periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial en el Centro. Se seleccionan a los siguientes informantes: los miembros del Equipo Directivo del Centro, la Coordinadora de la FPB y el Responsable de Riesgos Laborales. El cuestionario consta de cuatro preguntas abiertas centradas en el caso de estudio:
 - 1) ¿Cuáles han sido los principales actores que han intervenido en la gestión de la llamada ‘enseñanza remota de emergencia’ en el colegio y qué funciones han desempeñado?
 - 2) ¿Cuáles han sido los documentos –informes o normativas gubernamentales (estatales o autonómicas), de entidades no gubernamentales o de elaboración propia–, que han regido la regulación de la ‘enseñanza remota de emergencia’ en el colegio y, en concreto, para el curso 1.º de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica?
 - 3) Exponga, por orden cronológico, el procedimiento seguido para la gestión de la crisis sanitaria y la regulación de la teledocencia, desde la semana previa a la declaración del Estado de Alarma hasta la entrega de los informes o boletines de evaluación final. Centre sus respuestas en el curso 1.º de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica.
 - 4) Escriba a continuación cualquier otra información que considere de interés referida a los principales agentes, documentos y procedimientos que regularon la llamada teleformación para el curso 1.º de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica de marzo a junio de 2020 y que no haya sido reflejada en las cuestiones anteriores, así como cualquier duda o sugerencia que quiera plantear.

Las entrevistas y grupos de discusión se realizan mediante una plataforma de videoconferencias. El cuestionario se cumplimenta a través del enlace a documento compartido. En virtud de la legislación vigente y en garantía de la protección de datos de carácter personal y derechos digitales, así como para salvaguardar el anonimato de los actores que participan en la investigación, el Centro nos facilitó el acceso a sus plataformas digitales de comunicación.

Las entrevistas y grupos de discusión son grabadas, previo consentimiento de los asistentes. Todos los archivos de vídeo son posteriormente transcritos a modo cuasi-literal. Convenimos trabajar con archivos de vídeo y elaborar transcripciones por su valor como descriptores de baja inferencia ([Sabiote, Quiles y Herrera, 2005, p. 136](#)). Partimos de la base que recabar la mayor cantidad de información posible facilitaría la labor posterior de análisis.

La siguiente tabla (*Tabla 3*) muestra la estructura conceptual elaborada para la recogida de información. No distinguimos relación de prioridades alguna en la relación de dimensiones. No distinguimos relación de prioridades alguna en la relación de subdimensiones. La información se presenta en orden alfabético.

Tabla 3

Relación de dimensiones y subdimensiones elaborada para estructurar el procedimiento de recogida de información

| Temas o cuestiones que estructuran la recogida de información | Dimensión | Subdimensión |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|
| Q1. ¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'? | Competencia digital | Valoración de la competencia digital del alumnado |
| | | Valoración de la competencia digital docente |
| | Modelo pedagógico | Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje |
| | | Integración de las TIC en los programas educativos |
| | | Principios metodológicos |
| | Recursos tecnológicos | Dispositivos de infraestructura de red |
| | | Plataformas de comunicación |
| | | Plataformas LMS |
| | Organización escolar | Participación y toma de decisiones del profesorado |
| | Relación escuela-familia | Valoración de la implicación familiar |
| Q2. ¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de 'enseñanza remota de emergencia'? | Condicionantes | Contexto sociofamiliar |
| | | Relación familias y alumnado |
| | | Valoración docente |
| | Modelo pedagógico | Líneas metodológicas y estrategias didácticas |
| | | Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje |
| | | Evaluación del proyecto educativo |

| Temas o cuestiones que estructuran la recogida de información | Dimensión | Subdimensión |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q2. ¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de ‘enseñanza remota de emergencia’? [continuación] | Organización escolar | Ajuste a la competencia del profesorado Ajuste a la normativa Ajuste a las necesidades del alumnado Conocimiento de la normativa vigente Coordinación y diseño del modelo Descripción del modelo Participación y toma de decisiones |
| Q3. ¿Hacia qué modelo de docencia y de organización deberíamos transitar en el marco de un modelo de prevención sanitaria? | Formación | Alumnado Docente Familiar |
| | Modelo pedagógico | Contenidos y finalidades Evaluación Líneas metodológicas y estrategias didácticas |
| | Organización escolar | Organización y coordinación docente |
| | Recursos tecnológicos | Integración educativa Inversión y dotación |

Nota. Elaboración propia.

5.3.2. Procedimientos de análisis de la información

Nos basamos en un proceso de inducción analítica según el enfoque de la teoría fundamentada ([Taylor y Bodgan, 1987](#); [Stake, 2007](#); [Flick, 2004](#); [Gibbs, 2019](#)).

En esta fase de la investigación empleamos un *software* para el análisis cualitativo de datos (QDA o CAQDAS, por sus siglas en inglés): Atlas.ti 8.4.4., versión de escritorio para Mac. En concreto, una licencia semestral de estudiante, la cual cubría las necesidades del

proyecto⁴. Para la fase de preparación de los datos, convenimos en transcribir la práctica totalidad de las entrevistas. De acuerdo con Gibbs, el proceso de codificación mejora sustancialmente empleando de manera combinada archivos de texto electrónico y programas informáticos específicos para el análisis ([2019, p. 65](#)).

Optamos por un proceso de codificación abierta de las transcripciones y documentos, o codificación guiada por los datos ([Gibbs, 2019, p. 71](#)). El enfoque cíclico y circular del proceso nos llevó a encontrar coherencias y congruencias entre determinados códigos⁵. Decidimos unificar aquellos que eran sinónimos. Algunos códigos fueron reescritos en tanto que adquirirían un nuevo sentido o precisaban de un Aquellos sinónimos, se unificaron. Así mismo, fuimos añadiendo etiquetas de color a aquellos códigos que guardaban una relación conceptual: evaluación, metodología, familias, etc.

El análisis se vio dificultado por la imposibilidad de llevar a término todos los procesos de recogida de información que nos habíamos planteado: dos de las entrevistas planificadas se plantearon como una única entrevista grupal y sólo se cumplimentaron tres de los cuatro cuestionarios previstos. Las dificultades fueron debidas a la situación personal y laboral de los informantes, en el marco de la crisis sanitaria. Eso se detalla en el epígrafe sobre las dificultades de la investigación. La transcripción de entrevistas y la codificación abierta nos permitió, así, extraer mayor información de cada una de las fuentes, y de valor intrínseco. En la *Tabla 4* se exponen algunos datos cuantitativos sobre la extensión de las fuentes. Con todo, el análisis de transcripciones y documentos resultó en un total de 170 códigos.

Los códigos fueron reorganizados y categorizados. Los resultados se presentarán en el siguiente epígrafe.

⁴ En este sentido, es interesante resaltar que la plataforma empleada está trabajando en una versión *cloud* con posibilidades de coedición y sincronización. En un momento inicial de la fase de análisis, realizamos algunas pruebas con esta versión que habría favorecido la supervisión del proceso de codificación. No obstante, la plataforma ‘en nube’ es aún parca y rudimentaria, y continuamos con la versión tradicional de escritorio.

⁵ Se han empleado en esta fase una mezcla de códigos descriptivos, categorías o códigos analíticos, en la terminología de Gibbs ([2019](#)).

Tabla 4

Datos cuantitativos sobre la extensión de las fuentes de información obtenidas

| Fuente | Nº de sesiones / Fechas | Nº de archivos multimedia | Extensión del documento | Duración del vídeo |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Cuestionario a Emilio | - | - | 19 págs. | - |
| Cuestionario a Gonzalo | - | - | - | - |
| Cuestionario a Marina | - | - | 5 págs. | - |
| Cuestionario a Laura | - | - | - | - |
| Documento <i>Proceso</i> | - | - | 7 págs. | - |
| Entrevista a Domingo | 1 15/07/2020 | 1 | 27 págs. | 1h 24' 27" |
| Entrevista a Emilio | 1 17/07/2020 | 1 | 46 págs. | 2h 46' 54" |
| Entrevista a Laura | 2 14/07/2020 16/07/2020 | 2 | | 50' 20" 1h 24' 42" |
| Entrevista a Gonzalo (sin finalizar) | 1 14/07/2020 | 2 | 26 págs. | 22' 13" 40' 33" |
| Entrevista grupal a Marina y Jesús | 2 11/07/2020 12/07/2020 | 5 | 77 págs. | 38' 51" 1h 28' 24" 1h 03' 10" 44' 19" 59' 29" |
| Total | 7 | 11 | 207 págs. | 12h 23' 22" |

Nota: Elaboración propia.

Figura 1

Imágenes tomadas durante el proceso de análisis de información a través de la plataforma Atlas.ti

The screenshot shows the Atlas.ti software interface with a document editor. The document contains several sections of text and highlighted areas:

- Section 5:** "¿Cuáles considera que son los principales ejes metodológicos del proyecto educativo de su etapa?"
- Section 6:** "¿Cuáles son los criterios e instrumentos [de evaluación] más significativos de su plan de evaluación? Obs.: plan de evaluación explícito o implícito."
- Section 6.2:** "¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de 'enseñanza remota de emergencia'?"
- Section 6:** "¿Conoce de primera mano las directrices que las administraciones educativas, estatal y autonómica, han desarrollado para el desarrollo del proceso de teleformación?"

There are also various sidebar panels and search bars visible in the interface.

Tabla de código-documento

| Código | TFM - Entrevista Domínguez... | TFM - Entrevista Emilio... | TFM - Entrevista González... | TFM - Entrevista Laura... | TFM - Entrevista Marina y Jesús... | Temas |
|--------|-------------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-------|
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 38 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 43 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 45 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 46 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 47 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 48 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 49 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 51 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 52 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 53 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 54 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 56 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 57 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 58 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 59 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 60 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 61 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 62 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 63 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 64 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 65 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 66 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 67 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 68 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 69 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 70 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 71 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 72 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 73 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 74 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 75 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 76 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 77 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 78 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 79 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 81 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 82 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 83 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 84 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 85 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 87 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 88 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 89 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 90 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 91 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 92 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 93 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 94 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 95 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 96 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 97 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 98 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 99 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

The image shows a Google Docs interface with two windows. The left window displays a table of contents for a document, listing various topics and their corresponding page numbers. The right window shows the main text of the document, which is a section titled 'Profesional Básica en España' under the heading '2. TFM- Análisis y categorización'. The text discusses educational objectives and curriculum frameworks.

| Temática | Página |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Autonomía alumnado | 6 |
| Calificación confinamiento | 1 |
| Chicos se adaptaron | 1 |
| Cobertura TIC | 6 |
| Competencia didáctica familias | 6 |
| Compañerismo | 11 |
| Comunicación con las familias | 14 |
| Condiciones | 13 |
| Confinamiento | 13 |
| Confinamiento adolescencia móvil | 10 |
| Contenidos | 11 |
| Convivencia, clima social | 23 |
| Coordinación familias | 23 |
| Coordinación TIC | 6 |
| Coordinación | 9 |
| Cultura escolar | 3 |
| Cultura pensamiento | 2 |
| Curriculum certificación | 6 |
| Curriculum incoherente | 14 |
| Curriculum instrumental. Papel CV | 10 |
| Curriculum integral | 12 |
| Descripción del curso | 1 |
| Deserción familia | 1 |
| Educación emocional | 6 |
| El fracaso | 9 |
| Enfoque experiencial | 2 |
| Entradas en esta situación incorrecta en la que proponemos unas plataformas que requieren de unos medios que... | 1 |
| Equipo directivo | 11 |
| Escuela europea | 1 |
| Evaluación docente | 1 |
| Experiencias de aprendizaje significativo | 3 |
| Formación docente (tránsito-formación) | 21 |
| Formación familias | 10 |
| Fracturación | 1 |
| Función escuela | 1 |
| Garguillato | 5 |
| Gestión de aula | 2 |
| Gobierno | 5 |
| Historia de fracaso escolar | 6 |
| Indicadores formación inicial y permanente del profesorado (aportes) | 1 |
| Inspección Educativa | 3 |
| Isidoro mado | 20 |
| Opinión Admón. Confinamiento | 5 |
| Opinión Eja Directivo Confinamiento | 1 |
| Opinión Equipos Docentes Confinamiento | 1 |
| Organización académica Admón. | 8 |
| Organización espacio | 3 |
| Orientación | 8 |

2. TFM- Análisis y categorización

Profesional Básica en España

Discusión y resultados

- [Categorías relacionadas con] Tienen que ver con la percepción del modelo educativo de la etapa, según la visión de los actores
 - Finalidades educativas de la etapa y percepción sobre el perfil del alumnado
 - Consideraciones sobre un aspecto de la cultura contemporánea: la inmediatez y la cultura digital
 - La historia de fracaso escolar y la reconciliación con el sistema educativo
 - La función compensatoria de la etapa: el nivel de desarrollo emocional y cognitivo
 - Fragilidad emocional [entorno de manera categórica o como aseveraciones y proposiciones?]
 - Convivencia escolar
 - Competencias y habilidades básicas: las competencias básicas funcionales
 - Hábitos y rutinas
 - Marco normativo: la cuestión curricular
 - Concepciones sobre el currículum:
 - Currículum en borrador
 - Currículum incoherente
 - El valor instrumental del currículum
 - El papel del Equipo Directivo | El gobierno, la participación y la toma de decisiones ¿??

6. Resultados

La categorización de los datos obtenidos ha resultado en tres grandes ámbitos que hemos convenido presentar siguiendo una secuencia cronológica con la transición al modelo virtual de organización y docencia. Estos son los:

1. La visión retrospectiva. Percepción de los actores sobre el modelo educativo de la etapa.
2. La visión sobre el confinamiento. Percepción de los actores sobre el proceso de regulación educativa durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial.
3. La visión prospectiva. Perspectiva docente acerca de la planificación del próximo curso escolar 2020/2021, en atención a un posible periodo de suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial.

Cada uno de ellos se relaciona estrechamente con cada una de las cuestiones que guían la investigación:

- Q1.¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'?
- Q2.¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de 'enseñanza remota de emergencia'?
- Q3.¿Hacia qué modelo de docencia y organización deberíamos transitar en el marco de un modelo de prevención sanitaria?

La *Tabla 5* sintetiza todos los resultados obtenidos con el análisis.

Tabla 5

Tabla de presentación de los resultados del análisis

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Percepción de los actores sobre el modelo educativo de la etapa |
| 1.1. | Finalidades del proyecto educativo de la etapa en relación con las concepciones sobre el currículum y el perfil del alumnado |
| 1.2. | Principios organizativos |
| 1.2.1. | El liderazgo compartido y la coordinación como ejes del diseño y desarrollo del proyecto educativo: el <i>Proceso</i> |
| 1.3. | Principios pedagógicos |
| 1.3.1. | La percepción del perfil del alumnado incide en la visión sobre los contenidos y los principales ejes metodológicos adoptados |
| 1.3.2. | Principios de evaluación |
| 1.4. | La comunicación con la familia y su implicación en el proyecto educativo |
| 1.4.1. | Plataformas digitales de comunicación y coordinación con las familias |
| 1.5. | La integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa |
| 1.5.1. | Concepciones sobre la virtualidad pedagógica de las TIC |
| 1.5.2. | Factores que influyen en la integración de las TIC |
| 1.5.2.1. | La percepción sobre el potencial educativo de la tecnología |
| 1.5.2.2. | La disponibilidad y la gestión de los recursos TIC |
| 1.6. | Concepciones del profesorado sobre la formación y principales líneas de perfeccionamiento advertidas |
| 2. | Percepción de los actores sobre el proceso de regulación educativa durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial |
| 2.1. | Características fundamentales del proceso de regulación educativa |
| 2.1.1. | Características fundamentales sobre el proceso de regulación de la actividad práctica y la Formación en Centros de Trabajo |
| 2.1.2. | Percepciones del profesorado en relación con el alumnado |
| 2.2. | La percepción del profesorado acerca de los factores condicionantes para el diseño y desarrollo del modelo de educación a distancia |
| 2.2.1. | Factores percibidos como facilitadores |
| 2.2.2. | Factores percibidos como inhibidores |
| 3. | Perspectiva docente acerca de la planificación del próximo curso escolar 2020/2021, en atención a un posible periodo de suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial |
| 3.1. | En relación con la integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa |

-
- 3.2. En relación con los principios organizativos y pedagógicos
 - 3.3. En relación con el papel de la familia
 - 3.4. En relación con los procesos formativos del profesorado y de la familia
-

Nota: Elaboración propia.

Consideraciones para la lectura

El término familia se hará extensible a las entidades o educadores/as que asumen la tutela legal del alumno. La *Tabla 6* sirve de guía para la lectura. En ella se muestran todas las abreviaturas y referencias que se mencionan en el texto. Los nombres reales de los actores se han sustituido por pseudónimos. Los nombres de las plataformas son ficticios. La sustitución se realiza como salvaguarda del anonimato.

Tabla 6

Relación de referencias y abreviaturas citadas en el texto

Abreviaturas

CCFF
Ciclos Formativos

ESO
Educación Secundaria Obligatoria

FP
Formación Profesional

FPB
Formación Profesional Básica

MDD
Material/es didáctico digital

LMS (plataforma)
Plataforma *Learning Management System*

TIC
Tecnología/s de la Comunicación y la Información

TPACK
Modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge*

Referencias personales u órganos de gobierno unipersonales

Domingo
Docente

Emilio
Coordinador TIC de Centro
Presidente del Comité de Empresa

Responsable de Riesgos Laborales

Esperanza
Administradora del Centro

Felipe
Jefe de Estudios de Infantil y Primaria

Fidel
Director Titular

Gonzalo
Jefe de Estudios de Ciclos Formativos y Formación Profesional Básica (CCFF-FPB)

Ismael
Docente de nueva incorporación al Centro

Jesús
Coordinador de Innovación
Docente

Julia
Excoordinadora de FPB
Docente en excedencia

Laura
Directora de Centro

Marina
Coordinadora de FPB
Tutora, Docente

Referencias a entidades

Congregación
Congregación religiosa titular del Centro

Fundación Asociada
Entidad ligada a la congregación religiosa titular del Centro

Fundación Tecnológica
Fundación benefactora del proyecto GarageLab

Movimiento Asociativo Juvenil
Entidad ligada a la congregación religiosa titular del Centro

Referencias a plataformas digitales

appMensajería
Aplicación móvil de mensajería instantánea

InformaEDU
Plataforma digital de gestión educativa y de comunicación oficial con la familia

Nota: Elaboración propia.

1. Percepción de los actores sobre el modelo educativo de la etapa

1.1. Finalidades del proyecto educativo de la etapa en relación con las concepciones sobre el currículum y el perfil del alumnado

El perfil del alumnado se identifica, en la mayoría de los casos, con una profunda historia de fracaso escolar que ha repercutido en la relación y el apoyo inicial a las familias. En otros casos, la tutela corresponde a entidades sociales. De este modo, el profesorado se plantea que una de las principales funciones que debe desempeñar es servir como instancia de mediación en la “reconciliación del alumno con el sistema educativo”. De igual manera, el grupo clase es heterogéneo y diverso. Se presentan casos de diagnóstico por trastornos del aprendizaje, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos por déficit de atención (según [DSM-5](#)).

[Sobre los objetivos] La reconstrucción de la persona, primero. El trabajar con la persona. Como prioritario antes de plantearnos cualquier otro criterio metodológico. El desarrollo de competencias y funciones ejecutivas que permitan, después, poder desarrollar su vida laboral o seguir su vida formativa. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Por otro lado, la etapa se plantea como plataforma de función educativa compensatoria. El profesorado remarca dos grandes líneas de trabajo que tienen que ver con el desarrollo emocional y la convivencia, por un lado; y el desarrollo cognitivo y de rutinas y hábitos, por el otro. En cuanto al desarrollo emocional, perciben una acusada “fragilidad emocional” que podría corresponderse, en la terminología de la disciplina emocional ([Salovey, Brackett y Mayer, 2004](#); [Bisquerra, 2011](#); [Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2015](#); [Cabello, Castaño, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016](#)), con bajos niveles de control y de regulación emocional, y un bajo nivel de resiliencia y de tolerancia a la frustración. En lo que al desarrollo cognitivo se refiere, el profesorado manifiesta su interés por enfocar los esfuerzos hacia el trabajo de las funciones ejecutivas desde el enfoque de Marina ([2012](#)) y de otras capacidades que han convenido en denominar “competencias fundamentales complementarias”. Por su parte, se incide en la necesidad de trabajar de acuerdo a rutinas y hábitos que sirvan como elemento facilitador

para el desarrollo de las competencias emocionales y las “competencias fundamentales complementarias”.

Nos hemos empeñado con el tema de las funciones ejecutivas porque creemos que engloba un montón de cosas: de desarrollo personal, de competencias, en todos los sentidos. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Esta exposición de finalidades adopta un cariz significativo de acuerdo con las concepciones sobre el currículum. Es destacable en este caso una progresiva y creciente reflexión acerca de una distinción, conceptual y procedimental, entre el currículum explícito o preceptivo y el currículum oculto ([Stenhouse, 1984](#); [Torres, 2005](#)). En relación con las opiniones acerca del currículum oficial, podemos inferir que para el profesorado:

- *El currículum oficial es incongruente.* El currículum de Formación Profesional Básica se encuentra en un formato borrador, sin publicación oficial. A juicio de los informantes, se advierten dos grandes vertientes, la concerniente a las aportaciones de la Educación Secundaria y la concerniente a una vertiente profesionalizante (Formación Profesional), resulta en un texto sin una orientación clara y sin la cohesión adecuada. Este hecho, que en palabras de Jesús “habla muy poco o muy mal de la intención de la Administración por la propia etapa” (Entrevista), es además una fuente de tensiones entre el profesorado. La mencionada filosofía vicaria del currículum “oficial” dejaría a libre interpretación determinados aspectos que tendrían que ver con la obtención del Título de Educación Secundaria Obligatoria, el valor de los contenidos disciplinares o la conveniencia del empleo del examen como estrategia de evaluación preferente. Estas discrepancias, que en la opinión del profesorado surgen sobre todo en las sesiones de evaluación, podrían guardar relación con la ausencia de un proyecto educativo de etapa explícito –se presentará más adelante cómo se ha ido desarrollando la actual propuesta educativa.

Luego, otra de las cosas que tiene la FPB es que ahí hicieron una especie de bodrio: por un lado, es Formación Profesional; por otro lado, es ESO; en algunos momentos, se dice: –No, es que esto es para sacar a la ESO; en otros momentos, se orienta más hacia la parte de Formación Profesional, que es en la que creemos que debemos estar situados. Pero eso genera también un conflicto con los profesores que están en la etapa. Si la finalidad es que saquen el título de la ESO, si es una vía intermedia adaptada para saquen el título de la ESO; o la finalidad es Formación Profesional Básica, como el

título dice. Vale, van a sacar el título de la ESO; pero tienen que adquirir también otras competencias profesionales y abrirse hacia un inicio de la formación profesional que es tan, tan, tan importante como el título de la ESO. Y que, además, le da título a la etapa. Pero ahí hay un bodrio que la legislación tampoco aclara mucho: recordamos que estamos con un borrador, no hay un decreto que desarrolle la Formación Profesional Básica, y que también ha generado conflicto entre los profesores. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Piensa que la FPB tiene un nivel de esquizofrenia considerable [ríe]. Existen un par de asignaturas en lo que llamamos el ámbito científico y el ámbito social, que tienen un carácter totalmente equivalente a asignaturas de Secundaria, en las que estarían englobadas, por un lado: matemáticas, ciencias, biología; en el ámbito científico. En el ámbito social, estaría englobado todo lo que tiene que ver con: lengua, literatura, geografía e historia. Ese tipo de asignaturas tienen un carácter propio de Secundaria. Y después tendríamos los módulos técnicos que van desde instalaciones de telecomunicaciones, instalaciones eléctricas, etc. [...] Después están los módulos técnicos. Ciertamente, los módulos técnicos, como, además, el profesorado que los imparte viene exactamente de la rama de FP, tienen un carácter más cercano a lo que sería nuestra manera de entender la Formación Profesional, y los ámbitos tienen un carácter mucho más cercano a lo que es la Secundaria. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

- *El currículum oficial puede adquirir un valor instrumental.* La visión del profesorado acerca del perfil del alumnado y de la finalidad educativa de la etapa –una declaración implícita que más adelante se desarrollaría en el llamado documento *Proceso*– parece influir en el esquema de interpretación del currículum. El profesorado advierte que el currículum no responde a todas demandas educativas que, según su valoración, debiera satisfacer la etapa. Dotan así al currículum de un valor instrumental, y no intrínseco, dispuesto en favor del desarrollo de un proyecto educativo propio en ciernes.

Supongo que el diseño de los currículum viene por gente más analógica que digitales. En los currículums, por ejemplo, lo que se plantea sobre tecnología son generalidades. Entonces, esas coletillas que se empezaron a incorporar y que han quedado en coletillas. Por ejemplo (estoy pensando ahora), en el currículum de Comunicación y Sociedad, las herramientas digitales te aparecen como... en objetivos, en competencias, en... Se supone que, si lo que tenemos que evaluar son los criterios de evaluación, no hay criterios de evaluación que estén relacionados con el uso de herramientas digitales, con el desarrollo de una presentación *on line*... Yo qué sé. Con cantidad de historias que son luego las que te van a valer, además, en tu vida laboral. Y no aparece eso. Coletillas generales. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Lo que hemos hablado desde el principio es usar la parte curricular como meros vehículos. Por ejemplo, en Ciencias Aplicadas I (asignatura que yo imparto en 1.º) hay una parte sobre la energía [qué es, sus unidades, etc.]. La revolución estaría en el diseño:

cómo diseñamos proyectos, cómo diseñamos actividades para trabajar lo que queremos, usando estos elementos como meros vehículos. Entonces, cuando alguien nos diga [si han trabajado lo curricular]: sí, sí lo has trabajado. ¿Dónde has calificado? Pues has calificado ahí, en los resultados de aprendizaje. ¿Dónde has evaluado? En las funciones ejecutivas [por ejemplo]. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *La propuesta educativa sobre el currículum puede ser integral.* Abogan por un desarrollo conjunto, interdisciplinar e integrador del currículum. En relación con el epígrafe anterior, en este punto destacan el valor del trabajo colegiado y la interdisciplinariedad de la propuesta a través del trabajo por proyectos colaborativos, eminentemente. De igual modo, el profesorado parece encontrarse en la búsqueda de modelos organizativos y pedagógicos cada vez más coherentes con el proyecto educativo de la etapa: una propuesta surgida de la reflexión sobre la práctica ([Schön, 1998](#)). El desarrollo conjunto viene determinado por el modelo organizativo que el equipo docente está adoptando, apostando por la planificación conjunta y progresiva de tareas cada vez más elaboradas que requieran de un desempeño competencial, relativizando con ello el valor de la elaboración de un producto. El carácter integral se materializa en el diseño de proyectos y en la flexibilización horaria.

Sí. Los profesores ya, desde principios de curso, empezaron con la idea de trabajar por proyectos de forma integral. Han ido dándole forma y han empezado ellos, en sus asignaturas, a trabajar. ¿Cómo lo han ido haciendo? Pues tienen su objetivo. Y lo que han hecho es: –[en su hora libre], pues en lugar de estar en la sala de profesores, me voy con el profe de electricidad y lo voy a ayudar en lo que él está haciendo; –*ahora me toca tocar el ámbito social pero los alumnos están terminando de hacer este cuadro eléctrico*, pues no damos el ámbito social, ya lo damos mañana, recuperamos mañana esta parte, pero ahora toca hacer eso. Entonces, es flexibilizar un poco los horarios para que se trabaje de esa manera. Y con lo que han presentado, ya para que sea un poco más formal, pues el próximo año pretendemos seguir trabajando así. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

Sobre todo, ellos responden muy bien a un trabajo integrado, que vean que lo que ellos producen tiene un sentido y tiene una utilidad, que tenga objetivos a corto plazo y que ellos los puedan ver y puedan ejecutar. Y que eso pueda ser un cambio, pueda... No sé, se pueda ver en ellos un cambio. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

1.2. Principios organizativos

1.2.1. El liderazgo compartido y la coordinación como ejes del diseño y desarrollo del proyecto educativo: el *Proceso*

En este sentido, cabe destacar la percepción de un funcionamiento orgánico en base a una instancia fundamental: el Equipo Docente. Los mecanismos de participación y de coordinación docente han adoptado un progresivo y espontáneo modelo de co-docencia basado en dos grandes ejes de acción: la reflexión para la acción y la reflexión sobre la acción ([Schön, 1998](#)). Este proceso ha generado, de manera inductiva, el replanteamiento de la fundamentación organizativa y teórica de la etapa, lo que se ha materializado en un documento que denominan *Proceso*, por su pretendido carácter abierto, dinámico y flexible.

El Equipo Docente de grupo se reúne periódicamente. Procura mantener, al menos, una reunión semanal con la mayor cantidad de profesores y profesoras posible. Los temas a tratar suelen versar sobre las necesidades y requerimientos del tiempo próximo, desde el plano retrospectivo o retrospectivo. El lugar de encuentro destacado es el aula ordinaria. Así, el profesorado se reúne, evalúa y se coordina, al tiempo que el alumnado trabaja en las tareas asignadas, en un modelo de co-docencia tendente al ajuste mutuo ([Fernández-Enguita, 2019](#); [2020](#)).

El Equipo Directivo asume, fundamentalmente, funciones de supervisión y de acompañamiento. Se presentan concepciones muy cercanas en torno a la relevancia que adquiere la autonomía de los equipos de trabajo, en este caso, del Equipo Docente, en el diseño y desarrollo del proyecto educativo de la etapa. De esta manera, parece producirse un elevado grado de cesión del control y de la responsabilidad sobre la etapa en el propio Equipo Educativo.

En relación con otros agentes educativos, el profesorado manifiesta ideas afines a la implicación y el papel activo que deben adoptar familia y tutores legales en la toma de decisiones, la acción docente e, incluso, la evaluación ([Egido, 2015](#)). La relevancia de las

familias como agentes educativos es aún discreta, si bien se presentan planteamientos que pretenden una mayor y progresiva participación en el corto plazo ([Pazos, 2015](#)).

En este sentido, el modelo de co-docencia, la dinámica de participación y los mecanismos de evaluación (reflexión) asumidos estarían próximos a los planteamientos de organizaciones que aprenden que sugieren autores como Bolívar ([2007](#)) o Fernández-Enguita ([2019](#)).

La flexibilidad en los modelos de organización del hecho educativo parece reflejarse en un enfoque abierto y aperturista de la etapa, abierto además a la colaboración con profesorado y alumnado de otras etapas educativas, o con entidades externas al propio centro educativo. Destaca aquí una experiencia de colaboración surgida en los últimos años entre la FPB del Centro y los primeros cursos de la Educación Primaria. Estas experiencias de colaboración parecen encaminarse a procurar en el alumnado experiencias de aprendizaje significativo y vivencial.

Hasta estos últimos años [en] los que sí que hemos salido un poco el cascarón y estamos ya trabajando con otro tipo de proyectos, con otro tipo de iniciativas. Como pueden ser: anualmente se hacen intercambios con Infantil y Primaria, se hacen distintas aproximaciones a posibilidades incluso de colaborar con entidades externas, a la hora de hacer alguna instalación eléctrica en algún local y asesorados por el profesorado... (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

Por eso cuando van a Primaria es tan efectivo, porque ellos sienten que están ayudando a otras personas, y que les están enseñando. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

1.3. Principios pedagógicos

1.3.1. La percepción del perfil del alumnado incide en la visión sobre los contenidos y los principales ejes metodológicos adoptados

La estructuración de tareas académicas se sostiene sobre dos preceptos ligados a la percepción sobre el perfil del alumnado y su historia académica y personal próxima: 1) las actitudes del alumnado se encuentran muy condicionadas por el valor de lo inmediato y 2) los niveles de tolerancia a la frustración del alumnado son bajos. De este modo, existe la

inquietud entre el profesorado por diseñar tareas cuyos resultados sean tangibles y a corto o medio plazo, de carácter eminentemente práctico –más en los módulos de carácter técnico–, con un nivel de equilibrio adecuado entre el porcentaje de éxito y los niveles de esfuerzo requeridos. Esta lógica de tareas habrían de irse ajustando progresivamente para el crecimiento y desarrollo en estos mismos ámbitos.

[...] todo lo que sean prácticas que ellos vean que funcionen, eso siempre alienta a que el alumno siga experimentando, estudiando, viendo por qué aquello es así... La teoría está muy bien, pero sin práctica es un poco complicado que un alumno a este nivel se involucre en la enseñanza. [...] En toda la enseñanza pasa exactamente lo mismo pero, por la particularidad de las personas que están en este tipo de nivel educativo y por la formación anterior que traen pues, evidentemente, cuando tú les planteas un reto, aunque sea pequeñito, y ese reto al final ven que se cumple: que aquello funciona, que se mueve, que hace lo que él pretendía que hiciese, o por lo menos lo que el profesor había dicho que iba a hacer... Eso es todo un éxito. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

Sobre todo, ellos responden muy bien a un trabajo integrado, que vean que lo que ellos producen tiene un sentido y tiene una utilidad, que tenga objetivos a corto plazo y que ellos los puedan ver y puedan ejecutar. Y que eso pueda ser un cambio, pueda... No sé, se pueda ver en ellos un cambio. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

En línea con la concepción instrumental del currículum arriba mencionada, una parte importante de los contenidos curriculares se enfoca al desarrollo competencial o desarrollo de lo que el profesorado denomina “competencias funcionales complementarias”. Se trataría de una suerte de combinación conceptual entre las competencias propiamente curriculares, el desarrollo de las funciones ejecutivas y el desarrollo socioafectivo o emocional.

Creo que, por un lado, van los contenidos académicos, que tienen que cambiar completamente esa forma de enseñanza, meter la innovación, trabajar a través de medios que para ellos puedan ser atractivos y cercanos, y que tengan esa inmediatez, el resultado sea inmediato, casi, que ellos lo vean; y, después por otro lado, la parte más humana. Creo que la Educación Emocional y parte de la convivencia es fundamental. O es con lo que nosotros nos hemos encontrado estos años. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

El desarrollo de competencias y funciones ejecutivas que permitan, después, poder desarrollar su vida laboral o seguir su vida formativa. Y el trabajo en equipo. Ante situaciones complejas no podemos dar respuestas individuales. La respuesta en equipo, a veces tampoco cubre; pero, necesitamos trabajar juntos. No podemos hacer trabajos estancos. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Nos hemos empeñado con el tema de las funciones ejecutivas porque creemos que engloba un montón de cosas: de desarrollo personal, de competencias, en todos los sentidos. Entonces, Nos hemos empeñado en eso. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

En relación con los niveles de éxito, se inició un sencillo sistema de economía de fichas cuyas puntuaciones se asocian principalmente al comportamiento o a rutinas y hábitos propios de las normas de convención social, hábitos de trabajo o hábitos de orden y limpieza. Se contemplan así estrategias para potenciar la motivación (extrínseca) y el *engagement*, habida cuenta de las necesidades educativas percibidas en el alumnado.

Intentamos evaluar no solamente los conocimientos y el trabajo, sino también intentamos evaluar cosas positivas para ellos como es la limpieza, el recoger los talleres, el comportamiento, que es importante, premiar el comportamiento. No sé si te comentaron que teníamos una fichita con puntos; es decir, en cada clase vamos apuntando el comportamiento en esas cuatro cosas. Teníamos ahí como una especie de premio: ser puntuales, el trabajo en clase, el comportamiento con los compañeros y con el profesorado... Todas esas cositas que... Y a modo de aliciente les decíamos que después, al final de la semana, eso se iba sumando y ya se buscaría una manera de premiar a la clase con alguna salida especial o con algún tipo de... (Entrevista a Domingo, docente)

En relación con los contenidos, el profesorado pretende orientar parte de la propuesta metodológica y del tratamiento de los contenidos hacia un enfoque de “hacedores” o *makers*: una suerte de *learning by doing* mediado por tecnología digital. Este hecho les llevó a replantear la reorganización de los espacios –incluida la arquitectura misma de las aulas, como veremos más adelante– y a solicitar una subvención para optar a una dotación importante de recursos tecnológicos.

No. Por eso estamos pidiendo ayuda y nos estamos presentando a proyectos que nos puedan ayudar [GarageLab]. Estamos intentando, como puedes ver, cambiando un poco el aula, intentando ir cambiando las zonas de trabajo dentro del aula. Nos hacen falta un montón de recursos, está claro. Lo que pasa es que... Imagino que según avancemos, cada año, iremos mejorando. Ojalá nos salga aprobado el proyecto ese que estamos pidiendo [GarageLab]. Eso sería... Porque pasaríamos más rápidamente a donde queremos llegar. Y si no, pues seguiremos, pues eso... Pidiendo ayuda a los compañeros del colegio y tirando de materiales y de cosas que nos puedan ir prestando y ayudando. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Todo lo de fabricación digital me parece muy interesante. Muy interesante con todo lo supone de poder crear y que ellos disfruten de sus propias creaciones. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Todo lo que llaman los *compliments*. Por ejemplo, equipamiento que puedas construir tú solo. Eso es fundamental. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

La línea metodológica destacada es el trabajo por proyectos colaborativos. Los proyectos se conciben como la estrategia privilegiada para la integración del currículum y el desarrollo de las finalidades educativas de la etapa. El desarrollo de proyectos es en gran medida causa y efecto del modelo de co-docencia adoptado, y parece haber generado un contexto para la reflexión docente para la acción y sobre la acción.

El desarrollo de competencias y funciones ejecutivas que permitan, después, poder desarrollar su vida laboral o seguir su vida formativa. Y el trabajo en equipo. Ante situaciones complejas no podemos dar respuestas individuales. La respuesta en equipo, a veces tampoco cubre; pero, necesitamos trabajar juntos. No podemos hacer trabajos estancos. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

El Equipo Docente de 1.º de FPB de Electricidad y Electrónica ha revisado la distribución del espacio, los agrupamientos y las tareas, hasta tal punto que existe una propuesta de redistribución organizativa y arquitectónica (*Imagen 2*). La propuesta consistió en la eliminación de un muro de separación entre aulas y el diseño de espacios para trabajos de diversa índole. La co-docencia en torno a proyectos integrados pareció favorecer la flexibilización de la propuesta horaria y el inicio del replanteamiento de la distribución de la carga docente. De igual manera, el profesorado comparte la inquietud de reenfocar la propuesta didáctica de los contenidos curriculares desde la perspectiva STEM⁶ y la cultura *maker* o cultura hacedora.

Tener tecnología y que la tecnología sea de calidad. [...] Y la importancia de los espacios. Si queremos trabajar todo eso, [necesitamos] que los espacios nos permitan trabajar, por ejemplo, por rincones y que en cada rincón se manejen tecnologías diferentes que nos den a nosotros versatilidad, que podamos dar respuesta a las diferentes necesidades. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

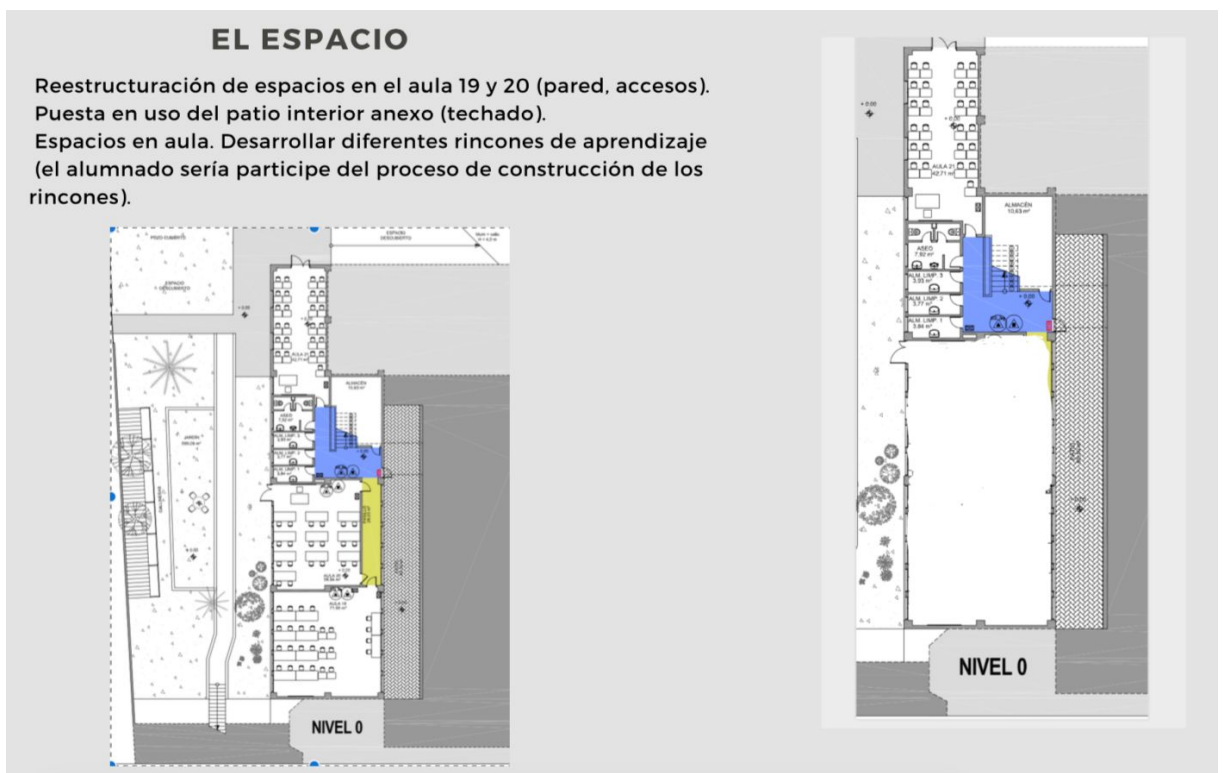
En este sentido, se diseñó una comisión de trabajo mixta (miembros del Personal de Administración y Servicios y docentes de otras etapas educativas) para formalizar la

⁶ Del inglés, Science, Technology, Engineering and Mathematics. STEM es un término acuñado por Science Foundation. En educación, es una suerte de planteamiento didáctico y metodológico en la perspectiva del *learning by doing*.

candidatura al concurso de la subvención GarageLab⁷. La iniciativa fue promovida por Marina, quien dinamizaría la comisión.

Imagen 2

Plano de la reestructuración espacial prevista



Nota. La distribución del espacio obedecería a fines educativos. La propuesta nace del Equipo Docente de 1º de FPB de Electricidad y Electrónica. posteriormente se consensúa con el Equipo Educativo de etapa y se presenta la propuesta formal al Equipo Directivo.

⁷ GarageLab es un proyecto de digitalización educativa y creación de aulas *maker*, o talleres, promocionado por una conocida Fundación de telecomunicaciones. La convocatoria se abre para la Formación Profesional Básica, Escuelas de Segunda Oportunidad y Asociaciones o Fundaciones Educativas

1.3.2. Principios de evaluación

Por nuestro análisis se infiere que la evaluación es un tema de preocupación para el profesorado, que versa sobre tres líneas que se presentan a continuación:

- *Se presenta una tendencia hacia la evaluación de procesos.* Sin embargo, esta tendencia genera aún tensiones y desacuerdos entre el profesorado por lo que parece ser una cultura de evaluación arraigada en la lógica producto-examen. Esta situación parece ser más evidente entre el profesorado del resto de la etapa que en el Equipo Docente de 1.º de FPB de Electricidad y Electrónica.
- *Se presenta una tendencia hacia el uso de múltiples instrumentos y estrategias de evaluación.* El uso de herramientas diversas se correspondería con una visión más plural y flexible del proceso educativo. Existe así una inquietud por perfeccionar las estrategias de observación en el aula, aunque no se determina en qué modo, y el empleo de rúbricas parece ser generalizado y se considera una herramienta de evaluación privilegiada.

Favorecemos el hecho de que haya múltiples instrumentos de evaluación. Diversos. Hemos pasado de una etapa en la que estos instrumentos de evaluación eran forzados a una etapa en la que se deja libertad al docente para configurarlo. Y lo que sí que planteamos es que un resultado de aprendizaje no puede evaluarse jamás con un único instrumento [...]. Nosotros planteamos múltiples instrumentos para cada resultado de aprendizaje de los que aparecen el currículum de FPB. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFE-FPB y miembro del Equipo TIC)

[Difundir al claustro la idea:] el trabajo con cuantos más instrumentos de evaluación, mejor. Yo creo que es fundamental. Nos permite abrir mucho la mente a la hora de evaluar al alumnado. No sólo por rúbrica, sino por otro tipo de instrumentos. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *Se manifiesta contrariedad en torno al sentido dado a la evaluación y a las exigencias derivadas de la normativa en torno a la calificación.* El profesorado parece disentir del sistema de calificación numérica (1-10). Algunos de los informantes defendería un modelo de calificación basado en escalas apreciativas: se menciona el modelo en desuso basado en Necesita Mejorar / Progresa Adecuadamente. En este sentido, el profesorado advierte contradicciones en el desequilibrio entre la promoción académica y la promoción personal. Percibe así

cómo la adecuación que han realizado del sistema de calificación establecido en el currículum oficial puede en ocasiones entrar en contradicción con la orientación compensatoria y de promoción personal atribuida a la etapa.

Sigo pensando: la evaluación y los boletines son mentira. Nos hemos creado un constructo social en el cual aquel numerito quiere decir algo. Y es mentira. Entonces, el planteamiento es: primero, tener claro para qué sirve la educación; es decir, hoy en día la educación es... Deberíamos llamarlo la calificación. ¡La Consejería de Calificación! No la Consejería de Educación. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

Tenemos que salir de la evaluación numérica. La evaluación numérica tiene que estar porque nos lo exige la ley, pero que no sea la importante, sino que nosotros, en el camino, generemos un elemento o un instrumento de evaluación, compartido con ellos en el que también ellos participen y se vaya compartiendo con ellos y con las familias, y que no sea. Luego, que este porque lo exige la ley y tendrá que ser trimestral. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Y el problema de la evaluación es que los procesos paralicen. Cuando todo eso te paraliza que un chico continúe o que no continúe. Es toda esa parte objetiva la que paraliza que continúe. Estoy pensando, por ejemplo, en el caso de [nombre de alumno 1] en 1.º, o un montón de casos que dices –¿Por qué no puede seguir su proceso e ir viendo? ¿No? Ese 4 te lo invalida. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de Innovación)

1.4. La comunicación con la familia y su implicación en el proyecto educativo

En la relación escuela-familia, cobra especial sentido una reunión inicial particular que se celebra al comienzo de cada curso lectivo. A esta reunión asisten el alumno y la familia, por un lado; y el tutor académico y la Coordinadora de la etapa, por el otro. En nuestro caso, Marina desempeña ambas funciones. Esta reunión trata de generar, en palabras de Marina, “pequeños compromisos y unos lazos de confianza” (Entrevista); y de procurar, como expone Jesús, “que la familia vaya también perdiendo el miedo a la escuela” (Entrevista). De igual modo, se trata de un primer momento donde se procura compartir los pormenores de la historia académica y personal reciente del alumno, de su realidad sociofamiliar y establecer, en consecuencia, pautas de trabajo preliminares.

Creo que el punto de inflexión en la relación con las familias fue cuando, desde el equipo de profesores de FPB, se planteó la necesidad de tener un par de intervenciones muy concretas, precisamente con las familias. Y la primera era antes de que comenzara el curso. Todas las familia de FPB mantienen una entrevista con la Coordinadora de la etapa (o coordinador, según el año) y con el tutor. Y la tienen antes del curso. Y ahí se establecen unas pautas de relación entre la familia y el Centro. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

Los coordinadores de la etapa se reúnen con las familias antes de que los mismos alumnos lleguen al colegio. Se reúnen, charlan, hablan de cómo se va a trabajar, de cómo es el centro. Y a partir de ahí empieza ese seguimiento. Yo creo que es lo efectivo: el traer a las familias al Centro, presentarles el Centro, presentarles a los educadores... (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

Sobre la naturaleza del lenguaje, el profesorado parece estar de acuerdo en la necesidad de nutrir los mensajes de un enfoque positivo, con una actitud proactiva hacia la comunicación. Este carácter pretendidamente constructivo del lenguaje parece relacionarse con las historias de fracaso escolar percibidas en el alumnado, así como en las familias, y en la finalidad de “reconciliación del alumno con el sistema educativo” a la que creen que debe obedecer la etapa, fundamentalmente.

Pero nosotros, en FPB, planteamos esta relación de manera proactiva. Es decir, el tutor de cada grupo, habitualmente, o la Coordinadora de la etapa si no queda más remedio, mantiene una comunicación prácticamente semanal con las familias. De hecho, una de las intuiciones que es más poderosa es que esa comunicación no siempre está relacionada con incidencias negativas sino que, en algunos casos, lo que hacemos es, incluso, valorar los logros con la familia. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

Parte de las características del modelo de comunicación parece guardar una estrecha relación con la visión de la familia como agente educativo y su papel dentro del proyecto educativo de la etapa. La familia es considerada un elemento clave en la reorientación académica, laboral y personal del alumno, así como también puede ser agente causante, por acción u omisión, de algunas de las necesidades educativas del alumnado, en sentido amplio. Así, por ejemplo, Gonzalo expone que “el perfil [del alumnado] que nos encontramos siempre, en un porcentaje muy alto de los casos, son perfiles en los que la familia se ha desvinculado del sistema educativo” (Entrevista), y Laura plantea: “nos encontramos con familias demasiado blandas con ellos, o que han tirado ya la toalla:

porque han consentido demasiado, han cedido mucho en las exigencias de los chicos y ya no saben cómo llegar a ellos” (Entrevista).

Sea en uno u otro sentido, la familia es considerada un elemento esencial para consolidar la acción educativa. De esta manera, se contempla que:

- *Puede ser necesario ayudar a la familia para ayudar al alumnado.*

De dolor del pasado, vamos a llamarlo así. Hay familias que vienen muy, muy, muy, muy quemadas del pasado, de su experiencia de sus hijos. Por lo que decía Marina: los llamaban solo cuando rompían una cortina, o rompían un cristal, o insultaban a un profesor, etcétera. Entonces, incluso en estos dos años del proceso, incluso hay familias que han presentado que les cuesta hacerse presentes; incluso, aunque las llames para cosas positivas. Eso significa que el nivel que quedó era bastante profundo. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Esa táctica funciona muy bien: funciona bien con los chicos y funciona bien con la familia, en el sentido de que se genera como un triángulo afectivo muy interesante. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *Una relación basada en la confianza y desde una perspectiva constructiva es potencialmente educativa.*

Y, después, la valoración de esa relación, desde mi punto de vista, creo que en muchas ocasiones nos ha servido para resolver muchas incidencias... La buena relación que tenemos, una relación además de confianza, en la que ellos terminan fiándose de nuestro criterio, aún cuando incluso en las primeras etapas hay discusiones bastante enconadas sobre diferencias de criterios educativos; pero tenemos muchísimos casos de éxito acreditables en los que incluso las familias terminan viniendo a estudiar con nosotros –una madre o un padre– por los resultados que ve en su hijo. Entonces, a mí eso me parece muy significativo. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFB-FPB y miembro del Equipo TIC)

- *La formación integral del alumnado requiere de la acción educativa conjunta y coordinada de la familia y del profesorado.*

Siempre. Muy importante. Y ya no hablo de menores de edad, hablo incluso de mayores de edad no emancipados. La labor del padre, o de los padres de la familia, tiene que estar en consonancia con lo que hacemos en el Centro; si no, no sirve mucho lo que hacemos en el Centro. Porque no es adquirir conocimientos, es formar a una persona. Por lo tanto, la formación conlleva algo más que la adquisición de un conocimiento. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Determinados aprendizajes requieren de trabajo en otros contextos adicionales donde la familia juega un papel relevante.*

En un proceso de desarrollo de, por ejemplo, funciones ejecutivas, no vamos a ser tan inocentes de pensar que sólo las vamos a desarrollar en unas 3-4 horas de trabajo. Tiene que ser un entrenamiento intensivo durante más tiempo. Y el trabajo con las familias es fundamental. Porque si estamos hablando de cuestiones vitales, como el uso de la flexibilidad mental y todo este tipo de cosas, de nada nos serviría trabajarlo solo en el aula sin contar con las familias. Las familias tienen que adoptar el rol de aliados nuestros, digamos de ayudantes, o nosotros ayudantes de las familias... Es decir, que se incorporen al equipo. Eso es fundamental. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *Como agente educativo, la familia puede intervenir activamente en la práctica del aula.*

Por lo menos en esta etapa, la familia debería estar presente, debería formar parte del grupo de los educadores, como parte de la escuela. [...] Lo ideal sería que participaran. Y que participaran dentro de la tarea educativa y del seguimiento del alumno. Y ya, llegados a otro punto, si pudiéramos avanzar, que estuvieran dentro del centro en momentos puntuales. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

- *Como agente educativo, la familia puede intervenir en el proceso de evaluación.*

Es decir, que se incorporen al equipo. Eso es fundamental. Por eso, viendo otros modelos de cómo se ha trabajado en otros colegios, me parece fundamental incorporarlos en el equipo. Incluso, a nivel de evaluación, ¿por qué no? (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

1.4.1. Plataformas digitales de comunicación y coordinación con las familias

El centro dispone de una plataforma digital de gestión educativa y de comunicación con la familia. Se trata de la plataforma oficial de comunicación con la familia que la Congregación dispone para todos sus centros educativos: InformaEDU. A través de ella, ya sea en versión Web o aplicación móvil, el profesorado puede hacer llegar a la familia información relativa a las ausencias, anotaciones relacionadas con la disciplina o mensajes con posibilidad de adjuntar archivos. La funcionalidad comunicativa de la plataforma

parece estar muy cuestionada por el profesorado. En este sentido, dos parecen ser las líneas que condicionan su uso:

- *En el plano técnico, la plataforma no es estable.* Se producen numerosos errores técnicos. La aplicación móvil parece presentar un porcentaje de fallos mayor que la versión Web, pero no todas las familias disponen de ordenador para su acceso.
- *En el plano comunicativo, la plataforma no se ajusta al modelo de comunicación deseado.* Como consecuencia: 1) se ha potenciado el “uso del móvil personal y del [chat de mensajería instantánea] como una forma rápida de comunicación, que además te permite tener las conversaciones archivadas, que también te vale como registro rápido”, como apunta Marina (Entrevista); y 2) “el uso que hace la familia de InformaEDU hasta este momento ha sido, en FPB, anecdótico”, expone Gonzalo (entrevista).

En última instancia, su implantación como medio oficial de comunicación viene determinada por la Congregación y se justifica, al menos en parte, por políticas de protección de datos.

1.5. La integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa

1.5.1. Concepciones sobre la virtualidad pedagógica de las TIC

En términos generales, existe un consenso generalizado sobre el valor potencialmente educativo de las TIC. Han podido identificarse tres preceptos que fundamentan la importancia otorgada a las TIC dentro del proyecto educativo de la etapa:

- *El proyecto educativo de la etapa debe dar una respuesta formativa ajustada a los requerimientos laborales de la sociedad actual.* El valor de la etapa como plataforma de promoción de la persona, con una fuerte inclinación hacia la orientación laboral y la compensación de las desigualdades, en relación con las

concepciones sobre la estructura productiva del momento, sostendrían esta decisión por implementar la tecnología educativa.

Creo que la brecha social que se genera con la tecnología supone que la gente que ahora mismo no tenga acceso a ese control de la tecnología, de lo único que va a poder vivir va a ser de la renta básica. Los trabajos manuales se acabarán. [...] Yo creo que ya se es consciente ahora mismo de que todos esos trabajos que antes conllevaban que no tuvieras ninguna preparación, sino que tuvieras la fuerza o la disposición para cargar, descargar, tal, cual...; finalizan. Entonces, o somos capaces de incorporarlos a la parte tecnológica o lo que estamos generando es gente con títulos de la ESO que lo único que va a cobrar en su vida va a ser una renta básica. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *El proyecto educativo de la etapa debe dar una respuesta educativa a la potencial brecha tecnológica.* El profesorado percibe una *brecha en el uso* de la tecnología. El alumnado dispone de dispositivos móviles con acceso a Internet, pero se percibe un desaprovechamiento en el uso de la tecnología, lo cual han relacionado dos de los informantes como una cuestión derivada de la lógica de consumo de la cultura actual. En otro sentido, el profesorado piensa que ha de procurarse una proyección educativa de la tecnología para la creación, la exploración y otras tareas cognitiva y emocionalmente estimulantes.

Estamos viendo que en muchos casos poseen tecnologías pero no los conocimientos. Es decir, puedo llevar un móvil de 1000€ en el bolsillo, pero no tengo las herramientas tecnológicas que me permitirían, o los conocimientos que me permitirían sacar provecho y producto a eso. Entonces, lo que sí ha conseguido la sociedad, que es que consumamos tecnología, no va acompañado a un desarrollo de los conocimientos, de los usos y de todo lo que me puede aportar o todo lo que podría desarrollar con esa tecnología. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *El currículum de los módulos técnicos contempla el uso de la tecnología.* El currículum contempla el uso de la tecnología como contenido curricular específico. No obstante, se presentan consideraciones sobre el enfoque didáctico y metodológico que se hace con esa tecnología. Existe así un debate abierto en torno a la actualización didáctica y el uso de nuevos métodos para abordar los contenidos curriculares; tales como por ejemplo, kits de programación o el empleo de la realidad virtual o aumentada.

1.5.2. Factores que influyen en la integración de las TIC

1.5.2.1. La percepción sobre el potencial educativo de la tecnología

Las percepciones sobre la importancia de la integración de la tecnología en el proyecto educativo de la etapa se argumentan sobre las tres líneas fundamentales arriba expuestas. No obstante, su uso educativo parece definirse por el valor instrumental que se confiere a la tecnología y por la ausencia de un modelo educativo definido. Según la estructura conceptual de Twining ([2002](#)), estos usos se acercarían a una concepción de las TIC como herramientas de apoyo.

En este sentido, la carestía de medios habría influido en el uso del *smartphone* personal del alumnado para la actividad lectiva, hecho que, como veremos más adelante, ha conllevado una serie de implicaciones educativas⁸. El uso de la plataforma LMS está centrado en el repositorio de contenidos de aprendizaje, así como en el envío y recepción de tareas. Su uso se circunscribe a la actividad lectiva dentro del Centro en horario escolar.

En atención a los usos de las TIC en el espacio conceptual del triángulo interactivo y la organización de la actividad conjunta ([Coll y Monereo, 2011](#)), la visión del profesorado nos llevaría a inferir que predominan:

- Los usos de las TIC como contenido curricular propio de los módulos técnicos del curso.
- Los usos de las TIC como herramientas de búsqueda y selección de contenidos de aprendizaje.
- Los usos de las TIC como repositorio de contenidos de aprendizaje (uso preferente de la LMS).

⁸ Moreno-Guerrero, López, Pozo y Fuentes ([2019](#)) elaboraron un estudio en el que identificaron que el *smartphone* es el dispositivo de uso preferente entre el alumnado de FPB, aun cuando disponga de otros equipos informáticos.

- Los usos de las TIC como instrumentos de seguimiento y control de las actuaciones de los participantes (envío y recepción de tareas en la LMS).

[Sobre el uso de la tecnología] Nos hemos ido buscando la vida. También es verdad que hemos tenido otras prioridades: el planteamiento metodológico, didáctico, de fondo, ha sido más importante que la parte tecnología y didáctica. Quizá porque no teníamos construido lo otro y necesitábamos construir primero las bases. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

En mi esquema mental, para mí, la tecnología es una herramienta más. Pero sí creo que hay un almacén que está por debajo de todo eso y, al final, la tecnología tiene que ser un elemento más. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

1.5.2.2. La disponibilidad y la gestión de los recursos TIC

En cuanto a equipamiento e infraestructura, se dispone de 16 ordenadores portátiles con más de 5 años de antigüedad para toda la etapa (4 unidades). Estos equipos son fruto del trabajo de reacondicionamiento que ha realizado el profesorado de otras etapas educativas del Centro para su reutilización. La infraestructura de red se ha potenciado en los últimos años y la cobertura no presenta problemas. Además, existen otros equipos propios del ámbito disciplinar técnico.

La diversidad de etapas en el centro educativo, las buenas relaciones existentes entre el profesorado y la orientación técnica de gran parte de sus docentes, ha promovido la búsqueda de donaciones. Este hecho facilita, además, el uso compartido de determinados equipamientos.

Nosotros hemos intentado en todo momento que las TIC estuviesen presentes en el Centro, en general; pero, en concreto, en el curso de FPB. De hecho, el año pasado dimos un pasito adelante asignándole a los grupos de FPB equipos portátiles para que los chicos pudiesen tener conexión en el aula, poder hacer trabajos que hasta ahora no se podían hacer. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

En cuanto a plataformas digitales, el Centro se encuentra dado de alta en la plataforma G Suite for Education de Google. Todo el alumnado dispone de cuentas de usuario corporativas. Así mismo, se han habilitado aulas virtuales en la plataforma Google

Classroom. El uso de esta plataforma se orienta a la gestión de tareas, envío y recepción de trabajos del alumnado, y siempre en horario lectivo, como antes indicábamos.

Esta dotación se percibe como insuficiente. Todos los informantes coinciden en la idoneidad de incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la cantidad de recursos disponibles. Todos los informantes coinciden, a su vez, en que esta dificultad viene determinada, fundamentalmente, por una financiación pública insuficiente. Sin embargo, algunos actores sostienen que la carestía de recursos podría mejorar en tanto que se dispusiera de un plan estratégico de inversión y gestión de los recursos:

Entonces, sí es verdad que hay aquí una carencia fundamental de materiales y creo que tendría que ser algo a corregir y de manera relativamente urgente. Pero es la realidad. Tenemos presupuesto limitado y con ese presupuesto hay que atender a 1200 alumnos. En algunas, podemos tener esa colaboración de las familias; en otras, es más complicado; y en algunos te ves en situaciones en las que tienes que elegir entre tener herramientas, y tener material para dar clases o tener ordenadores. A veces, esta toma de decisiones es dramática. Y, otras veces, no se debe a esto. Si no también a mala gestión, a mala planificación. [...] Yo siempre he defendido la idea de que tendríamos que tener una planificación estratégica de este tipo inversiones tecnológicas; pero es verdad que, por no tener, no tenemos ni un inventario actualizado que nos pueda plantear a qué nivel se están amortizando los equipos, etcétera. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFE-FPB y miembro del Equipo TIC)

En este sentido, el Equipo Docente se ha organizado para la formalización de una candidatura para optar a la subvención del proyecto GarageLab, promovido por una importante Fundación de telecomunicaciones. Esta propuesta parece dar indicios de un replanteamiento organizativo y metodológico en cuanto al uso de las TIC; no obstante, no pudimos profundizar más en la cuestión.

A pesar de las dificultades advertidas, el Equipo Docente de grupo se encuentra orientado hacia el uso de dispositivos digitales y plataformas o aplicaciones que consideran potencialmente educativas. Realizan experiencias con tests gamificados, con aplicaciones de realidad aumentada o realidad virtual, si bien estos usos parecen aislados y se enfocan a mantener un clima de convivencia y un nivel de motivación adecuados.

La ausencia de medios suficientes, por cantidad o por requerimientos, ha llevado al Equipo Docente de grupo a no seguir, con el apoyo del Equipo Directivo y el conocimiento

de la familia, la prohibición interna sobre el uso de *smartphones*. De manera regulada, el profesorado se apoya en gran medida en los dispositivos personales del alumnado para poder emplear las diversas plataformas digitales. El uso de los *smartphones* personales ha conllevado una dificultad que, a juicio de Marina, se relaciona con la “fragilidad emocional” que se percibe en el alumnado y que tiene que ver con los mensajes que reciben de las aplicaciones de mensajería instantánea:

El tema del uso del móvil en clase nos genera otro problema, que es en la parte emocional. Si les están llegando [mensajes de appMensajería] de fuera relacionados con otras cosas, a chicos que tienen mucha fragilidad emocional, eso genera de pronto una reacción en la clase, a veces muy fuerte porque a veces te llegan [mensajes de appMensajería] de tu novia que se está suicidando, y es caso de este año [...]. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Entonces, tú estás intentando hacer una cosa y al pibe le están llegando de la novia o del novio, o a veces de las familias, que no distinguen los momentos. Entonces, con eso hemos tenido un serio problema este año. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

No obstante, este proceder genera una serie de conflictos de base con el planteamiento de implementación TIC. Así lo describe Gonzalo:

En FPB es desigual. ¿Por qué? Por lo que hablábamos antes. La carestía de medios. Entramos en esta situación incorrecta en la que proponemos unas plataformas que requieren de unos medios que nosotros no proveemos. [...] Pero, ciertamente, no es una situación óptima. Al menos, en el ámbito de clase, porque sí es verdad que, en casa, la mayoría disponen de equipos informáticos; pero en el día a día en el aula, no. (Entrevista a Gonzalo, Jefe de Estudios CCFF-FPB y miembro del Equipo TIC)

1.6. Concepciones del profesorado sobre la formación y principales líneas de perfeccionamiento advertidas

Las reflexiones del profesorado en relación con la formación y el perfeccionamiento profesional parecen encontrarse en un punto aproximado a la reflexión sobre las finalidades educativas y los principios organizativos y pedagógicos que vertebrarían la etapa. De esta manera, las concepciones del profesorado acerca de la formación se articularían sobre los siguientes preceptos:

- *El profesorado debe (trans)formarse para formar al alumnado.* Se plantean la necesidad de experimentar un proceso de formación y transformación paralelo o conjunto, y equivalente, a la formación planteada para el alumnado. Identificamos así dos vías de interpretación:
 - 1) *Procesos formativos de contenidos no equivalentes.* Se trataría de aquel proceso formativo docente cuyos contenidos no guardan relación directa con el proceso formativo del alumnado: formación del profesorado al servicio de la formación del alumnado. Por ejemplo, la formación sobre inclusión y atención a la diversidad.
 - 2) *Procesos formativos de contenidos semejantes.* Se trataría de aquel proceso formativo docente cuyos contenidos guardan relación directa con el proceso formativo del alumnado: formación del profesorado con el alumnado, *ex ante*, durante y paralela o *in situ*. Por ejemplo, la formación sobre el desarrollo de funciones ejecutivas.

Antes de que se me olvide, hay un tema. Sí hemos llegado a una conclusión muy clara. No vamos a poder trabajar con el alumnado en funciones ejecutivas si nosotros mismos no las trabajamos. La idea también es entrenarnos nosotros en esas funciones ejecutivas que dice Marina. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *Los agentes educativos pueden formarse conjuntamente.* Se plantea la posibilidad de ofrecer una plataforma formativa a la familia o de experimentar procesos formativos en conjunto. Esta declaración parece guardar una relación estrecha con la visión del profesorado acerca del papel de la familia en el proceso educativo del alumnado y de la relación escuela-familia.

Jesús planteaba, por ejemplo, ¿por qué los padres no evalúan, también? O, ¿por qué la formación que tenemos nosotros no puede ser conjunta con ellos? Porque nosotros tenemos los mismos problemas de cómo controlar la disciplina, el control emocional... ¿Por qué esas formaciones no pueden ser conjuntas, a veces, profesorado con familias? Para poder acordar estrategias, para poder... (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *La formación debe ajustarse a los requerimientos de la etapa educativa.* El profesorado apuesta por procesos formativos específicos, ajustado a sus

necesidades e inquietudes y en línea con los principios y finalidades del proyecto educativo.

Después, está la formación en las nuevas metodologías: la actualización pedagógica a diferentes niveles, porque en el Centro está claro que no puedes dar la misma formación para todos, pues el nivel de actualización pedagógica no es el mismo en las diferentes etapas. (Laura, Directora de Centro)

- En términos generales, el profesorado identifica las mismas líneas de perfeccionamiento. Encontramos una manifiesta coherencia con las percepciones sobre las finalidades educativas de la etapa. Estas son:
 - 1) *Formación para el desarrollo de la competencia digital y la competencia mediático-informacional.*

Después, los medios digitales. Cualquier curso que tenga que ver con formación digital, ya sea para montaje de vídeo... Por ejemplo, queremos hacer también montajes de vídeo y audio. De diferentes plataformas digitales para trabajar, para hacer proyectos. Estamos intentando trabajar en esa línea. (Entrevista a Domingo, docente)

- 2) *Formación sobre inclusión y la atención a la diversidad.*
- 3) *Formación en disciplina positiva y el 'lenguaje de la jirafa' (comunicación no violenta)*

[...] Uno sería, y de hecho creo que está planteado, en cuanto a los chicos, a la diversidad de problemas que puedan tener, como Asperger, de tipo de problemas o necesidades personales. Tenemos información, es verdad que nos llega información, pero no hemos tenido nunca un curso así de decir... No ha cuajado. Quizá eso es importante. (Domingo, docente)

Entonces, el profesorado no se encuentra con la formación adecuada. Nosotros, a raíz de la FPB, se ha tenido que pedir la formación en la Atención a la Diversidad, porque no tenemos. Después, ahora mismo, en Disciplina Positiva, etcétera. ¿Por qué? Pues porque nos vemos con una serie de problemas y nosotros no tenemos armas para enfrentarnos a ello. Que nos enfrentamos. Pero como buenamente podemos, intentando consultar a gente, y por el buen hacer de los educadores. Porque ellos leen, se van formando, etcétera. (Laura, Directora de Centro)

2. Percepción de los actores sobre el proceso de regulación educativa durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial

El periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial originó, paradójicamente, un espacio de encuentro y reflexión entre los miembros del Equipo Docente del curso. Este proceso de reflexión, desarrollado en gran medida en torno a la definición del proyecto educativo, culminó en la redacción de un documento denominado *Proceso*, una aproximación a los principios organizativos y pedagógicos de la etapa.

2.1. Características fundamentales del proceso de regulación educativa

De análisis realizado, podríamos inferir que se ha tratado de un proceso de regulación sin planificación previa que ha resultado en un modelo donde ha primado la labor tutorial y el seguimiento personal y académico del alumnado y la familia; de carácter progresivo y emergente, con un enfoque organizativo reflexivo y democrático, y basado en el ajuste mutuo; así como ajustado a las circunstancias y pretendidamente coherente con el proyecto educativo de centro.

- *Un proceso de regulación sin planificación previa.* Todos los actores resaltan el carácter de emergencia que adoptó el modelo de trabajo a distancia. La suspensión de la actividad lectiva presencial se informa un jueves y el lunes de la semana siguiente se había iniciado la propuesta de trabajo a distancia –este modelo adoptó un carácter emergente y progresivo. Se resalta además la ambigüedad de las instrucciones oficiales sobre la posibilidad o no de dar continuidad al currículum o la naturaleza y el sentido de la evaluación. A este respecto, a juicio de Marina y de Jesús, hubiera sido ventajoso el haber promovido un tiempo de reflexión inicial entre el profesorado para adecuar la propuesta educativa a las circunstancias del momento, e incluso sobre el propio papel que la escuela debiera desempeñar en una situación de crisis sanitaria sin precedentes cercanos. Así, siguiendo a Jesús:

“Hemos vivido un momento de ficción: se nos pedía que el sistema educativo siguiera manteniendo ciertas cosas cuando era imposible” (Entrevista).

El tema de dar respuestas inmediatas. Creo que el haber tenido un tiempo esa semana, en lugar de responder a lo que pedían, que era que mandáramos cosas, no sé qué, no sé cuánto, tal... Haber dicho: paraos. Vamos a pensar cómo orientamos esto. Hubiera sido importante. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *Un modelo donde ha primado la labor tutorial y el seguimiento personal y académico del alumnado y la familia.* Se resalta la importancia que ha adquirido la función tutorial durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva. Se ha primado el seguimiento del alumnado y de las familias, con ánimo de mantener la conexión del alumnado .

En este grupo de FPB, ha habido una implicación muy grande de la familia al respecto de la teleformación. Pero yo lo achaco más bien a esa labor docente de tutoría que en su momento hemos hablado. Porque el tutor ha estado ahí “machacando” a los padres, llamándolos constantemente con las actividades que tenía que realizar su hijo, etc. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Un modelo pedagógico progresivo y emergente, con un enfoque organizativo reflexivo y democrático, y basado en el ajuste mutuo.* El tiempo de confinamiento generó, paradójicamente, un espacio de trabajo y reflexión para el Equipo Docente. La ruptura con el esquema horario facilitó la reorganización del tiempo en función de las necesidades de la propuesta educativa. Fueron así comunes las reuniones entre el profesorado, las cuales se sustentaron sobre dos ejes de trabajo: 1) el diseño del proyecto educativo de la etapa –el denominado Proceso; y 2) el diseño y desarrollo del modelo de trabajo a distancia: algunas de estas reuniones eran coincidentes con las videoconferencias de seguimiento que se realizaron con el alumnado. Este modelo a distancia adquirió así un enfoque eminentemente evaluativo, progresivo y emergente.

Este tiempo ha facilitado muchísimas más reuniones entre nosotros y con muchas facilidades. Ha sido un privilegio. Y además sin estar impuestas: las hemos buscado nosotros y las hemos ido planteando nosotros. Entonces, ha sido un tiempo riquísimo en

ese sentido. Y a base de esas reuniones, también, fuimos encontrando la manera de cómo ir haciéndolo con los chicos. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

En general, consensuada. El nivel de consenso me ha llamado mucho la atención. La capacidad que ha salido del Equipo en adaptarnos a esos cambios. Lo ha relatado muy bien Marina: hemos ido pasando por determinadas etapas. Siempre –es como la bicicleta–, aunque frenes, siempre hay una inercia. Seguramente, de la primera o segunda semana podríamos aprender por si nos vuelve a pasar y no cometer esos errores; pero después nos hemos ido adaptando a las circunstancias. En ese sentido, es más bien un consenso de Equipo que acciones aisladas o más individuales. Tenemos en ese sentido un camino [...] de trabajar cada vez más y mejor en equipo. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *Un modelo pedagógico y organizativo ajustado a las circunstancias y pretendidamente coherente con el proyecto educativo de etapa.* La estructura del modelo de teleformación, tanto en lo referido a los principios pedagógicos como a aquellos organizativos, se acompañó de un proceso de reflexión y de evaluación de la propia propuesta educativa de la etapa. La propuesta surgida se adecuó en torno a tres principios fundamentales: 1) la propuesta educativa del modelo a distancia debe ser coherente con la propuesta educativa del modelo presencial; 2) la propuesta educativa del modelo a distancia debe ajustarse al contexto sociofamiliar; 3) la propuesta educativa del modelo a distancia es de naturaleza distinta a la propuesta educativa del modelo presencial. En relación con este último principio, los informantes coinciden en entender que un modelo de educación a distancia no debiera asumirse como reproducción de un modelo presencial.

Luego, otra de las cosas que sí nos planteamos en esta etapa, en este momento, en este tiempo; fue que las actividades fueran adecuadas para el momento. A lo mejor no era el momento de que tuvieras que leer 5 ó 10 páginas de una cosa, dada también la carga emocional y toda la presión que ha habido en todo este tiempo: hablamos de adolescentes que a lo mejor se han tenido que quedar todo un mes en sus casas. No ha sido fácil para los adultos, tampoco. En ese momento, no podíamos meter actividades y tareas que fueran tediosas. Casi que pudieran hacerlo tirados en el sofá y con el móvil. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Por ejemplo: dividir actividades en actividades pequeñas que podían hacer en 20 minutos: hacerlo más digerible, de ahí lo de las píldoras. Trabajar cosas concretas. Después, es muy importante también buscar los contextos y la contextualización de lo que se trabajaba con ellos. En un momento dado en mi asignatura, empecé a trabajar con ellos sobre virus y bacterias. Sé muy poco sobre eso, pero estuve buscando vídeos,

contenidos, adaptarlo y trabajar con pildoritas pequeñas que ellos podían hacer desde cualquier lado. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

Ha sido un modelo espontáneo. Y espontáneo entrecomillas, también. A ver, declaran un Estado de Alarma un jueves. Nadie sabía lo que iba a ocurrir. Los profesores sí es verdad que, como estaban trabajando en este modelo, no de teleformación, pero sí sabían lo que querían trabajar con ellos y en qué proyecto querían trabajar. (Entrevista a Laura, Directora de Centro)

Amén de lo anterior, han existido algunos procesos de regulación más singulares que merecen una atención aparte. De igual modo, convenimos distinguir un apartado sobre algunas de las reflexiones compartidas por el profesorado que nos han resultado más significativas. Estas guardarán además una especial relación con la perspectiva del profesorado acerca del próximo curso escolar.

2.1.1. Características fundamentales sobre el proceso de regulación de la actividad práctica y la Formación en Centros de Trabajo

Parte de las particularidades del caso de estudio guardan relación con la orientación profesional de la etapa. La Formación Profesional Básica contempla una carga lectiva importante dedicada al trabajo eminentemente práctico en talleres especializados. Así mismo, la estructura del curso se organiza, *grosso modo*, en dos bloques: 1) un bloque de actividad lectiva en los centros educativos y 2) un bloque de Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT). De tal manera que, en el contexto del período de confinamiento, la propuesta curricular del curso relativa a los módulos técnicos, fundamentalmente, o a las prácticas en empresa tuvo que ajustarse a una realidad altamente condicionante.

Como respuesta a ello, el profesorado optó por diseñar y evaluar conjuntamente un proyecto integrado sobre el estudio eléctrico de las viviendas. Trabajaron desde un enfoque multidisciplinar y teórico-práctico en el que, para el apartado práctico, se valieron del trabajo realizado durante el periodo previo de actividad lectiva presencial. Para este proyecto, debieron hacer mediciones de la vivienda, elaboración de un plano con un

software –específico de dibujo o a través de alguna herramienta de ofimática que permitiera unos resultados aceptables–, el uso adecuado en el plano de los símbolos propios de las instalaciones eléctricas, etcétera.

2.1.2. Percepciones del profesorado en relación con el alumnado

Hemos podido identificar tres temas de interés surgidos de la reflexión del profesorado sobre la situación del alumnado durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva. Estas reflexiones han versado sobre el conocimiento del contexto sociofamiliar y económico del alumnado, sobre el rendimiento del alumnado y sobre el papel del alumnado en el diseño de los distintos itinerarios formativos. De alguna manera, se presentan disertaciones generales del profesorado acerca de cómo determinadas estructuras organizativas y pedagógicas se han puesto en entredicho, y cómo estas debieran ser replanteadas en el futuro próximo.

- *La suspensión de la actividad lectiva presencial ha puesto de manifiesto determinados aspectos del contexto sociofamiliar y económico del alumnado que pasaron desapercibidos durante el periodo lectivo presencial. A juicio del profesorado, el confinamiento puso de manifiesto determinadas situaciones del contexto familiar del alumnado que no fueron percibidas con anterioridad. Este hecho promovió la reflexión del profesorado acerca de cómo potenciar en adelante la evaluación del contexto social y familiar del alumnado.*

Pero es positivo por un lado: hemos visto estas realidades. Han aparecido esas realidades. Tenemos casos sangrantes. Por ejemplo, [nombre de alumno] que es un alumno con unas circunstancias de una enfermedad y tal; alumnos que prácticamente los han echado de su casa, o ya no saben qué hacer; o sea, hay situaciones ahí bastante complicadas. Entonces, han salido a flote esas situaciones. Por ese lado lo veo positivo. Porque seguramente sabemos mucho más de lo que sabíamos. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

- *El modelo pedagógico y organizativo adoptado durante el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial ha beneficiado al rendimiento de parte del alumnado. A juicio del profesorado, el modelo educativo propuesto ha podido*

flexibilizar los tiempos de trabajo del alumnado. La carga lectiva se redujo considerablemente, así como la naturaleza de las tareas, pudiendo quizá adecuarse más al perfil de determinados alumnos. Si bien se manifiesta una preocupación por la continuidad de determinadas rutinas de trabajo y hábitos de vida saludables –en especial, se habla del sueño–, parece que parte del alumnado ha sacado provecho del mayor grado de autonomía y libertad. De otro modo, existe una preocupación profusa por cómo abordar el aprendizaje social. Este hecho promovió un debate crítico en el profesorado sobre el proyecto educativo de la etapa, sobre su planteamiento organizativo y pedagógico, así como de las incoherencias que pueden estar sucediéndose y que se han manifestado durante el tiempo de confinamiento.

Sí, hemos tenido casos. Sobre todo en 2.º. Pero hemos tenido casos como chicos a los que les costaba concentrarse y trabajar en clase y, sin embargo, en esta situación han trabajado y han entregado trabajos con buena calidad, y nos ha sorprendido. Ha parecido que estaban más interesados que para algunas cosas de clase. Claro, es que tenemos que ver que no es lo mismo estar en una clase con compañeros que te distraen, tú mismo que haces el “payaso” para seguirles; que estar en tu casa con tu familia y tener un ratito para trabajar, que te plantees un trabajo que tengas que ir haciendo tú, trabajando a tu manera y a tu ritmo. Hemos tenido algunos casos que nos sorprendieron. Ahora se plantea el ver por qué: cómo plantear eso en clase cuando estemos en un modelo presencial. [...] Claro, sería interesante ver por qué ha trabajado mejor porque a lo mejor es, también, un problema de planteamiento. De decir: pues, a lo mejor, si hubiéramos trabajado con él de otra manera hubiéramos conseguido esos resultados. (Entrevista a Domingo, docente)

Y luego otra cosa que a mí me parece trágico, son los chicos que funcionan mejor en su casa que en la escuela. Y de esos ha habido bastantes en todas las etapas, también en la nuestra. En la nuestra a veces más vinculada a la discapacidad o a problemas emocionales: cuando no hay la dificultad de relación con los compañeros, yo me centro más y puedo dar las respuestas más académicas; pero me ha faltado desarrollar esa parte social, que es la que necesito realmente. Pero vemos cómo en otras etapas... Me parece una tragedia que funcionen mejor sin estar en la escuela que estando en la escuela. Y eso se ha dado. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *Determinados planteamientos sobre el enfoque de las prácticas fueron cuestionados a la luz de las aportaciones de determinados alumnos.*

Los chicos fueron por delante. Y te planteo dos momentos: un momento, cuando pensábamos que estaban descolgados [nombre de alumnos] y de pronto nos mandan una foto de una historia de una cosa que estaban haciendo y desarmando en su casa, de un equipo audiovisual, de sonido, tal; y te mandan la foto y te dicen –Mira lo que estamos

haciendo. [Nombre de alumno], por ejemplo, también, algunas veces me ha dicho: –Es que estoy haciendo el portero, no sé qué. ¡Lo estoy quitando y le tengo que preguntar a Domingo! –Pues mándale un mensaje por [Google] Classroom. Pregúntale. Yo creo que pistas como esa nos dicen que podríamos hacer, por lo menos en algunas ramas, más de lo que hemos hecho en la parte práctica. Ellos han tomado alguna iniciativa. Y te enteras porque te lo dicen, o te preguntan, o tal. Pero que ellos, a veces, han tomado una iniciativa ahí que a lo mejor podríamos haber potenciado. Porque todo el mundo tiene en su casa aparatos estropeados, porque... (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

2.2. La percepción del profesorado acerca de los factores condicionantes para el diseño y desarrollo del modelo de educación a distancia

Fruto de nuestro análisis hemos podido identificar determinados factores que han condicionado el proceso de regulación educativa durante el periodo de confinamiento. Hemos podido distinguir entre factores percibidos como facilitadores y factores percibidos como inhibidores.

Se han identificado congruencias entre los factores condicionantes percibidos por el profesorado y las dimensiones y subdimensiones prefijadas que elaboramos para el diseño de las entrevistas en el procedimiento de recogida de información de Q1: *Q1. ¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada ‘enseñanza remota de emergencia’?*. La *Tabla 7* muestra las relaciones más significativas.

Además, se incluyen dos temas emergentes surgidos tras el análisis de las entrevistas. No se ha identificado ninguna relación de prioridades durante el análisis. La información se presenta en orden alfabético de dimensiones y subdimensiones apriorísticas. Los resultados del análisis se agrupan en facilitadores e inhibidores en relación con cada subdimensión para la que se encontraron congruencias.

Tabla 7

Relación entre las dimensiones y subdimensiones definidas para la recogida de información de Q1 y los factores surgidos del análisis emergente de la información

| Dimensiones y subdimensiones elaboradas para la recogida de información Q1 | | Factores identificados como resultado del análisis |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competencia digital | Valoración de la competencia digital del alumnado | <i>Inhibidor</i> - La naturaleza de los usos docentes dados a la plataforma Google Classroom |
| | Valoración de la competencia digital docente | <i>Facilitador</i> - La competencia docente en el uso de las herramientas digitales disponibles para la docencia y para la comunicación |
| Modelo pedagógico | Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje | <i>Facilitador</i> - Un modelo pedagógico basado en un enfoque evaluativo, la integración curricular y en la codocencia <i>Inhibidor</i> - Determinados fines educativos precisan de modelos basados en la presencialidad |
| | Integración de las TIC en los programas educativos | <i>Facilitador</i> - Un modelo pedagógico basado en un enfoque evaluativo, la integración curricular y en la codocencia <i>Inhibidor</i> - La naturaleza de los usos docentes dados a la plataforma Google Classroom |
| | Principios metodológicos | <i>Facilitador</i> - Un modelo pedagógico basado en un enfoque evaluativo, la integración curricular y en la codocencia <i>Inhibidor</i> - Determinados fines educativos precisan de modelos basados en la presencialidad |
| Organización escolar | Participación y toma de decisiones del profesorado | <i>Facilitador</i> - La existencia de una infraestructura digital previa para la docencia y para la comunicación - Un modelo de organización del Equipo Docente basado en la cooperación, la participación y la autonomía <i>Inhibidor</i> - Determinados fines educativos precisan de modelos basados en la presencialidad |

| | | |
|--------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recursos tecnológicos | Dispositivos e infraestructuras de red | <i>Facilitador</i> - La existencia de una infraestructura digital previa para la docencia y para la comunicación |
| | Plataformas de comunicación | <i>Inhibidor</i> - La brecha familiar: brecha educativa y brechas en el acceso y en el uso de la tecnología educativa |
| | Plataformas LMS | <i>Facilitador</i> - La existencia de una infraestructura digital previa para la docencia y para la comunicación <i>Inhibidor</i> - La naturaleza de los usos docentes dados a la plataforma Google Classroom - La brecha familiar: brecha educativa y brechas en el acceso y en el uso de la tecnología educativa |
| Relación escuela-familia | Valoración de la implicación familiar | <i>Inhibidor</i> - La brecha familiar: brecha educativa y brechas en el acceso y en el uso de la tecnología educativa |
| Temas emergentes | | <i>Inhibidor</i> - El proceso de regulación normativa realizado por la Administración Educativa - La ausencia de la cobertura jurídica necesaria, en materia de Protección de Datos Personales y Derechos Digitales, para la realización de videoconferencias con el alumnado |

Nota. Elaboración propia

2.2.1. Factores percibidos como facilitadores

En cuanto a recursos tecnológicos:

- *La existencia de una infraestructura digital previa para la docencia y para la comunicación.* Uno de los factores percibidos como facilitadores parecería evidente y tiene que ver con la existencia de una serie de plataformas que, en mayor o menor

uso, permitieron una adaptación ágil a la situación de confinamiento. El Centro cuenta con una infraestructura local de servidores para plataformas Moodle en uso y se encuentra acogido a G Suite for Education de Google desde hace más de un lustro. Así, todo el alumnado disponía de cuentas corporativas en el entorno Google y existían asignaturas con plataformas Google Classroom en uso. De igual modo, el profesorado pudo hacer empleo de la herramienta de videollamadas.

En cuanto a competencia digital:

- *La competencia docente en el uso de las herramientas digitales disponibles para la docencia y para la comunicación.* El profesorado se percibe con un nivel de formación en medios digitales adecuados para los fines educativos. Ciertamente, existe una demanda formativa al respecto de la tecnología educativa: se manifiesta una inquietud por profundizar en el potencial educativo de determinadas aplicaciones o plataformas, el desarrollo de materiales didácticos digitales (en adelante, MDD) u otros contenidos audiovisuales. No obstante, consideran adecuadas sus destrezas en el uso de las plataformas y herramientas disponibles.

En cuanto a organización escolar:

- *Un modelo de organización del Equipo Docente basado en la cooperación, la participación y la autonomía.* Los principios de organización docente han influido positivamente en la adaptación al modelo adoptado a consecuencia del confinamiento. La base del trabajo del Equipo Docente se acomodaba sobre la autonomía, la periodicidad y la colaboración. En este sentido, el Equipo Directivo juega un papel importante por la cesión del control y de la responsabilidad de la etapa al Equipo Docente, lo cual pudo permitir una rápida gestión de la situación y ajustada a la visión del profesorado. El enfoque de trabajo co-docente y la periodicidad de las reuniones fueron esenciales para la adecuación continua de la propuesta educativa a las necesidades que se iban manifestando. En última instancia, es reseñable mencionar las impresiones del profesorado acerca del

empleo de videoconferencias o videollamadas –este hecho guarda relación con los factores percibidos como inhibidores.

Sí, sí; bastante. Yo creo que lo positivo de este año es eso: que nos hemos reunido todos los compañeros, que hemos planteado cosas en común, que hemos ido dándole forma y hemos aprovechado para hacer, ese proyecto que ya empezamos desde principio de curso o desde ante, con la idea de ir avanzando, pues hemos ido dándole forma. Está claro que lo más importante de este tipo de educación, de formación es que los compañeros se reúnan con frecuencia y apoyarse los unos a otros, tener un planteamiento común. Lo que estamos haciendo, una especie de proyecto común en el que vamos metiendo ahí todas las ideas, y todas las cosas las vamos ordenando. Trabajar en conjunto es la única manera de avanzar con los chicos. (Entrevista a Domingo, docente)

Lo de las videoconferencias ha sido una pasada, y positiva. Puede ser un camino que nos puede ahorrar mucho camino cansino en el colegio: reuniones en el colegio que te obligan a estar allí 12 horas, que llegas a las reuniones hecho una mierda. Para mí ha sido un descubrimiento gratisimo. Hasta el punto que nos planteamos: –¡Caramba!, es que podemos programar desde casa todas las semanas juntos. Sin que eso suponga un esfuerzo “macarrónico”. Luego, me parece que en el trabajo con los chicos es algo que deberíamos potenciar. Puedes estar trabajando con otro compañero desde tu casa, a través de una cosa tan sencilla. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

- *El papel del Equipo de Coordinación TIC del Centro en el proceso de regulación del modelo de organización y docencia virtual.* A nivel organizativo, uno de los aspectos favorecedores que extraemos del análisis es el papel desempeñado por el equipo de Coordinación TIC del Centro. Es destacable en este estudio de caso el papel de Emilio, Coordinador TIC de Centro además de Presidente del Comité de Empresa, que fue designado Responsable de Riesgos Laborales del Centro durante el tiempo de suspensión de la actividad lectiva presencial. Este hecho le confiere una posición privilegiada para analizar la situación desde una perspectiva amplia. De igual modo, es reseñable la configuración que el Centro venía adoptando para el Equipo TIC de Centro. Se aseguraron la presencia de Gonzalo, Jefe de Estudios de CCFF-FPB, y de Esperanza, Administradora del Centro. Ambos son miembros del Equipo Directivo.

En cuanto a la valoración de la toma de decisiones del Equipo TIC, o del responsable TIC, en este caso: porque, muchas veces, podíamos hacerlo desde el Equipo TIC y, otras veces, con las premuras de tiempo, me vi obligado a tomar yo decisiones sin consultarlas con el propio Equipo TIC. [...] Sí, se me consultaron cosas; vimos, desde el punto de vista técnico qué era mejor y qué era peor, y nos dieron bastante, vamos a

decirlo así, bastante cancha al respecto de qué podíamos hacer y qué no podíamos hacer desde el Equipo TIC. Así que, realmente, yo creo que sí ha existido y que ha sido muy buena esa colaboración. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

En cuanto al modelo pedagógico:

- *Un modelo pedagógico basado en un enfoque evaluativo, la integración curricular y en la co-docencia.* La perspectiva evaluativa, el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinares y la asunción de un modelo de trabajo colaborativo son identificados como un factor facilitador. Este hecho pareció favorecer, entre otros, a la adopción de un modelo de trabajo integrado como alternativa viable a las prácticas. Es destacable, además, que los espacios de discusión y debate crítico del Equipo Docente se orientaron a la definición de las bases organizativas y pedagógicas del proyecto educativo de la etapa. El documento recibió el nombre de *Proceso*. El nombre designado guarda relación con el pretendido carácter dinámico, abierto y colaborativo de la propuesta. Su concepción se encuentra íntimamente ligada a las visiones del profesorado acerca de las finalidades que la etapa debe cumplir y a la percepción sobre el perfil del alumnado. Adicionalmente, estas reflexiones tuvieron un marcado propósito prospectivo.

En mayo del 2019 el equipo de docentes de la etapa de Formación Profesional Básica en la especialidad de Electricidad y Electrónica (FPB - EE) pusimos en marcha un proceso de transformación propiciado por una serie de reflexiones y pensamientos en profundidad relativos a nuestro desempeño docente en dicha etapa. Nos comenzamos preguntando cuáles podrían ser las claves para el “éxito” del alumnado una vez completados los dos años. (Documento *Proceso*)

La segunda, la implicación de todos los profesores que les damos clase. La implicación, me refiero a «en conjunto». Quiere decir que nosotros tenemos nuestras reuniones cuando podemos, aunque sean reuniones de pasillo, intentamos en las horas libres estar dentro de la clase con otros compañeros y compartir mucho la educación en conjunto. Ya sabes que estamos intentando hacer proyectos, pequeños proyectos entre todos, intentamos darle esa importancia de que no sea que cada asignatura los trate de manera diferente y no estemos enlazados, sino de intentar caminar juntos, vamos a decirlo así. Con el diferente alumnado que tenemos, intentar que... Lo más importante es la comunicación entre los profesores y el compartir la información que sabemos de los alumnos. [...]. de hecho, este año hemos intentado reunirnos una vez por semana todos los profesores posibles en el aula, además mientras estaban dando clase. Pues, nos reuníamos tres o cuatro profesores y planificábamos la semana, hablábamos de los

temas, le dábamos trabajo a los chicos y estábamos allí. (Entrevista a Domingo, docente)

Nos reuníamos nosotros como equipo regularmente. Fue bastante autónomo: nadie nos lo aconsejó ni nos lo dijo. Lo hicimos porque estaba funcionando. Con el alumnado, igual. Hacíamos regularmente algunas reuniones y fue muy interesante porque te da otra perspectiva: no es lo mismo comunicarte solo a través de [Google] Classroom, correo electrónico, [nombre de la Plataforma], etc.; que hacerlo, por lo menos, visualmente. Entonces, yo creo que sí. Si miro cómo lo han hecho otras etapas, que lo han pasado mucho peor, creo que sí en general. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

Creo que un problema del sistema es buscar espacios de reflexión. Una vez que hemos buscado esos espacios de reflexión, de ahí han surgido propuestas y propuestas que hemos hecho juntos: ya no son las mías, las de Jesús, las de... Está claro que hay gente que hemos tirado más del carro, pero ya son propuestas que hemos generado juntos, como es el documento, que ya es un documento compartido. No todos vemos todo del documento, pero yo tampoco veo todo del documento, pero el tema es que no sea ni mío, ni tuyo, ni del otro; sino el llegar a unos mínimos comunes. A partir de unos puntos comunes. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

El documento de *Proceso* lo parimos durante ese tiempo. Fuimos la única etapa que planificó el futuro, que era la primera demanda que yo hice como Coordinación de Innovación. Yo decía: –Estamos pensando demasiado poco en el futuro y solo nos estamos centrando en el día a día. No estamos planificando el futuro. El argumento era que no sabíamos qué iba a pasar en el futuro. Tampoco hacía falta ser Nostradamus para saber que en el futuro íbamos a seguir con el mismo grado de incertidumbre. En el próximo año, o año y medio, pues seguiremos así. De las etapas que yo conozco, [FPB] es la única donde se planificó el futuro de verdad. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

Aunque no se recogen evidencias que lo soporten rigurosamente, nos inclinábamos a pensar que otro factor facilitador fue la relación mantenida con la familia desde el enfoque de una comunicación constructiva y positiva, así como el nivel de coordinación adquirido desde la visión de la familia como potencial agente educativo.

2.2.2. Factores percibidos como inhibidores

Temas emergentes:

- *El proceso de regulación normativa realizado por la Administración Educativa.* El profesorado parece concluir que se ha tratado de una regulación contradictoria e

ineficiente. La incongruencia de las sucesivas normativas publicadas por las diversas Administraciones influyó en las posibilidades de diseño de un modelo ajustado a las necesidades sociofamiliares y económicas del alumnado.

El segundo condicionante es que, como ninguno –y cuando hablo de ninguno es ninguno, incluido nuestro Gobierno– tenía pensado esta situación, pues el otro condicionante ha sido que nuestro Gobierno –bien Gobierno Central o bien Gobierno Autonómico– iba dando bandazos en cuanto a la normativa que iba sacando y que nos hacía ir haciendo cosas. Entonces, ahí hay un punto muy importante; o sea, los centros no tienen autogobierno: tenemos que regirnos por la normativa que se va aplicando en cada momento. Además, el margen de maniobra que puede tener un centro habitualmente quedó totalmente reducido: el margen de maniobra que tenía era prácticamente cero. Con la normativa que había, había que hacer lo que había que hacer y de la manera que te indicaba; por lo tanto, no tenías un margen de maniobra. Al ser un centro subvencionado con fondos públicos tenías que hacer lo que te iban indicando. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

Y por eso tanta orden y “contraorden”, porque como la misma Administración no se aclara, planteaba una cosa. Entonces, una semana era una cosa; la semana siguiente era otra, porque la Administración había cambiado. Un poco también por las dificultades, hemos ido siguiendo los pasos que ha marcado la Administración sin buscar nuestros propios pasos. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)⁹

- *La ausencia de la cobertura jurídica necesaria, en materia de Protección de Datos Personales y Derechos Digitales, para la realización de videoconferencias con el alumnado.* “El parón”: así lo denominan los informantes. Una de las grandes dificultades advertidas por el profesorado fue la imposibilidad de realizar videoconferencias en un momento determinado de la suspensión de la actividad lectiva presencial. En un primer momento, el Equipo Docente se reunía con el conjunto del alumnado. Las videoconferencias se centraban, eminentemente, en el seguimiento personal y académico. De igual modo, estas reuniones servían al profesorado para el ajuste mutuo y continuo de la propuesta educativa durante el tiempo de confinamiento. No obstante, existió una problemática en relación con la adecuación jurídica para poder realizar estas actividades. En un momento dado, la entidad coordinadora de los centros educativos de la Congregación aconsejó cesar

⁹ Hay que destacar que durante el confinamiento y el inicio de la desescalada hubieron tres cambios en la titularidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y en el staff político (Direcciones Generales y otros niveles intermedios de gestión).

de manera temporal esta actividad. El centro emprendió una serie de acciones para solventar la problemática. No obstante, todos los actores coinciden en decir que el denominado “parón” influyó negativamente en la posterior vinculación del alumnado.

Ni siquiera nos permitían videoconferencias. Al principio, sobre todo, cuando conectábamos con Marina y con otros compañeros, y hacíamos todas la semana una videoconferencia con ellos, era la única manera de que ellos se animaran un poco, de que ellos hablaran y comentaran cosas... Les hace falta un contacto con el profesorado. Ese es el fallo que no podemos obviar. No son gente de Bachillerato ni gente de Ciclos [Formativos] a los que les mandas trabajos y proyectos, y cosas, y ellos van trabajando y tú de vez en cuando tal... Sino que son gente con los que tienes que tener un contacto casi diario. Incluso, nosotros planteamos desde un principio el hacer videoconferencias entre varios compañeros, entre varios profesores con ellos. No que fuera uno a uno, que yo de mi clase; sino que Marina proponía que nos viéramos los tres o cuatro profesores que pudieran y habláramos con ellos, ellos nos veían a nosotros... Porque eso es importante, que ellos nos ven a nosotros, que pueden hablar con unos y con otros, que sepan que esto es un trabajo conjunto, que no es ahora matemáticas y aquello electricidad. Es una de las cosas positivas que hemos tenido este año. (Entrevista a Domingo, docente)

Sí, efectivamente. En un primer momento, el profesorado hicimos videoconferencias –tal cual: con audio y con vídeo– con los alumnos. Pero, al cabo de unas semanas, desde nuestra Congregación nos hacen llegar una circular donde se nos aconseja que no hagamos videoconferencias con los alumnos por un tema de Protección de Datos, puesto que el alumnado no ha firmado, ni los padres de alumnos menores, o incluso el alumnado mayor de edad, no ha firmado ningún documento que nos facilite esta teleformación a través de una videoconferencia. Entonces, ahí hubo un momento de impasse donde dejamos de hacer videoconferencias. En el mejor de los casos, se hacía ‘audioconferencia’ con la clase: se hacía una videoconferencia pero se le decía al alumnado que tenía que tener las cámaras de vídeo apagadas, de forma que pudiésemos dar algún tipo de explicación en grupo, etc. Después de resolver el problema de la Protección de Datos, cosa que resolvimos a nivel local, no desde la [Congregación] sino a nivel local: enviamos un formulario a los alumnos mayores de edad para que autorizaran el uso de la videoconferencia, expresamente; y en el caso de los menores de edad, se le envió a los padres y tutores. En el caso de ese medio ya habilitado, de una firma de autorización, volvimos a retomar el tema de la de las videoconferencias. Desde mi punto de vista, tardamos un poco en hacer toda esta gestión. Ya después, por decirlo de alguna manera, no fue lo mismo que en un principio. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

En cuanto a la competencia digital y los recursos tecnológicos:

- *La naturaleza de los usos docentes dados a la plataforma Google Classroom.* El uso de la plataforma Google Classroom se ha circunscrito a los tiempos lectivos del ámbito escolar. Los usos de la plataforma han girado en torno al envío y recepción de tareas, como estructura conceptual de contenidos y tareas –índice del temario o secuencia de un proyecto, y su relación de actividades– y como archivo documental. Identificamos tres dificultades surgida durante el confinamiento y relacionadas con este hecho: 1) se presentaron numerosas incidencias en torno al olvido de las credenciales de acceso y el restablecimiento de contraseñas (tal y como nos afirma Emilio en una entrevista informal); 2) se presentaron dificultades con el alumnado en torno a la gestión de documentos digitales, tales como: generación de archivos PDF; y 3) las familias desconocían, en gran medida, las credenciales de acceso a la plataforma, los fundamentos didácticos de las tareas mediadas por la tecnología y los usos de la propia tecnología en sí misma. Presentamos a continuación dos extractos de entrevista como ejemplo:

Así, el problema del móvil es el uso de lo inmediato; y luego, el otro problema es que nos hemos llegado a encontrar, en esta fase de prácticas, gente que hacía el trabajo en el ordenador, luego le hacía una foto –porque había incluso impreso el trabajo– al trabajo impreso (hoja por hoja) y te lo subía con la foto, hoja por hoja [ríe]. Claro, lo que les hemos enseñado es: haces la actividad, haces una foto de tu cuaderno y la envías. Entonces, en lugar de enviar un trabajo por ordenador, simplemente con el programa, lo imprimen y van enviándolo foto por foto. Pero los hemos entrenado en eso. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Con la plataforma puede hacerse uso de la teleformación total. Pero, ¿qué pasa? Nuestros alumnos no tenían eso en mente. El uso de la plataforma era, meramente, una plataforma de entrega de actividades, por decirlo de alguna manera, en la mayor parte de los casos. Sencillamente, la utilizamos como: hacemos un ejercicio, una actividad que puede ser un examen y que salga la valoración allí; o tienes que entregarme un ejercicio para mañana y lo pones en el Moodle o en el Classroom. Esa era la utilidad que nosotros le estábamos dando. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

En cuanto a la relación familia-escuela y recursos tecnológicos:

- *La brecha familiar: brecha educativa y brechas en el acceso y en el uso de la tecnología educativa.* El periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial puso de manifiesto el desconocimiento de la familia acerca de los principales ejes

metodológicos de la propuesta educativa de la etapa, la falta de disponibilidad de los medios tecnológicos necesarios, así como de los usos y el acceso a las principales plataformas para la docencia y para la comunicación. En el caso de InformaEDU, el periodo de confinamiento evidenció que un gran número de familias no habían solicitado aún las credenciales de acceso –recordemos que en la comunicación con la familia primaron el uso de aplicaciones de mensajería instantánea y el teléfono. Algunos informantes relacionan esta situación con la desvinculación generalizada de las familias con el centro educativo. Este hecho generó una dificultad de primer orden por cuestiones relativas a la protección de datos de carácter personal y de prevención sanitaria: el único medio que el Centro pudo habilitar para la entrega de los boletines oficiales de evaluación fue la plataforma InformaEDU. Así, hubo que iniciar una campaña para motivar al acceso y a la solicitud de credenciales. Por otro lado, se manifestaron diversas dificultades en torno al uso de Google Classroom y a la naturaleza implícita de las tareas mediadas por la plataforma. En lo referente a la disponibilidad de dispositivos, pudo evidenciarse que no todas las familias disponían de los medios necesarios, o no al menos de un dispositivo con conexión a Internet para cada miembro de la unidad familiar que lo necesitase. Así lo expresó Laura, la Directora del Centro: “El tema es que tienen que recoger las credenciales en el Centro y no vienen. Esa es la dificultad. Entonces, en estas etapas era previsible, en el sentido de que hay una desvinculación de las familias con el alumno considerable.”

Y hay otro condicionante también muy, muy, muy importante: nosotros no estábamos formados pero los padres tampoco –es una parte muy importante de este asunto–, tampoco sabían exactamente qué tenían que hacer sus hijos, o cómo lo tenían que hacer, qué podían decirle a su hijo al respecto de una tarea, una actividad que le habían marcado... En fin, los padres estaban totalmente desorientados también ante esta situación. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

La familia tiene que estar formada en los medios necesarios para una teleformación de su hijo. No tiene que ser una una formación profunda en todos los aspectos, pero sí tiene que saber que existen unas plataformas de enseñanza, un poco cómo se manejan esas plataformas, para qué se utilizan. Tiene que estar informada un poco al respecto de esto. Por eso, en la respuesta anterior que te di, que se podría ofrecer a la familia una formación desde el propio Centro específica, además, de las plataformas que nosotros enseñamos, que ellos vean la plataforma que utiliza su hijo, qué es lo que puede hacer su

hijo allí, cómo se hace, etc. No es que vayan a ser expertos en ese tipo de cosas, pero sí tener ciertos conocimientos que les puedan servir de ayuda, a ellos y a sus hijos en un caso de necesidad. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

O sea, el planteamiento es que a alguno de los inconvenientes que le hemos visto, mirando con retrospectiva, a esta situación es que muchos de los alumnos, o muchas de las familias, carecían de medios técnicos para poder hacer un seguimiento normal de la enseñanza a distancia. En el caso de FPB en concreto, que yo tenga constancia, muchos de los alumnos –que es un mérito por su parte, un mérito muy grande– el único medio para poderse conectar a la plataforma y hacer un seguimiento de las actividades, etc.; era el móvil. Hacer una actividad del tipo que sea en un teléfono móvil para después enviárselo a un profesor, eso tiene un mérito muy grande. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

En cuanto a modelo pedagógico y organización escolar:

- *Determinados fines educativos precisan de modelos basados en la presencialidad.*

Esta concepción del profesorado guarda relación con el modelo organizativo de contenidos prácticos y teóricos, así como con las finalidades educativas de la etapa. En el primer caso, se evidencia que la la propuesta curricular se empapa de una lógica secuencial de teoría-práctica. De igual modo, las propuestas organizativas y pedagógicas de formación en talleres parecen ser difícilmente ajustables a un modelo de teleformación en una etapa cuyas finalidades educativas tienden hacia una orientación más personal que profesional o académica. En el segundo caso, sobre las finalidades de la etapa –entre las que se encuentra la función compensatoria, el profesorado coincide en manifestar la dificultad que plantea un modelo de trabajo a distancia con determinados enfoques de la propuesta educativa, tales como: el seguimiento cercano y la personalización del aprendizaje, la evaluación de los procesos sobre la evaluación de los resultados, el aprendizaje social (cooperativo), el desarrollo emocional y el clima de convivencia o el desarrollo de funciones ejecutivas y otras habilidades cognitivas.

Yo creo que el hecho de no poder estar con ellos. De no tener un seguimiento personal con los chicos. El estar trabajando por medio de ejercicios que no ves cómo los están haciendo, qué están realmente aprendiendo. No hay un proceso de seguimiento del día a día, sino que son trabajos que incluso a veces te entregaban a los dos o tres días. Es verdad que tú les corregías y les mandabas anotaciones, pero creo que el problema

principal es el no tener un contacto directo con ellos, de alguna manera, aunque fuera telemáticamente. (Domingo, docente)

Y, después, lo que te decía: replantearte las cosas prácticas. Es verdad que hay muchos programas interesantes de circuitos y de cosas de diseño que uno no plantea en clase. Y que ya tendría uno que intentar ir introduciendo para, en casos así, poder tirar de ellos. La verdad es que, como a mí me gusta tanto el “cacharrero”, el que ellos trabajen con los cables y tal... Eso es imposible... Porque, incluso Marina me dijo: ¿no pueden hacer algo en casa, algo que tú les digas...? Pero es que en las circunstancias que estaban, encima. Sin materiales. Sin cosas. Es un poquito complicado. (Domingo, docente)

3. Perspectiva docente acerca de la planificación del próximo curso escolar 2020/2021, en atención a un modelo de prevención sanitaria

Exponemos a continuación las principales visiones del profesorado acerca de la planificación del próximo curso escolar. El modelo de prevención sanitaria contemplaría un posible periodo de suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial.

3.1. En relación con la integración de las TIC en la propuesta educativa de la etapa

- *Es necesario replantear y potenciar la integración de las TIC en la actual propuesta educativa de la etapa.* El profesorado coincide en la necesidad de incrementar la dotación de recursos. Uno de los principales planteamientos giran en torno a dar una respuesta de mayor eficiencia a una previsible situación de suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial. Así lo expresó Laura, la Directora de Centro: “El periodo de teleformación, de teledocencia, lo que ha hecho es ayudar más a demostrar que esto tiene su efectividad y a ver que hay que meter más las TIC para estos chicos.” Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales, lo describió así: “¡Y posteriori! Porque esta situación no sabemos cuándo va a volver a ocurrir,

pero sí debemos tener constancia y dejar preparado, de cara al futuro, qué tenemos que hacer en una situación parecida a esta. No te digo que igual, pero sí parecida.”

¿Qué más cosas? Hombre, lo que hemos visto claro es que hay que potenciar muchísimo que aunque tú tengas unas clases presenciales, tú tengas que hacer uso de las plataformas on line, tú tengas que hacer uso del [Google] Classroom y tú prepares clases para dos escenarios distintos. (Laura, Directora de Centro)

Con relación a material didáctico, siguiendo lo que hemos ido haciendo estos últimos años, pues la adquisición de equipo, bien sean PCs o bien sean *tablets*; en este caso, en la opción 1:1, de manera que el equipo se lo lleve el alumno todos los días a su casa. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Es necesario plantear acciones formativas para el alumnado en el uso de las plataformas y herramientas digitales al inicio del curso escolar.* Existe aquí un replanteamiento de las TIC como contenido de aprendizaje (como contenido curricular y como contenido *per se*). En este caso, el profesorado plantea la necesidad de iniciar el curso con un bloque temático sobre el uso de las plataformas y herramientas digitales implementadas.

Sí, claro. Realmente, se plantea que: todos estamos deseando que cuando comience el curso poder meternos con la parte digital. Lo poquito o lo mucho que sepan de digital tenemos que reforzarlo a principio de curso, está claro. Porque hemos tenido problemas precisamente por eso. Gente que a lo mejor no sabía utilizar bien, simplemente: buscar información o trabajar con programas informáticos, como los que te decía de diseño, de dibujo. Nos ha costado. Incluso, gente que ha tenido que trabajar con el móvil porque no tenía ordenador. Está claro que, a pesar de que ellos viven en una época tecnológica, hemos visto que no siempre ellos tienen destrezas en ese sentido. Hay que reforzar, sí o sí, la parte digital a principios de curso. Tenemos claro eso. (Domingo, docente)

- *Es necesario plantear la integración de recursos didácticos digitales potencialmente educativos.* Se plantea un replanteamiento de los recursos didácticos digitales. Durante el periodo de confinamiento, el profesorado especialista en la rama de Automoción de los Ciclos Formativos del Centro planteó una experiencia piloto de trabajo con una plataforma digital. Esta plataforma contenía información teórica extensa sobre la disciplina técnica. Además, disponía de un *software* simulador de realidad virtual. Esta experiencia resultó satisfactoria, lo cual animó al Equipo Docente de Grupo de 1º de Electricidad y Electrónica a

buscar recursos similares que, basados en realidad virtual o realidad aumentada, que tuvieran un valor didáctico de relevancia para la propuesta educativa del curso.

Buscar herramientas. Algunos compañeros ya lo dijeron, [usar] algunos programas que pudieran trabajar esos contenidos que no se pueden dar de forma práctica, pues hacerlo de manera virtual. Incluso, en Automoción están usando programas virtuales de aparatos, de los motores. Como ellos no podían trabajar en ese momento [del confinamiento], plantearon unos programas con los que podían ver cosas virtualmente, los motores, sus funcionamientos, incluso de ajustes y otras cosas. Igual se podían buscar cosas así para Electricidad y Electrónica: programas virtuales, aplicaciones, algún tipo de publicación que haya... Algún vídeo, o alguna cosa. Bueno, la verdad es que en vídeos ya no solemos apoyar bastante, sobre todo en estas circunstancias. ¡Simuladores! No me salía la palabra: simuladores. (Domingo, docente)

3.2. En relación con los principios organizativos y pedagógicos

- *Es necesario replantear el modelo de estructuración y el enfoque pedagógico de las prácticas.* El profesorado coincide en la necesidad de reestructurar los aprendizajes prácticos y las experiencias de taller. Se presentan algunas reflexiones acerca del modelo secuencial teoría–práctica y de la idoneidad de profundizar en modelos inversos de organización curricular práctica–teoría, o bien en modelos cíclicos de teorización de la práctica y experimentación de la teoría. Así mismo, se plantea la necesidad de primar los aprendizajes eminentemente prácticos al comienzo de curso en previsión de una posible suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial.

Y otra cosa que también plantean los compañeros, es que está claro que tenemos que aprovechar todas las clases presenciales que tengamos a principios de curso. Algunos compañeros siempre dicen que habrá que dar la teoría primero, pero creo que tendremos que dar todas las cosas prácticas que podamos desde un principio. Replantear. Porque hay asignaturas que normalmente, en los dos primeros meses, se da toda la teoría y después... No, no: hay que replantear y hay que empezar a hacer prácticas, porque si no, después, te quedas sin... Lo que te decía antes, hay cosas que no puedes hacer, hay prácticas que no puedes hacer de forma digital. Hay cosas que son manipulativas, cosas que tienen que palpar. Entonces, visto lo visto, tendremos que replantear y hacer prácticas casi desde el principio, aunque sean sencillas, y compaginándolo con cosas teóricas. Te estoy hablando de las asignaturas teórico-prácticas, claro. (Domingo, docente)

O, yo creo que el planteamiento podría ser: darle prioridad, en todo momento, a toda aquella actividad que se requiera presencial, mientras estemos en un periodo presencial.

O sea, el temario de un módulo es muy amplio, pero yo sé que hay una serie de prácticas que puedo llevar a cabo, y que tengo que llevar a cabo en una máquina que necesariamente está allí en el colegio. Ese tipo de enseñanza la tengo que priorizar de manera que el alumno la pueda llevar a cabo en los momentos de formación presencial. Y cuando hablo en los momentos de formación presencial es porque realmente no sabemos cuántos momentos de formación presencial vamos a tener el año que viene. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Podría ser conveniente replantear la función docente y su distribución horaria, como parte de un plan de contingencia.* En previsión de una nueva situación de confinamiento, el profesorado cree necesario replantear con una cierta previsión el esquema de función docente y su carga horaria. Habida cuenta de la experiencia vivida, el profesorado remarca la importancia del seguimiento del alumnado y de otras funciones que se alejan de los límites de la disciplina curricular. De tal modo, parece apropiado tener previsto un modelo de trabajo alternativo para una situación de contingencia.

Por lo tanto, yo no te digo que tengamos que tener, en el caso de la teleformación, unos bloques horarios estrictamente iguales a los que tenemos en la formación presencial, pero sí tienen que ser unos bloques horarios muy parecidos a los que tenemos con la formación presencial, con la obligatoriedad, tanto por parte del profesorado como del alumnado, de su asistencia a la teleformación. Eso creo que enriquece el sistema de la teleformación en el caso nuestro. Por decirlo de alguna manera, no le quitas los hábitos que pueda tener un alumno: a la hora de asistencia a clase, etc.; y por otro lado, puedes hacer un seguimiento mucho más continuo del avance que va teniendo el alumno en las actividades que se le van marcando para realizar. Después, están los momentos de teleformación; realmente, el alumno, la actividad que tú le has marcado, la puede hacer a las 10 de la noche, a las 3 de la mañana o cuando él quiera. Tendrá que entregarlas en el plazo previsto y ya está. Pero hay una parte que sí, que se ha visto que es necesario que se forme. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Podría ser conveniente reconsiderar la distribución de la carga lectiva del alumnado.* Se plantean los beneficios que podría conllevar la adopción de un modelo mixto de carga lectiva presencial y carga lectiva a distancia. Este planteamiento parecería ajustarse al perfil del alumnado, a un proceso de readaptación al modelo de ordenación académica (horarios y carga lectiva) y a la autonomía del alumnado. Consecuentemente, esta redistribución flexibilizaría la

propuesta horaria y la carga lectiva del profesorado, revirtiendo así en los espacios para la coordinación y la evaluación del Equipo Docente.

Hay una cosa que puede ser contradictoria: quizá convendría que hubiera menos carga horaria o lectiva en el colegio. Creo que a estos chicos les beneficiaría. Si en lugar de 6 horas, por todo este motivo se plantea una reducción, creemos que podría ser hasta positivo. Y combinar el trabajo en casa y en el colegio. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Jesús, docente y Coordinador de Innovación, expresó la misma idea: “Lo ideal sería que tuvieran una rutina, que fuera un modelo con una carga rutinaria muy importante, pero con una reducción de horas presenciales y horas también de trabajo. Que les den un poquito más de flexibilidad a ellos.”

3.3. En relación con el papel de la familia

- *Es necesario replantear y potenciar el papel de la familia como agente potencialmente educativo.* La familia es un agente potencialmente educativo definido en los planteamientos de partida de la etapa. No obstante, el periodo de suspensión de la actividad lectiva presencial manifestó una serie de dificultades que influyeron en los procesos de comunicación. Igualmente, el desconocimiento de la familia de determinados principios metodológicos de la propuesta educativa, de las herramientas tecnológicas en uso o de otros aspectos de la propuesta educativa, como el desarrollo de las funciones ejecutivas, pudieron influir en el desempeño del alumnado.

Una de las cosas es que ya no nos podemos plantear que el aprendizaje se adquiere en la escuela –cosa que, por otra parte, tendría que tener muchos entrecomillados–. Porque van a tener periodos sin escuela. En ese sentido, por ejemplo, si nos planteábamos que, desde el comienzo, teníamos que entrenar para el trabajo en casa. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Lo que hemos comentado de las familias: las familias tienen que ser partícipes, no sólo recibir información, sino ser partícipes del proceso, para que si se vuelven a dar periodos en casa, pueda tener otras herramientas y saber qué estamos haciendo y dónde estamos haciendo. (Entrevista a Marina, tutora y Coordinadora de FPB)

Todo eso supone también, a nivel organizativo, el contar con las familias. No es que las familias asuman la labor docente, pero sí es importante que ellos nos ayuden a nosotros en muchas cosas, y nosotros a ellos. No tienen por qué entrar tampoco en cuestiones académicas porque eso sí que les va a suponer un extra de estrés a ellos. (Entrevista a Jesús, docente y Coordinador de Innovación)

3.4. En relación con los procesos formativos del profesorado y de la familia

- *Es necesario adecuar la formación del profesorado a las finalidades de la etapa y en previsión de una suspensión, total o parcial, de la actividad lectiva presencial.*

Se plantean determinados interrogantes en cuanto al desarrollo de una propuesta total o parcialmente a distancia, coherente con las finalidades educativas de la etapa, así como con los principios organizativos y pedagógicos más significativos. De esta manera, se presentan inquietudes en torno al desarrollo de rutinas y hábitos de vida saludables, al desarrollo de la competencia emocional, al desarrollo de funciones ejecutivas o a la evaluación de procesos en modelos de formación a distancia.

Quizá, una formación también que plantee... en cuanto al alumnado: cómo tratar a un alumnado que no esté presencial, cómo hacer que tengan un horario, que tengan una planificación. [...] Sí, se me acaba de plantear, porque ahora yo pensando... Es que todas estas cosas las está uno pensando ya. Porque tú dices, si ahora tengo yo que seguir de forma no presencial, ¿cómo hago yo para que el trabajo de los chicos en casa...? Que tengan su planificación, tengan su horario, tengan... Que a lo mejor en clase los controlas más. (Domingo, docente)

- *Es necesario ofrecer un soporte formativo a las familias acerca del uso de la plataforma para la docencia empleada en la etapa.* En este caso, el profesorado plantea la necesidad de iniciar el curso con un bloque temático dirigido a las familias en relación con el uso de la plataforma Google Classroom, y otras herramientas digitales en uso.

Después, hay otras cosas que se podrían hacer como es ofrecerle la posibilidad formación a los padres en el Centro de forma voluntaria, ofrecerle formación al alumnado, también de forma voluntaria en el Centro, de metodologías de formación a distancia, en fin. Se pueden hacer muchas cosas. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

- *Es necesario ofrecer un soporte formativo a las familias acerca del uso de la plataforma para la comunicación empleada en la etapa.* En este caso, el profesorado plantea la necesidad de iniciar el curso con un bloque temático dirigido a las familias en relación con el uso de la plataforma InformaEDU. Así, también se considera necesario agilizar en los términos posibles los procedimientos de generación y entrega de credenciales de acceso a las familias.

Entonces, una de las cosas que planteamos en las reuniones que hemos tenido es que, al principio de curso, conectar a los padres en alguna reunión, o que ellos se conecten desde un principio delante de nosotros, de alguna manera, habilitar de alguna forma que al principio de curso ellos tengan su conexión y su seguimiento con InformaEDU. (Domingo, docente)

Pero, yo creo que uno de los puntos que podríamos mejorar; o sea, si esta situación ocurre, lo primero que hay que hacer es informar a la familia y tener un medio fiable de comunicación –no te digo que con todas las familias porque eso, siendo realistas no va a ser verdad–, pero sí con la mayoría de las familias. Que sepamos, nosotros y las familias, qué es lo que se está haciendo y cómo se está haciendo con sus hijos. (Entrevista a Emilio, Coordinador TIC de Centro, Presidente del Comité de Empresa, Responsable de Riesgos Laborales)

7. Discusión y conclusiones

La regulación educativa en un contexto de emergencia sanitaria se ha mostrado como un proceso complejo y no carente de dificultades. La crisis sanitaria originada por el SARS-CoV-2 y el decreto de la suspensión de la actividad lectiva presencial, inició un vasto y profundo proceso de reorganización escolar. La transición a modelos virtuales de enseñanza y aprendizaje no sólo implicó la puesta en marcha de una infraestructura digital que en muchos casos no estaba prevista, sino que motivó la adecuación o la transformación, total o parcial, de las estructuras organizativas y de los programas educativos.

Este proceso puso de manifiesto en el caso de estudio la fragilidad de las políticas públicas de regulación educativa, la carestía de medios digitales y la financiación insuficiente de los centros educativos, así como una reflexión en torno a la participación de

los organismos escolares en la toma de decisiones de las políticas que les atañen, el papel de los agentes educativos y la integración de distintos contextos de aprendizaje en las propuestas educativas, y unas estructuras de ordenación académica rígidas y basadas en la carga lectiva docente.

No obstante, se identifican factores en los planteamientos de los proyectos educativos de etapa que podrían facilitar la adopción de modelos, parciales o totales, de educación virtual.

El análisis de los resultados de nuestro estudio sobre la transición a un modelo de organización y docencia virtual nos llevan a destacar las siguientes conclusiones:

En relación con el primer objetivo, *Q1. ¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'?*

De los resultados de nuestro estudio podemos concluir que los proyectos educativos de centro deben incluir un plan TIC de políticas operativas y estratégicas ([Kozma, 2008](#)). En el caso de estudio se evidenciaron como factores inhibidores tanto la ausencia de una cobertura jurídica y administrativa adecuada, en relación con la protección de datos de carácter personal y derechos de imagen, como la ausencia de una planificación para la gestión y la inversión tecnológica. En contraposición, la presencia previa de una infraestructura digital para la docencia y la comunicación se presentaron como elementos facilitadores. Colas, de Pablos y Ballesta ([2018](#)) identifican que la ausencia de una política común estatal para la transformación digital de los centros educativos traslada a los centros la responsabilidad de gestionar los planes de implementación de las TIC. Hew y Brush ([2007](#)) realizaron un meta-análisis donde identificaron la ausencia de un plan de integración de las TIC y la carencia de recursos como factores potencialmente inhibidores. Según el informe sobre la integración educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias, un alto porcentaje del profesorado de los centros públicos no universitarios de Canarias expresa descontento sobre la cobertura de red o sobre el estado de la infraestructura y de los dispositivos del centro ([Area, 2020, p. 31](#)).

Nuestro estudio refuerza la visión por seguir trabajando en el desarrollo de vías para fomentar la implicación activa y eficaz de las familias en las cuestiones organizativas y pedagógicas del centro. La familia es un socio estratégico para la educación, así lo asevera el informe 20 Claves Educativas para el 2020 de la Fundación Telefónica (2013). La implicación familiar se encuentra estrechamente relacionada al desempeño académico de las hijas e hijos, como refleja The World Bank (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011). Autores como Moreno y Gortazar (2020a) plantean que la crisis sanitaria ha promovido, paradójicamente, un acercamiento generalizado, y tal vez forzoso, de las familias al conocimiento sobre los programas didácticos que se trabajan en los centros educativos (p. 173). Esta situación podría promover la integración paulatina y de la familia como agente educativo en la organización escolar, con mayor relevancia en los mecanismos de gobierno y en la toma de decisiones. Los centros educativos y la familia deben concebirse mutuamente como agentes educativos que han de comunicarse y coordinarse para beneficio del desarrollo académico y personal del alumnado.

En relación con el segundo objetivo, Q2. *¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de ‘enseñanza remota de emergencia’?*

La competencia digital del alumnado, basada sobre todo en el uso de las herramientas y plataformas de comunicación y de gestión del aprendizaje (LMS) usadas en el Centro, es un factor condicionante para la transición a un modelo de docencia virtual, como hemos concluido en nuestro estudio. La presencia previa de tecnología y su integración en la propuesta educativa del Centro han facilitado la rápida adaptación a un modelo educativo a distancia, coincidiendo así con Sancho y Padilla (2016) y con Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso (2016). La integración de las TIC en los programas educativos y qué valor adquiere el desarrollo de la competencia digital del alumnado como finalidad educativa son factores que determinan la transición a un modelo de docencia virtual. Según el informe eCanarias 2019, el uso de Internet en Canarias (2020) se encuentra liderado por la mensajería instantánea, la búsqueda de información sobre bienes

y servicios, la actualidad y el correo electrónico (p. 60). Parece necesario reforzar las bases tecnopedagógicas de los programas educativos y proyectos de centro.

En línea con lo anterior, la integración de las TIC en las propuestas educativas se encuentra en estrecha relación con la percepción docente acerca de la virtualidad pedagógica de las TIC. Nuestro estudio concluye cómo una visión instrumental de la tecnología influye en el desarrollo de propuestas que enmarcan los usos de las TIC, dentro del marco conceptual elaborado por Twining (2002), como herramientas de apoyo. Esta perspectiva se alejaría del entendimiento de las TIC como herramientas transformadoras de la práctica educativa y de otros enfoques constructivistas del aprendizaje mediado por tecnología (Coll y Monereo, 2011; Lankshear y Knobel, 2012). En este sentido, consideramos que de nuestro estudio se derivan implicaciones para la formación del profesorado en relación con las TIC. De acuerdo con Gisbert, González y Esteve (2016): “debemos abogar más por entender que la competencia digital docente viene conformada por las habilidades, las actitudes y los conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno en el actual mundo digital (Hall, Atkins, y Fraser, 2014)” (p. 78). En este sentido, el modelo TPACK, construido sobre el modelo de Shulman sobre Contenidos del Conocimiento Pedagógico (PCK, por sus siglas en inglés), parece ofrecer una respuesta adecuada (Koehler, Mishra y Cain, 2015).

En relación con el tercer objetivo, *Q3. ¿Hacia qué modelo de docencia y organización deberíamos transitar en el marco de un modelo de prevención sanitaria?*

Los resultados de nuestro estudio en referencia a la regulación de la crisis educativa por parte de los poderes públicos nos inclinan a pensar en la necesidad de seguir adoptando modelos de mayor autonomía de los centros, con una mayor dotación presupuestaria para poder afrontar, ágilmente y de una manera más específica, las necesidades del contexto social, cultural y económico próximo (Delval, 2006, p. 101). Nuestros resultados coinciden con los planteamientos de Moreno y Gortazar (2020a) en torno a la previsibilidad de una regulación, ya fuere estatal o autonómica, contradictoria e ineficaz (puede consultarse el

[Anexo I](#)). Los centros educativos deben funcionar como organizaciones abiertas, flexibles y dinámicas, desde un planteamiento cercano al concepto de organizaciones que aprenden (Lewitt y March, 1988; Huber, 1991; Senge, 1992, Pedler et al., 1992; Garvin, 1993; Dalin y Rolff, 1993; o Leithwood y Aitken, 1995; [Bolívar, 2007](#); [Fernández-Enguita, 2019b](#)). La cuestión de la gobernanza del sistema educativo se ha puesto de manifiesto durante la situación de confinamiento ([Moreno y Gortazar, 2020a](#)). Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez ([2020](#)) plantearon cuatro escenarios distintos para la responder a la cuestión de la evaluación en la 3.^a evaluación. Su modelo se basaba en la relación de dependencia y en el grado de participación de la Administración Educativa y de los centros educativos: la dependencia total de la Administración educativa, a un extremo, y la autonomía total de los centros, al otro. Un sistema complejo como es el sistema educativo debe promover el papel de los centros educativos “no en cuanto a entidad administrativa sino como sistema abierto, plataforma de colaboración, organización que aprende y se adapta” ([Fernández-Enguita, 2019a, p. 8](#)).

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de adoptar, alternativa o complementariamente a la educación presencial, modelos de educación virtual. Nuestro estudio concluye que se precisan de principios pedagógicos y organizativos distintos para estructurar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por tecnología. Los contenidos de realidad aumentada y realidad virtual suponen un recurso privilegiado para el desarrollo de contenidos a distancia, con una especial implicación en los contenidos curriculares de las disciplinas técnicas de la Formación Profesional. La suspensión de la actividad lectiva presencial ha suscitado un debate crítico en torno al papel de los agentes educativos, la relevancia de la escuela como contexto preferente para el aprendizaje, la importancia de la función tutorial y la necesidad de adoptar modelos de organización flexibles y ajustados a las necesidades académicas, sociofamiliares y tecnológicas del alumnado. La autonomía de los equipos de trabajo y el trabajo coordinado con otros agentes, internos o externos, demuestra ser un factor favorecedor. En este sentido, los Equipos de Coordinación TIC de los Centros deben reforzarse y asumir un nivel de participación mayor en la jerarquía organizativa de los centros. Nuestros resultados concuerdan así con los obtenidos por Area, Santana y Sanabria ([2020](#)) cuando afirman que el apoyo y la coordinación de los Equipos

Directivos y del Coordinador/es TIC son un factor facilitador de la integración TIC en los programas educativos. En este sentido, las propuestas entorno al *blended learning* parecen ser una opción adecuada ([García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina, 2018](#)). No obstante, autores como García ([2018](#)) nos exponen la consideraciones que conlleva la adopción de un modelo *blended learning*:

Se trataría así, no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares (p. 20)

De acuerdo con Cabero y Marín-Díaz ([2018](#)), el uso de la realidad aumentada integradas en propuestas de *blended learning* cuenta con la satisfacción de un alto porcentaje del profesorado. Entre otras consideraciones, los autores indican que los módulos deben ser de contenidos breves y directos, accesibles y tolerantes a los errores y con una construcción hacia la acción. Estas consideraciones se muestran congruentes con las conclusiones de nuestro estudio.

8. Dificultades de la investigación

El análisis se vio dificultado por la imposibilidad de llevar a término todos los procesos de recogida de información que nos habíamos planteado.

Entre otras dificultades, se plantearon las siguientes:

- Las entrevistas se mantuvieron mediante videoconferencia o videollamada. Ciertamente, el profesorado se encontraba familiarizado con la herramienta. No obstante, existen elementos de la comunicación no verbal difícilmente perceptibles a través de la cámara. Una entrevista personal favorece más la creación de lazos de confianza. En nuestro caso, estas dificultades fueron compensadas en cierta manera por el conocimiento previo del caso y de algunos de los informantes.

- Por cuestiones laborales, no pudimos acceder al Director Titular y al Docente 4. La gestión educativa de la crisis sanitaria ha conllevado un trabajo burocrático extraordinario y de diversa índole. La carga de trabajo les dificultó participar en el estudio.
- Por cuestiones organizativas, dos de las entrevistas planificadas se plantearon como una única entrevista grupal. No obstante, supuso una experiencia altamente provechosa.
- Por cuestiones laborales, no pudo realizarse la segunda sesión de entrevista planificada para el Jefe de Estudios CCFF-FPB.
- Por cuestiones laborales, sólo se cumplimentaron tres de los cuatro cuestionarios previstos.
- La situación sanitaria imposibilitó la observación de campo.

A pesar de todas las dificultades, es justo expresar nuestro profundo agradecimiento a todos los actores que, a pesar de las problemáticas personales y laborales, se han mostrado dispuestos a participar en el estudio y siendo cercanos y colaboradores en todo momento. La reestructuración escolar ha supuesto un vasto esfuerzo docente, también en cuestiones burocráticas. Igualmente, nos consta que han realizado todos los esfuerzos que les ha sido posible por colaborar en el estudio.

Con visión retrospectiva, creemos que habría sido interesante indagar de algún modo en la perspectiva de las familias y del alumnado. Igualmente, no se abordó ninguna cuestión dedicada en exclusiva a formación sociosanitaria, la atención a posibles problemáticas psicopedagógicas surgidas por el confinamiento ([Orgilés, 2020](#)) o la formación para un nuevo modelo de relaciones sociales desde la psicología de la conducta ([Armayones, 2020](#)), también en el ámbito escolar.

Parafraseando a Hodges y cols. (2020), todas estas circunstancias se acomodarían en lo que hemos convenido en denominar ‘metodología de investigación remota de emergencia’.

9. Posibles líneas de futuro

Enunciamos a continuación algunas de las principales líneas de investigación futura sobre tecnología educativa que podrían considerarse en relación con el presente estudio. Convenimos en diferenciarlas en dos líneas diferenciadas:

- a. En relación directa con el estudio de caso.
- b. En relación con los temas de la investigación.

a. En relación directa con el estudio de caso

- Las TIC como mediadoras del modelo de organización de un Equipo Docente basado en la cooperación, la participación y la autonomía: el uso de las videoconferencias durante el periodo de la suspensión de la actividad lectiva presencial. Estudio de un caso.
- La implementación de un modelo de organización y docencia mediado por TIC en un contexto de emergencia sanitaria en el comienzo del curso escolar 2020/2021: un estudio de caso de Formación Profesional Básica en Tenerife. Trataría de analizar cómo ha sucedido la implementación del modelo planteado por el caso.
- Diseño e implementación de un programa de formación parental para reducir los efectos de la brecha tecnológica en el rendimiento del alumnado, en el marco de un modelo de prevención sanitaria.

b. En relación con los temas de la investigación

- Influencia del género del alumnado en el uso educativo de recursos TIC en la Formación Profesional Básica en un modelo de prevención sanitaria. En relación con Moreno, Fuentes y López (2018).

- Las creencias, actitudes y opiniones del profesorado sobre las TIC educativas y sus implicaciones para el diseño y desarrollo de planes educativos adaptados a los escenarios de prevención sanitaria.
- Claves de la organización escolar para la adopción de modelos de semipresencialidad: el papel de los equipos directivos y los órganos de participación. Estudio comparativo de casos.
- Investigación-acción cooperativa para el diseño y desarrollo de planes educativos semipresenciales o a distancia, en la perspectiva de los escenarios de prevención sanitaria: un modelo de (trans)formación profesional docente.

10. Referencias bibliográficas

- Area, M. (Dir.) (2015). *La integración educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias: las visiones y prácticas de los agentes educativos. Informe final de evaluación TSP*. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13405>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), pp. 79-87. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>
- Area-Moreira, M., Santana, P.J. y Sanabria, A.L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31>
- Armayones, M. (2020).). El comportamiento, una bala contra la COVID-19. *Mente & Cerebro*, 102, pp. 22-28.
- American Psychiatric Association. (Ed.). (2018). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Médica Panamericana.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H.A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The World Bank. <https://bit.ly/3bxJXE9>
- Cabello, R., Castaño, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.

- Cabero, J. y Marín-Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 57-74. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>
- Colás, M., de Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: Una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 56, pp. 23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>
- Coll, C. y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Cooper, H., Borman, G. y Fairchild, R. (2010). School Calendars and Academic Achievement. En J.L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. Routledge. <https://bit.ly/3f1wUep>
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Morata.
- Egido, I. (2020). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), pp. 11-17. <https://bit.ly/320L5w>
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo G5.
- Fernández-Enguita, M. (2019a). ¡Es la organización, estúpido! *Cuadernos de Pedagogía*, 503, pp. 8-9. <https://bit.ly/2Escri>
- Fernández-Enguita, M. (2019b). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Fernández-Enguita, M. (2020). 2a/2p << a/p – Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 7(10), pp. 15-28. <https://bit.ly/358IL8P>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fundación Telefónica (2013). 20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? <https://bit.ly/3lX6P4t>

García-Ruiz, R., Aguded, I. y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>

García, L. Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Gisbert, M., González, J. y Esteve, F.M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, pp. 74-83 <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>

Gobierno de Canarias. Anexo II. Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Innovación y Promoción Educativa. <https://bit.ly/3fjt6pu>

Gobierno de Canarias. Borrador Decreto XXXXX, de XXX [sic.], por el que se establecen los currículos de doce ciclos formativos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. <https://bit.ly/3esdkaR>

Gobierno de Canarias. Borrador Decreto XXXXXXXX , de XXX [sic.], por el que se regula la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación

profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<https://bit.ly/2AOANoE>

Gobierno de Canarias (2020). Informe anual sobre la Sociedad de la Información en Canarias 2019 (edición 2020). Informe eCanarias 2019. Observatorio Canario de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información.
<https://bit.ly/3IYvCoZ>

Gobierno de Canarias. Orden del Excmo. Sr. Consejero de Educación, Universidades y Sostenibilidad, por la que se regulan los procesos de evaluación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica y se establece la distribución modular y horaria de doce títulos de estas enseñanzas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. <https://bit.ly/2BRww4x>

Gobierno de Canarias. Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos por la que se dictan instrucciones para regular la evaluación, promoción y titulación del alumnado de los ciclos de Formación Profesional Básica para el curso 2015/2016. Consejería de Educación y Universidades. <https://bit.ly/3foqQ0q>

Gobierno de Canarias. Resolución de la Viceconsejería de Educación y Universidades por la que se hace público el proyecto de Decreto por el que se establecen los currículos de doce ciclos formativos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias y se concede el trámite de audiencia. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Viceconsejería de Educación y Universidades. <https://bit.ly/304VxkA>

Hew, K.F. y Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, pp. 223-252.
<https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>

- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducauseReview*. <https://bit.ly/3h6Bjh5>
- Koehler, M.J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), pp. 9-23. <https://bit.ly/35bHga4>
- Kozma, R.B. (2008). Comparative Analysis of policies for ICT in Education. En Voogt, J. y Knezek, G. (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1083-1096). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_68
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2012). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno de España.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva. Lo que padres y docentes deben saber*. Ariel.
- Moreno-Guerrero, A.J., López, J., Pozo, S. y Fuentes, A. (2019). Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), pp. 149-169. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v9i1.12195>
- Moreno, A.J., Fuentes, A. y López, J. (2018). Influencia del género del alumnado en el uso educativo de recursos TIC en la Formación Profesional Básica. *Revista Educativa Hekademos*, 24, pp. 60-68. <https://bit.ly/3bxkjiR>
- Moreno, J.M. y Gortazar, L. (2020a). Escolarización en confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 168-181. <https://bit.ly/2PWAPyT>

- Moreno, J.M. y Gortazar, L. (2020b, April 8). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. *World Bank Blogs*. <https://bit.ly/3f2C0qR>
- Pazos, J.L. (2015). La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), pp. 59-63.
- Orgilés, M. (2020). ¿Está afectando la pandemia a la salud mental de nuestros hijos? *Mente & Cerebro*, 103, pp. 24-26.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de Calidad. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), pp. 133-154. <https://bit.ly/3k5XjKX>
- Rogers, H. y Sabarwal, S. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial Educación. <https://bit.ly/2Um1Dv5>
- Salovey, P., Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing.
- Sancho Gil, J. y Padilla Petry, P. (2016). Promoting digital competence in secondary education: are schools there? Insights from a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 57-66.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- UNICEF (Ed.) (2020). *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. UNICEF-España. <https://bit.ly/2Aem8mt>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Morata.
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura, A. y Jiménez, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*. #SantillanaLABS. <https://bit.ly/2Z5eioG>
- Twining, P. (2002). Conceptualising Computer Use in Education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28(1), pp. 95-110. <https://doi.org/10.1080/01411920120109775>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC para la Innovación. <https://bit.ly/2ASbHos>

ANEXO I - Normativa y comunicados, estatales y autonómicos, para la regulación educativa en el marco de la crisis sanitaria

Exponemos a continuación la relación cronológica de las principales normativas y comunicados, estatales y autonómicos, que han intervenido en la regulación educativa.

- 12 de marzo de 2020. La Jefatura del Estado publica el Real Decreto-ley 7/2020 por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico del COVID-19.
- 12 de marzo de 2020. La Consejería de Sanidad publica la ORDEN de medidas de intervención administrativa de protección de la salud: suspensión temporal de la actividad educativa presencial y actualización de medidas relativas a los eventos, competiciones y actividades deportivas en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- 13 de marzo de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica las instrucciones para la organización del funcionamiento de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma Canaria durante el periodo de suspensión temporal de la actividad educativa presencial.
- 14 de marzo de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 463/2020 por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- 17 de marzo de 2020. La Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica una resolución por la que se establecen los servicios necesarios que deben permanecer en funcionamiento en la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, mientras se mantenga la situación de estado de alarma.
- 17 de marzo de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 465/2020 por el que se modifica el Real Decreto 463/2020.

- 19 de marzo de 2020. El Director General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, envía un comunicado a la comunidad educativa. En ella se ponen a disposición recursos digitales para docentes y familias.
- 17 de marzo de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 476/2020, de 27 de marzo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
- 3 de abril de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica las instrucciones para la continuidad en el proceso educativo: curso 2019-2020.
- 9 de abril de 2020. El Congreso de los Diputados acuerda la publicación de la Resolución por la que se ordena la publicación del Acuerdo de autorización de la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
- 10 de abril de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 487/2020 por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
- 14 de abril de 2020. El Director General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica un comunicado a las familias: entrega de material informático a los centros educativos públicos para la superación de la brecha digital en el ámbito educativo.
- 17 de abril de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Orden por la que se acuerda el inicio y/o continuación de la tramitación de determinados procedimientos indispensables para la protección del interés general o para el funcionamiento básico de los servicios públicos del ámbito del Departamento durante la vigencia del estado de alarma.
- 22 de abril de 2020. El Congreso de los Diputados acuerda la publicación de la Resolución por la que se ordena la publicación del Acuerdo de autorización de la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
- 22 de abril de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica la Orden PCM/362/2020 por la que se modifica la Orden PCM/139/2020. Ella determina las características, el diseño y el contenido

- de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2019-2020.
- 23 de abril de 2020. El Ministerio de Educación y Formación Profesional publica la Orden EFP/361/2020, de 21 de abril, por la que se adoptan medidas excepcionales en materia de flexibilización de las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo y de las enseñanzas de Régimen Especial.
 - 24 de abril de 2020. El Director General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica las instrucciones para los EOEP de zona y específicos para priorizar las acciones a realizar en el tercer trimestre del curso escolar 2019/2020.
 - 24 de abril de 2020. El Ministerio de Educación y Formación Profesional publica la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19.
 - 25 de abril de 2020. El Director General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Resolución por la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020 y para el inicio del curso 2020/2021, en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en todos los centros docentes de la comunidad autónoma de canarias.
 - 26 de abril de 2020. La Directora General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Resolución por la que se dictan instrucciones para la continuidad y flexibilización del proceso formativo en el curso 2019-2020 y para el inicio del curso 2020-2021, en los centros educativos que impartan las enseñanzas de Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Canarias.
 - 28 de abril de 2020. El Ministerio de Sanidad y la Secretaría General de Sanidad publican la Resolución, de 24 de abril, por la que se modifica el Anexo de la Orden

- SND/310/2020, de 31 de marzo, por la que se establecen como servicios esenciales determinados centros, servicios y establecimientos sanitarios.
- 30 de abril de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica el nuevo calendario para la evaluación del Bachillerato y el acceso a la Universidad.
 - 5 de mayo de 2020. El Director General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica el comunicado sobre la segunda entrega de material informático a los centros educativos para la superación de la brecha digital en el ámbito educativo.
 - 8 de mayo de 2020. La Directora General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica el comunicado sobre la flexibilización del calendario final de curso para 2.º de Bachillerato.
 - 9 de mayo de 2020. El Congreso de los Diputados acuerda la publicación de la Resolución de 6 de mayo de 2020, por la que se ordena la publicación del Acuerdo de autorización de la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
 - 9 de mayo de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 514/2020, de 8 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
 - 9 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/39/2020 para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional, establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 1 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.
 - 10 de mayo de 2020. El Ministerio de Transportes, movilidad y Agenda Urbana publica la Orden TMA/400/2020 por la que se establecen las condiciones a aplicar en la fase I de la desescalada en materia de movilidad y se fijan otros requisitos para garantizar una movilidad segura.
 - 14 de mayo de 2020. La Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa publica la Resolución de 10 de mayo de 2020, por la que se modifica la Resolución de 9 de mayo de 2019 que establece el calendario escolar y dicta

- instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2019/2020, para los centros de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- 14 de mayo de 2020. El Gobierno de España publica las medidas de prevención e higiene frente a COVID-19 para la reapertura parcial de centros educativos en el curso 2019-2020.
 - 16 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/414/2020, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 2 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.
 - 18 de mayo de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Orden de 7 de mayo de 2020, por la que se modifica la Orden de 14 de abril de 2020, que acuerda el inicio y/o la continuación de la tramitación de determinados procedimientos indispensables para la protección del interés general o para el funcionamiento básico de los servicios públicos en el ámbito del Departamento durante la vigencia del estado de alarma.
 - 23 de mayo de 2020. El Congreso de los Diputados acuerda la publicación de la Resolución de 20 de mayo de 2020, por la que se ordena la publicación del Acuerdo de autorización de la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
 - 22 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/427/2020, de 21 de mayo, por la que se flexibilizan ciertas restricciones derivadas de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 a pequeños municipios y a entes locales de ámbito territorial inferior.
 - 23 de mayo de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 537/2020, de 22 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
 - 23 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/440/2020, de 23 de mayo, por la que se modifican diversas órdenes para una mejor gestión de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 en aplicación del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.

- 24 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/442/2020, de 23 de mayo, por la que se modifica la Orden SND/399/2020, de 9 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional, establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 1 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad y la Orden SND/414/2020, de 16 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 2 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.
- 30 de mayo de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/458/2020, de 30 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 3 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.
- 2 de junio de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Orden de 31 de mayo de 2020, por la que se aprueban las instrucciones de aplicación a partir de la fase 2 de la desescalada educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias para la finalización del curso 2019/2020.
- 4 de junio de 2020. La Viceconsejera de Educación, Universidades y Deportes de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la Resolución por la que se dictan instrucciones para la planificación, realización y gestión, en el ámbito de la comunidad autónoma de Canarias, de la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad.
- 4 de junio de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica la información divulgativa para la desescalada educativa curso 2019/2020.
- 6 de junio de 2020. El Congreso de los Diputados acuerda la publicación de la Resolución de 3 de junio de 2020 por la que se ordena la publicación del Acuerdo de autorización de la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.
- 6 de junio de 2020. El Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática publica el Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020.

- 10 de junio de 2020. La Jefatura del Estado publica el Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- 12 de junio de 2020. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica el informe de medidas preventivas para la reapertura de los centros autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil.
- 18 de junio de 2020. El Ministerio de Sanidad publica la Orden SND/535/2020, de 17 de junio, por la que se modifica la Orden SND/414/2020, de 16 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 2 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad, y la Orden SND/458/2020, de 30 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 3 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad.
- 20 de junio de 2020. La Secretaría General de la Presidencia del Gobierno de Canarias publica la Resolución de 19 de junio de 2020, por la que se dispone la publicación del Acuerdo por el que se establecen medidas de prevención para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, una vez superada la fase III del plan para la transición hacia una nueva normalidad, finalizada la vigencia de las medidas propias del estado de alarma.
- 24 de junio de 2020. El Ministerio de Educación y Formación Profesional publica la Orden EFP/561/2020, de 20 de junio, por la que se publican Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021.
- 29 de junio de 2020. La Consejera de Educación, Universidades, Cultura y Deportes publica el comunicado provisional de grupos.

ANEXO II - Diseño de entrevista: elaboración de preguntas

La siguiente tabla muestra la relación de preguntas que elaboramos para el procedimiento de recogida de información. Las preguntas se diseñaron en base a los objetivos de la investigación y la estructura conceptual de dimensiones y subdimensiones establecida. Posteriormente, se realizaron los guiones de entrevista en atención a los criterios establecidos, presentados en el epígrafe 5.3.1. *Procedimientos y técnicas de recogida de información.*

| Objetivo | Dimensión | Subdimensión | Pregunta |
|----------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q1 | Competencia digital | Valoración de la competencia digital del alumnado | ¿Considera que los recursos, oportunidades y conocimientos del alumnado en el uso de tecnología condicionan el uso deseado de tecnología en la actividad docente? En caso afirmativo, según la experiencia de los últimos meses, ¿de qué maneras lo condicionan? |
| | | | En relación con la pregunta anterior, ¿el plan educativo de su etapa se fundamenta en teoría pedagógica específicas?, ¿promueve prácticas pedagógicas específicas? |
| | | Valoración de la competencia digital docente | ¿Considera que posee los conocimientos y habilidades suficientes para un desempeño docente pertinente con el uso de tecnología? ¿Por qué? |
| | | | ¿Cuáles considera que son las principales demandas/necesidades formativas del profesorado de su etapa? |
| | | | ¿Ha recibido formación en competencia digital docente? ¿Sobre qué temas o tópicos? ¿Qué tipo de formación? |
| | Modelo pedagógico | Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje | |
| | | | ¿Cuáles son los criterios e instrumentos [de evaluación] más significativos de su plan de evaluación? |
| | Integración de las TIC en los programas educativos | | En el caso de que haya/n planteado el uso de TIC en los programas educativos para el curso (1º FPB), ¿qué factores considera que han podido condicionar su integración? |
| | | | En el puesto que desempeña, ¿cree que es importante el uso de tecnologías para la actividad docente? ¿En qué medida? |

| | | |
|--------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Partiendo de su experiencia en el curso (1º FPB), ¿qué repercusiones cree que ha podido tener el uso de tecnología, para la enseñanza o para el aprendizaje? Beneficios o riesgos. |
| | Principios metodológicos | ¿Cuáles considera que son los principales ejes metodológicos del proyecto educativo de su etapa? |
| Recursos tecnológicos | Dispositivos de infraestructura de red | ¿Considera que la etapa cuenta con los recursos tecnológicos suficientes para el desarrollo del plan educativo planteado? ¿Con qué recursos cuenta? ¿De qué recursos carece? Nos referimos a infraestructura de red, dispositivos, plataformas de comunicación. |
| | Plataformas de comunicación | ¿Cómo definiría el uso que hace de esa plataforma en su actividad docente? ¿Cómo definiría el uso que hace el alumnado de la misma? ¿Cómo definiría el uso que hace la familia de la misma? ¿Cuentan con alguna plataforma de comunicación específica suministrada por el Centro? En caso afirmativo, ¿con qué plataforma cuenta? |
| | Plataformas LMS | ¿Cómo definiría el uso que hace de esa plataforma en su actividad docente? ¿Cómo definiría el uso que hace el alumnado de la misma? ¿Cómo definiría el uso que hace la familia de la misma? ¿Cuentan con alguna plataforma de enseñanza/aprendizaje específica suministrada por el Centro? En caso afirmativo, ¿con qué plataforma cuenta? |
| Organización escolar | Participación y toma de decisiones del profesorado | ¿Qué competencias posee el profesorado para la toma de decisiones concernientes al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas en la etapa [FPB]: diseño de proyectos, selección de estrategias de evaluación, etc.? |
| Relación escuela-familia | Valoración de la implicación familiar | ¿Qué papel cree que debe desempeñar la familia en el proceso educativo de su etapa? ¿Qué papel cree que ha desempeñado la familia en el proceso a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'? |
| | | ¿Qué tipo de cauces de colaboración con las familias existen en el colegio y en particular en su etapa? ¿Cómo valora la relación que existe entre el colegio [su etapa] y las familias? ¿Qué tipo de cauces de colaboración con las familias existen en el colegio y en particular en su etapa? ¿Cómo valora la relación que existe entre el colegio [su |

| | | | |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | etapa] y las familias? A la luz de la experiencia de los últimos meses, en su opinión, ¿qué elementos sería conveniente replantear [en la relación escuela-familia]? |
| Q2 | Condicionantes | Contexto sociofamiliar | ¿Considera que los conocimientos, oportunidades y recursos del alumnado, o por extensión de las familias, ha repercutido en el desarrollo del modelo de teleformación propuesto? ¿De qué modo? |
| | | Relación familias y alumnado | En relación con la pregunta anterior, ¿cómo han respondido ante esta dificultad? ¿Cómo creen que deben responder en el futuro? |
| | Modelo pedagógico | Valoración docente | En términos generales, ¿cuáles serían a su juicio los principales condicionantes que han surgido durante este periodo para desarrollar la propuesta educativa? |
| | | Líneas metodológicas y estrategias didácticas | A grandes rasgos, ¿en qué ha cambiado la propuesta metodológica durante el periodo de confinamiento y en qué planos ha debido ajustarse? En caso de haberse producido cambios en las líneas metodológicas y estrategias didácticas durante el periodo de confinamiento, ¿estos fueron adoptados por los docentes de cada materia o consensuados en equipo? En cuyo caso, ¿cómo se llevó a cabo dicha negociación / coordinación? [Empleo de herramientas TIC] |
| | | Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje | A grandes rasgos, ¿en qué ha cambiado el plan de evaluación durante el periodo de confinamiento y en qué planos ha debido ajustarse? En caso de haberse producido cambios en los criterios e instrumentos de evaluación, ¿estos fueron adoptados por los docentes de cada materia o consensuados en equipo? En cuyo caso, ¿cómo se llevó a cabo dicha negociación / coordinación? [Empleo de herramientas TIC] En términos generales, ¿cuál ha sido la naturaleza del plan de evaluación durante el periodo de confinamiento? ¿De qué manera han podido dar continuidad a los criterios e instrumentos de evaluación propios de su plan? |
| | Evaluación del proyecto educativo | En términos generales, ¿cree que el periodo de confinamiento ha promovido algún tipo de reflexión sobre la propuesta pedagógica de su etapa en su conjunto o sobre algún aspecto en concreto de la misma? | |
| | Organización escolar | Ajuste a la competencia del profesorado | ¿Considera que su Centro, y en concreto en su etapa, han optado por un modelo de teledocencia ajustado a los recursos, oportunidades y conocimientos del profesorado? ¿En qué se basa para pensar así? |

| | | | |
|----|-------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Ajuste a la normativa | ¿Cree que en su Centro, y en concreto en su etapa, se han ajustado adecuadamente a las directrices de la Administración en lo que a gestión del proceso educativo se refiere...? ¿En qué se basa para pensar así? |
| | | Ajuste a las necesidades del alumnado | ¿Considera que su Centro, y en concreto en su etapa, han optado por un modelo de teledocencia ajustado a las necesidades sociofamiliares y educativas de su alumnado? ¿En qué se basa para pensar así? |
| | | Conocimiento de la normativa vigente | ¿Conoce de primera mano las directrices que las administraciones educativas, estatal y autonómica, han desarrollado para el desarrollo del proceso de teleformación? ¿Cuáles han sido los principales actores, documentos y procesos que han regulado la gestión educativa de la crisis? |
| | | Coordinación y diseño del modelo | ¿Cómo definiría la coordinación que se ha llevado a cabo durante el tiempo de docencia no presencial? Bajo su punto de vista, ¿en qué se ha caracterizado? |
| | | Descripción del modelo | ¿Cuáles son las principales características del modelo de teleformación, en su caso, adoptado en su etapa educativa? |
| | | Participación y toma de decisiones | En caso de que lo hubiera [modelo de teleformación stricto sensu], ¿ha participado en la toma de decisiones para el diseño y desarrollo del plan de teleformación? ¿De qué manera? |
| Q3 | Formación | Alumnado | De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿cuáles remarca como principales demandas o necesidades formativas para el alumnado? En qué propuestas concretas podría materializarse. |
| | | Docente | De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿cuáles remarca como principales demandas o necesidades formativas para el profesorado? |
| | | Familiar | De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿cree que la familia precisa de algún soporte formativo más específico? ¿Cuáles y por qué? |
| | Modelo pedagógico | Contenidos y finalidades | En relación con los contenidos de los diferentes módulos y asignaturas, así como en referencia a los objetivos generales de la etapa –curriculares o de su proyecto de centro–, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021? |
| | | Evaluación | En relación con los mecanismos de evaluación, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021? |
| | | Líneas metodológicas y | En relación con las líneas metodológicas y las |

| | | |
|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | estrategias didácticas | estrategias didácticas, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021? |
| Organización escolar | Organización y coordinación docente | Modelo organización y coordinación docente, los mecanismos de participación y toma de decisiones, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021? |
| Recursos tecnológicos | Integración educativa | De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿considera necesario replantear la integración de las TIC en la propuesta pedagógica? ¿Cómo y hacia dónde? |
| | Inversión y dotación | A su juicio, en materia de dotación tecnológica, ¿cuáles serían las principales inversiones que debieran hacerse en su Centro y en su etapa educativa, fundamentalmente? ¿Consideraría incorporar nuevas herramientas tecnológicas o replantear el uso y el funcionamiento de algunas de las ya existentes? ¿Cuáles y por qué? |

Nota. Elaboración propia. La asignación de preguntas se llevó a cabo en base a los criterios establecidos en el epígrafe 5.3.1. *Procedimientos y técnicas de recogida de información.*

ANEXO III - Muestra de transcripción de entrevistas

Compartimos a continuación una muestra de las entrevistas realizadas. Las preguntas contienen observaciones para el entrevistador. Se realizan marcados y anotaciones *in situ*.

ENTREVISTA

Sábado 11 de julio de 2020, 10:00 h

Domingo 12 de julio de 2020, 11:00 h

Google Meet: [partes I y II](#) y [parte III](#)

Entrevista a Marina, Coordinadora de FPB, y Jesús, Coordinador de Innovación. Ambos son docentes en 1.º de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica. Marina es, además, tutora del curso. Por cuestiones organizativas y personales, se realiza la entrevista de manera conjunta. Por cuestiones sanitarias y organizativas, se realiza la reunión mediante la plataforma Google Meet.

[Vídeo 1](#) (38'51")

Q0. Recogida preliminar de datos

1. Pregunta sobre los módulos o asignaturas imparte en el curso y la experiencia profesional.

[Respuesta de los informantes]

2. Valoración de la propuesta pedagógica en el marco del proyecto educativo del centro [pregunta de carácter general para motivar el diálogo]

Jesús Valorar la propuesta, en nuestro caso, creo que es complicado. Es difícil ser objetivo. Te voy a decir por qué. Porque en los últimos años hemos ido moldeando una idea que yo creo que, seguramente, se ha ido madurando con la experiencia y tal. Entonces, hasta el punto de que se está liberada liderando un cambio en la propia propuesta de centro. Hasta ahora, por lo menos mi percepción es que el centro tenía ahí una etapa y la medio manejábamos mucho más a nivel personal. Pero ahora, ya hemos estado entrando en una fase donde tenemos más conciencia de equipo, el equipo educativo, el equipo y está empezando esto a irradiar a la propia organización del centro. No hablo a nivel solo de personas, sino que se está viendo, incluso, a nivel espacial. Es decir, en lo que llamamos nosotros *el proceso*, se está empezando a sustanciar. Quizá parece eso muy presuntuoso, pero lo que quiero decir es que no ha sido una cuestión de dos años, ni de tres. Ya llevamos muchos años, hasta que yo creo que se está empezando a sustanciar en algo diferente, en una propuesta diferente. Nosotros teníamos como referente cercano el modelo educativo, o la propuesta educativa, que hay en Infantil y Primaria, y lo hemos tomado como modelo porque, precisamente, nos ha servido para darnos cuenta de que carecíamos de eso. Y en todo este tiempo, en todo este proceso hemos estado hemos estado, o hemos empezado a darle forma realmente a lo que queremos y lo que realmente necesita la etapa.

- a. ¿En qué aspectos comentas que Infantil y Primaria ha sido una referencia?
¿Qué aspectos eran comparables y habéis tomado como referencia?
¿Cuáles esas carencias que mencionas en FPB?

Jesús A mí uno de los aspectos que más me llamaba la atención es... Por lo menos, saber lo que querían obtener (por lo menos, la percepción desde fuera)... Que se tenía más qué se quería obtener al final de cada subetapa. Por ejemplo, en el Primer Ciclo, o en el Segundo Ciclo de Primaria, se tenía mucho más claro lo que se quería obtener, los objetivos, al final de esas subetapas. Es lo que yo destacaría.

Marina Añadiendo a lo que [comenta] Jesús. Quizá en ese momento de Infantil y del Primer Ciclo de Primaria, aparte del sentido de equipo, que es algo más interno, el cómo están; es un momento de adquisición de las funciones ejecutivas; es un momento neurológico brutal, y quizá ese momento es comparable con el momento que viven los chicos en esta adolescencia. Es un momento neurológico brutal. Luego, como no han adquirido las funciones ejecutivas o las competencias básicas que necesitan, al final tenemos que trabajar como quizá los grupos de Infantil o de la primera etapa de Primaria. Adquiriendo rutinas que les ayuden a poder desarrollar esas funciones ejecutivas, esa capacidad de acción, esas diferentes historias. Y, luego, en el tema también, incluso, de la forma de la programación. En el aula de Infantil, por ejemplo: el concepto de los rincones. Donde cada uno puede estar haciendo cosas distintas en rincones distintos, creo que es algo que es muy aplicable al estilo que queremos de aula abierta donde cada uno esté trabajando cosas diferentes en espacios distintos dentro del aula. Y, luego, no sé si por las características o qué, pero el cambio que necesita hacer Infantil cada 15 minutos, de ir programando las cosas, teniéndolas muy centradas, e ir cambiando para que los chicos mantengan la atención... Creo que, ahora mismo, también lo necesitamos nosotros. Entonces, a veces, nuestras clases son más parecidas a las de Bachillerato y, sin embargo, creemos que el modelo podría estar mucho más cercano a lo que es Infantil y Primaria. Luego, otra de las cosas que tiene la FPB es que ahí hicieron una especie de bodrio: por un lado, es Formación Profesional; por otro lado, es ESO; en algunos momentos, se dice: *–No, es que esto es para sacar a la ESO;* en otros momentos, se orienta más hacia la parte de Formación Profesional, que es en la que creemos que debemos estar situados. Pero eso genera también un conflicto con los profesores que están en la etapa. Si la finalidad es que saquen el título de la ESO, si es una vía intermedia adaptada para saquen el título de la ESO; o la finalidad es Formación Profesional Básica, como el título dice. Vale, van a sacar el título de la ESO; pero tienen que adquirir también otras competencias profesionales y abrirse hacia un inicio de la formación profesional que es tan, tan, tan importante como el título de la ESO. Y que, además, le da título a etapa. Pero ahí hay un bodrio que la legislación tampoco aclara mucho: recordamos que estamos con un borrador, no hay un decreto que desarrolle la Formación Profesional Básica, y que también ha generado conflicto entre los profesores. Y a mí, otra de las cosas que, como dice Jesús: no somos objetivos; pero la recepción que se tiene de la Formación Profesional Básica en el Centro es negativa en muchos casos. Tanto desde el alumnado, que se siente castigado o fracasado cuando va, cuando

se deriva a la Formación Profesional Básica; para las familias, también, es como que lo están castigando; y luego, el profesorado, que sigue planteando que eso es de 3.^a categoría o de 2.^a categoría, y [pidiendo] que no me manden [envíen, asignen], ni a sustituir. Los demás tampoco queremos que vengan a sustituir [ríe]. Creo que todo este trabajo que estamos haciendo, todo este *proceso*, puede servir también y creo que hay que empezar a influir en esa visión. Especialmente, en lo que se refiere a los chicos y a las familias. Si el chico en lugar de ir castigo va porque quiere ir, como una opción, en lugar de ir [como un fracaso]. Hay un fracaso ahí que es indudable, tampoco es que seamos tan frágiles que no puedan afrontar... –Tío, [no has trabajado] y ya no puedes continuar la ESO; y me parece que eso también es importante, que también se vea como una vía donde vas a desarrollar otras cosas y otras capacidades que tienes. No como –Me mandan ahí al mundo de los mataos’.

Q1. ¿Qué condiciones de partida han influido, y en qué medida, en el proceso de transición a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'?

3. ¿Qué papel cree que debe desempeñar la familia en el proceso educativo de su etapa? ¿Qué papel cree que ha desempeñado la familia en el proceso a la llamada 'enseñanza remota de emergencia'?

Marina Las familias llegan entregadas, en la mayoría de los casos. Entregadas porque vienen por todo un proceso de no saber qué hacer, porque en algunos casos ha habido, incluso, situación de violencia hacia ellos y ya no saben cómo manejarlo... Entonces, vienen muy entregadas y buscando ayuda. Quizá, esa actitud negativa que han tenido en otras etapas hacia el profesorado, en este caso no se da, o no se da tanto. Partimos de una entrevista inicial que creemos que es muy importante. Antes de empezar la etapa, nos reunimos personalmente con todas las familias. Con cada una de las familias y con el chico. Eso nos vale para recabar un poco información y tener, antes de comenzar las clases, una visión de cada uno; que entren ya en clase conociéndonos, que ese primer día no seas una persona totalmente ajena, sino que tú ya te has sentado con él y ya te conoce; y ahí tenemos un primer contacto con la familia. Esto que lo empezamos así, por hacerlo, pues ya lo tenemos incorporado. Este momento se ha incorporado como parte del *proceso*. [...] Se reúnen el tutor y la Coordinadora [también como apoyo y acompañamiento a los tutores que, en algunos casos, son docentes de nueva incorporación]. Por otra parte, a las familias siempre las han estado llamando para echarles la bronca sobre su hijo; entonces, cada vez que los llamas al principio, es el miedo, no saben si coger el teléfono... Las primeras llamadas intentamos que sean de refuerzo y positivas, empezar llamando diciendo –*Oye, que el chico lo ha hecho fenomenal*. Chicos que, a lo mejor, son casos especialmente complicados, pues si hay un día que lo hace bien, llamamos, y ya si al día siguiente rompe el cristal, pues... [ríe]. Ahí se van generando lazos y se va generando también una **confianza** y un... Y que la familia vaya también perdiendo **miedo a la escuela**. Que no seamos siempre los que vamos a echar la bronca y a recriminarles que su hijo es un bestia, un inútil o un negado. Yo creo

que, a partir de ahí, empezamos a construir. La relación que tenemos es muy fuerte, y muy informal, al mismo tiempo. Muy informal. Quizá no está... Salvo el primer momento, que lo tenemos como más estructurado, el resto del contacto es informal y un poco intentando reforzar siempre la parte positiva, e intentando marcar con ellos algunas que les ayuden. Aquí, además, no entra el nivel cultural, porque tenemos familias con nivel cultural alto y familias con un nivel social, cultural muy bajo, y una de las cosas es el nivel cultural no influye a la hora de que sean capaces de marcar las pautas y lo que necesitan sus hijos. Normalmente, los han, en muchos de los casos han sido excesivamente protectores con los chicos y están en un momento en que esa protección se les ha vuelto en contra, y ya no saben manejarla. A veces, cuanto más alto ha sido el nivel socioeconómico, más se ha ejercido esa protección en todos los niveles.

- a. Esta dinámica de atención a la familia, previa a la incorporación y en la que decís que procuráis generar vínculos positivos de partida, ¿qué repercusiones creéis que está teniendo después en el trabajo diario y a lo largo del curso?

Marina Que ya desde el primer momento, se ha generado un contacto, se ha generado un cierto lazo y has llegado a algunos acuerdos. Intentando tocar la realidad de "es la última puerta que tiene", viendo también que no nos da miedo: *–Vale, ¿cuál es la circunstancia de tu hijo? No tienes que ocultarla. ¿Qué está pasando? ¿Qué...?* Nos permite desde el principio poder intentar llegar con ellos a algunos acuerdos. *–Si queremos conseguir esto, tenemos que... O tienes que... O te voy a estar llamando y necesito que tú también estés...* Entonces, desde el principio: **pequeños compromisos y unos lazos de confianza.**

4. ¿Qué tipo de cauces de colaboración con las familias existen en el colegio y en particular en su etapa? ¿Cómo valora la relación que existe entre el colegio [su etapa] y las familias?

Jesús Yo no tanto. En algún momento, fui tutor hace años. Pero no tanto. Y es verdad que eso es un aspecto a mejorar. Es decir, que la parte de la **comunicación** no la lleve solo el tutor. Tradicionalmente, siempre se ha hecho así. Pero yo creo que es una cosa también a mejorar, que debemos hacer. Yo considero... Lo que es la buena comunicación: lo bien que funciona el *feedback* positivo con la familia. Yo creo que eso crea un canal... El sanar heridas ahí, del pasado, entre familias y profesorado antiguo, etcétera. Esa táctica funciona muy bien: funciona bien con los chicos y funciona bien con la familia, en el sentido de que se genera como un triángulo afectivo muy interesante. Nosotros nos llevamos (no solo las familias) mucha alegría cuando ellos están contentos porque se las ha llamado para algo positivo. Eso es una cuestión que, como ha ido funcionando, la hemos ido reforzando. La idea es reforzarlo, no solo que lo haga el tutor, sino también que lo haga el profesor, el resto de profesores. Creo que es uno de los caminos interesantes a trabajar. [...] Presencialmente, obviamente, un poco por lo que yo veía, sobre todo funcionaba eso. Después, hay niveles y niveles, en la familia, niveles de... Cómo decir... De dolor del pasado, vamos a llamarlo así. Hay familias que vienen muy, muy, muy, muy quemadas del pasado, de su experiencia de sus hijos. Por lo que decía Marina: los llamaban solo cuando rompían una cortina, o rompían un cristal, o insultaban a un profesor, etcétera. Entonces, incluso en estos dos años del proceso, incluso hay familias que han presentado que les cuesta hacerse presentes; incluso, aunque las llames para cosas positivas. Eso significa que el nivel que quedó era bastante profundo. Sí es verdad, respecto al tema de la colaboración con ellas, es verdad que tenemos... Lo mismo que tenemos muchos perfiles diferentes de alumnado, también los hay en las familias. Eso es una cuestión también que tenemos que tener en cuenta. Pero, generalmente, sí ha funcionado esa buena comunicación cuando se le ha dado *feedback* positivo.

Marina Estaba pensando en una frase que repite mucho [educador] de crecer en verdad. El que te enfrentes a tu propia verdad y puedas crecer desde tu verdad. Y eso, a veces, con las familias es complicado, también. El tener conciencia de la realidad de tu hijo, o de la "verdad" de tu hijo, y que eso no es ni peor ni mejor que otras cosas. Que [eso] es lo que tiene y que, a partir de ahí, tienes que construir. Eso es un proceso... En algunos casos de discapacidad se ve también. Cuando el chico tiene una discapacidad y no ha sido una discapacidad que haya sido trabajada a lo largo de la escuela, o de su proceso.

[También] Con los conflictos de consumo, y con otra serie de cosas. Es que no es fácil... Verdades que asustan. Y, a veces, eso complica la relación, o el manejo de las situaciones. O –*Mi niño sigue siendo un niño*, y tiene 18 años [ríe]. Ese no asumir la verdad, complica. **Y no somos psicólogos.**

Marina [...] Una cosa que hemos hablado también estos meses. Sí que hay que replantear que, a veces, siguen siendo meros... Nosotros los informamos. Los informamos, mantenemos el contacto, pero no los hacemos cómplices del proceso educativo. Jesús planteaba, por ejemplo, ¿por qué los padres no evalúan, también? O, ¿por qué la formación que tenemos nosotros no puede ser conjunta con ellos? Porque nosotros tenemos los mismos problemas de cómo controlar la disciplina, el control emocional... ¿Por qué esas formaciones no pueden ser conjuntas, a veces, profesorado con familias? Para poder acordar estrategias, para poder... Es decir, que a veces los utilizamos como meros informadores. En este caso intentamos que sean [mensajes positivos y de refuerzo], con pequeñas píldoras, pero ¿por qué no nos planteamos...? Que ambos intervinamos: ellos más tiempo que nosotros, en el proceso educativo.

- a. Sobre la idea de potenciar la implicación familiar, invitándolas a formaciones, e incluso en el proceso educativo, a través de la evaluación. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, ¿cómo se materializaría? Y en términos generales, ¿qué mejoras cabría esperar?

Jesús Yo creo que hay que ir un poquito más allá, incluso, de por qué llegamos inicialmente a esa conclusión. Una de las formas en las que llegamos a esa conclusión fue... En esa mentalidad, a veces americana, de si algo funciona en otro lado, ¿por qué no puede funcionar con nosotros? Entonces, yendo un poquito más allá, realmente, es que necesitamos a las familias. ¿Y dónde se ha visto sobre todo? **Ahora.** ¿Qué ocurre con las familias? En un proceso de desarrollo de, por ejemplo, funciones ejecutivas, no vamos a ser tan inocentes de pensar que sólo las vamos a desarrollar en unas 3-4 horas de trabajo. Tiene que ser un entrenamiento intensivo durante más tiempo. Y el trabajo con las familias es fundamental. Porque si estamos hablando de cuestiones vitales, como el uso de la flexibilidad mental y todo este tipo de cosas, de nada nos serviría trabajarlo solo en el aula sin contar con las familias. Las familias tienen que adoptar el rol de aliados

nuestros, digamos de ayudantes, o nosotros ayudantes de las familias... Es decir, que se incorporen al equipo. Eso es fundamental. Por eso, viendo otros modelos de cómo se ha trabajado en otros colegios, me parece fundamental incorporarlos en el equipo. Incluso, a nivel de evaluación, ¿por qué no?

[Vídeo 2](#) (1h28'24")

5. A la luz de la experiencia de los últimos meses, en su opinión, ¿qué elementos sería conveniente replantear [en la relación escuela-familia]?
 - a. Habéis comentado anteriormente que las familias, en realidad, no escogían un proyecto educativo sino un centro. Existen sin embargo jornadas de puertas abiertas que se celebran antes de los procesos administrativos para la matriculación de centros. Habéis compartido además que os reunís personalmente con las familias antes de que se inicie el curso escolar. ¿A qué os referís entonces con ello?

Jesús Los mensajes ahí son muy reducidos. No es lo mismo que vayas a una sesión formativa de Thermomix de 3 horas a que cojas un libro de 100 recetas y las hagas. Es diferente. En la sesión de Thermomix te la venden, o te plantean unas cosas. La vida después tiene otros planes. El tema de las familias viene también muy condicionado históricamente por lo que ha pasado. De hecho, ahora, lo estamos viendo durante el confinamiento. Y el confinamiento yo creo que ha aclarado muchas cuestiones. La gente dice *–Bueno, ¿cómo vamos a reactivar la economía si los niños están en casa?* Al final, el modelo educativo lo condicionan otras cosas como la economía, las condiciones familiares, lo condiciona muchas cosas. Al final, ¿hasta qué punto tenemos ese grado de libertad para hacer lo que pensamos? Es complicado, porque al final es un diálogo entre lo que nosotros pensamos, nosotros dentro del sistema educativo, que pensamos que deben ser las respuestas para los chicos y, por el otro lado, lo que las familias creen, o incluso lo que los chicos creen, que es un poco lo que quieren. Es complicado, porque al final siempre está presente una cuestión que es: nos guste o no, somos proveedores de un servicio. Estamos metidos en un sistema económico, en los mercados, donde al final [la educación] no deja de ser un servicio más.

Marina Y un servicio que en muchos casos no te has parado a elegir. Es el que te has encontrado. En nuestro caso, como ellos llegan con el “desespere es el que te has encontrado. En nuestro caso, como ellos llegan con el “desesperes cierra comillas”, la única elección es... Primero, que llegan muchas veces porque los han mandado, porque ya no saben qué hacer con ellos en la ESO, y los han mandado. Esos son unos casos. Otros casos son que *–Fulanita me dijo que a su hijo se lo enderezaste. Para que me lo endereces*. Así como con un lenguaje de las películas del neorrealismo. Es verdad que hay algunos casos de gente que son antiguos alumnos, han estudiado aquí. A lo mejor, no han vuelto a tener contacto con el colegio pero a la hora de tener una dificultad tiran del Centro porque ahí hay una intuición de que [con ellos les fue bien]. Pero, ya te digo, creo que ni siquiera en infantil hay una elección del del sistema educativo. Eligen las instalaciones, la situación, el más o menos prestigio. Pero, ¿eligen el modelo educativo? Y te encuentras casos como el de 1.º de la ESO: *–¿Cómo que el colegio es bilingüe? ¿Cómo que la Tecnología [asignatura] está en inglés?* [ríe]. Y es que no han elegido nada, los han apuntado ahí porque... Porque les han dicho, porque tal o porque cual, porque tiene prestigio...

Jesús porque les queda cerca de casa.

6. ¿Cuáles considera que son los principales ejes metodológicos del proyecto educativo de su etapa? Obs.: aulas taller.

Marina **La reconstrucción de la persona**, primero. El trabajar con la persona. Como prioritario antes de plantearnos cualquier otro criterio metodológico. El desarrollo de competencias y funciones ejecutivas que permitan, después, poder desarrollar su vida laboral o seguir su vida formativa. Y el trabajo en equipo. Ante situaciones complejas no podemos dar respuestas individuales. La respuesta en equipo, a veces tampoco cubre; pero, necesitamos trabajar juntos. No podemos hacer trabajos estancos.

Jesús Y, además, [aquí que somos de África] tienen la frase esa famosa de “juntos se va a más lejos, pero solo se va más rápido”. Yo creo que sí, que es lo que dice Marina: son esos tres pilares. El primero es fundamental. Es decir, ellos tienen que pasar por una fase de reconstrucción personal. Esto puede sonar muy soberbio, pero tienen que pasar por esa fase de auto sanación, donde la idea es que nosotros les ayudemos. ¿De qué se

tienen que sanar? Desgraciadamente, se tienen que sanar de todo ese pasado. De todo ese pasado que han llevado e, incluso, hasta el presente que mantienen. Y, sobre todo, **desaprender. Una fase donde tienen que aprender a desaprender.** Será una frase hecha y tal, pero es que es así. Muchas veces, tienen que desaprender hábitos. Eso no se va a dar, o va a ser mucho más difícil, volviendo también al tema de las familias, **si los docentes no pasamos también por ese proceso.** Si nosotros no hacemos ese proceso, también. No solo durante todos los años, sino muchas veces, prácticamente, año a año. Porque siempre es una zona recurrente a la que tendemos a volver: el hacer las cosas al mismo tiempo, trabajar en la pizarra, etc. Y no solo los docentes, también las familias. Volviendo un poco a conectar con lo de antes, si los tres elementos no se hacen al mismo tiempo, no conseguiremos nunca lo que queremos. Pero es un proceso donde tienen que entrar las familias también, las familias tienen que aprender también a autorreconstruirse en ese sentido. Reorientar los objetivos, etc.

7. ¿Cómo llevan a cabo la evaluación en su etapa?

Marina No evaluar tanto los resultados como el proceso. El ser capaz de valorar el error como parte del proceso.

8. ¿Cuáles son los criterios e instrumentos [de evaluación] más significativos de su plan de evaluación? Obs.: plan de evaluación explícito o implícito.

Jesús Lo primero, incorporar la calidad a la evaluación. Es decir, nuestra información de una evaluación tiene que tener calidad. Entonces, sin esa calidad no vamos a avanzar nunca. ¿Qué es calidad en la información? Pues, cuanto más sepamos de esos procesos. ¿Cómo podemos saber más de las cosas? **Pues, no haciendo la foto con la misma cámara.** La idea es ir incorporando nuevas perspectivas, nuevos instrumentos, nuevas formas, diversidad en las actividades, diversidad de los planteamientos; y, sobre todo yo creo que otro salto de calidad está en incrementar el nivel de *feedback* entre nosotros, entre el profesorado, y las familias. Es decir, cuanto más mantengamos esa conversación... Pero lo que no podemos hacer es llamar a un familiar porque su hijo ha sacado un 5. Porque ahí, todas las partes nos estaremos dejando mucha información

interesante detrás. El tema está en la calidad de la información que manejamos con el alumnado, con las familias y entre nosotros. Cuanta más información tengamos o manejemos, mejor. Y vuelvo a repetir lo mismo, ¿cómo conseguimos eso? Introduciendo mucha diversidad en actividades, con un sentido, con una coherencia, con un itinerario claro. ¿Por qué? Porque a mí me da igual si al final el alumno saca un 7 o un 8. Yo lo que quiero saber es en qué cuestiones ha mejorado. Que yo le pueda dar a un profesor de Grado Medio, que eso no lo estamos haciendo, una información de, por ejemplo: si al chico le interesa ir al Grado Medio donde está José Luis [compañero], que yo le pueda aportar a José Luis [compañero], y al resto del profesorado, dos páginas sobre las características: eso es información.

- a. Comentáis que hay que mejorar la calidad de la información que hay que aportar al alumnado, a las familias y entre el profesorado. ¿Cómo lleváis a cabo esa propuesta?

Jesús El año pasado, empezamos a incorporar, sobre todo los martes, reuniones específicas. Fueron muy escasas. Pero fue una especie de germen. Ya este año, incorporamos, en la fase presencial, unas reuniones concretas que eran los lunes y donde nos reuníamos todo el equipo [educativo]. Incluso, nos reuníamos... Eran sesiones de trabajo estando ellos en el aula, mientras ellos iban haciendo actividades, etc. Es decir, lo normalizábamos. Ellos nos veían trabajando en equipo. Eso era fundamental porque nos íbamos dotando de estrategias semana a semana, a muy corto plazo, en cosas concretas, sobre cosas que habían pasado... Eso, hasta ahora, nunca lo habíamos logrado conseguir. A partir de aquí, sería [cuestión de] mantener esa dinámica, pero también, vuelvo a repetir, no solo es que nos reunamos. Es en esa calidad de la información, aunque estemos trabajando solo una hora, con esa hora, cuál es el lenguaje que utilizamos entre nosotros. Si el lenguaje está centrado en las competencias, que es un poco lo que queremos hacer, sino compartir una información mucho más rica; no solo para el alumnado, sino porque nos va dando directrices sobre que tenemos que seguir trabajando en el aula cada uno de los profesores.

Marina Lo que decía Jesús sobre el lenguaje. Y la importancia también de la visión positiva. Eso, por ejemplo, en muchas sesiones de evaluación, está muy marcado, pero al

revés: todos son carencias, todo es *–Es que con este no se puede....* Entonces, el ir construyendo un lenguaje tan común. Nosotros somos los que tenemos que generar que se pueda. Y eso se hace a base de muchas conversaciones, de estar mucho tiempo juntos, de ir viendo continuamente la visión de los otros. Creo que eso es uno de los puntos en los que nos encontramos: el encontrar otra forma de materializar, quizá, la evaluación. Tenemos que salir de la evaluación numérica. La evaluación numérica tiene que estar porque nos lo exige la ley, pero que no sea la importante, sino que nosotros, en el camino, generemos un elemento o un instrumento de evaluación, compartido con ellos en el que también ellos participen y se vaya compartiendo con ellos y con las familias, y que no sea. Luego, que este porque lo exige la ley y tendrá que ser trimestral. Volvemos a la idea de antes: quizás el modelo que buscamos se asemeja más al modelo de las notas de Infantil [y/o Primaria] de antes (aunque no sé cómo serán ahora) de: Necesita Mejorar, Progresa Adecuadamente... [Un modelo] no solamente numérico y donde estés valorando también otras cosas. Porque, ahora, ¿qué nos ocurre muchas veces? Que, habiendo llegado a un lenguaje común, hemos conseguido aunar criterios; pero luego, a la hora de la evaluación, tenemos que funcionar con la intuición. A veces, [sobre el cuaderno de calificaciones y las notas resultantes] la intuición te dice que esto no es, y tengo que buscar la manera para “saltármelo”. Para “saltármelo” o para “maquillarlo”. Hemos funcionado con intuición: nos falta materializar otros instrumentos. Siendo eso, creo que las rúbricas suponen un gran paso. Las rúbricas te permiten que puedas jugar con qué es lo que valoras. Y puedes valorar ahí un montón de aspectos que no son el resultado final del test, del examen o del producto final. Entonces, yo creo que las rúbricas suponen ahí un paso importante para poder evaluar procesos, no solamente...

- b. Me habláis de tests, de exámenes, de rúbricas... ¿Puedo entender entonces que utilizáis todos esos instrumentos?

Marina El examen, poco; pero... [ríe].

Jesús El examen, muy poco. Yo creo que es la etapa donde menos hacemos exámenes. De hecho, yo se lo decía a los chicos. Hago algunos para que ellos se familiaricen de cara

al futuro. Pero el examen, como tal, poco. El examen es uno de esos elementos que más conflictos les generan a ellos con el pasado.

Marina Pero a su vez es uno de los elementos de los que dependen. Que eso nos pasa en todas las etapas. Me pasa también en [curso y asignatura de Secundaria]. A veces, tú no tienes visión de examen pero nombras la palabra examen o ellos no consideran que tiene que haber un trabajo de los contenidos, de lectura, de comprensión de contenidos, de... Porque todo lo tenemos mediatizado por el examen. Y porque son trece años en la escuela donde lo que te plantean es que lo importante es el examen, que lo demás no vale.

Jesús Algunos en 2.º [de FPB] se plantean hacer la prueba de acceso a Grado Medio y es un examen. Es decir, los exámenes están ahí, no los vamos a poder remover. Pero están ahí. Y un poco es también que ellos aprendan a gestionar un poco esas circunstancias.

Marina Están tan ahí, que se ha dado la situación absurda de que hemos seguido evaluando... Bueno, no en nuestro caso. Aunque sí, sí; también en nuestro caso hay compañeros de la FPB. Que se ha seguido evaluando por exámenes en esta situación de confinamiento. Que ya es el absurdo de los absurdos. Y se ha evaluado por examen.

Jesús Se evalúa por examen y después se quejan de que se copien. Esa ha sido buena [ríen].

- c. ¿Podéis citar algún ejemplo en el que utilizéis las rúbricas? Cuándo las empleáis, quién las diseña, para qué casos...

Marina En la mayoría de los proyectos y actividades que conllevan varios pasos. Yo, por lo menos utilizo las rúbricas [ahí].

Jesús Ese es un trabajo interesante. Una de las cosas que planteamos a [Fundación Formación] para el año que viene es trabajar sobre todo a modo de difusión, dispersión en todo el claustro, el trabajo con cuantos más instrumentos de evaluación, mejor. Yo creo que es fundamental. Nos permite abrir mucho la mente a la hora de evaluar al

alumnado. No sólo por rúbrica, sino por otro tipo de instrumentos. Lo interesante de la rúbrica es que te permite incluir una narrativa donde puedes especificar más o menos las cosas. A nosotros eso nos va a venir bien. Claro, pero, cuando hablas de flexibilidad, ¿a qué te refieres?; cuando hablas de gestión emocional, ¿a qué te refieres?; cuando hablas de memoria, ¿a qué te refieres? Entonces, la rúbrica va a ser una herramienta muy interesante en FPB. Hasta ahora, lo centrábamos mucho en la parte curricular y metíamos algún elemento adicional, complementario. Pero ahora es al revés, ahora, lo nuclear va a ser la parte competencial: o lo que pretendemos hacer. Hay un tema que dije pero no sé si está relacionado: la importancia de... Hasta ahora, para mucho de nuestro alumnado, pasaban estos dos años y después que Dios decida. Que vayan con Dios a donde sea. Han estado dos años, han estado aquí en una especie de UCI educativa, y que sea lo que Dios quiera. Pero la idea es cambiar eso. Que ellos también se vean en una especie de itinerario vital; donde, por ejemplo, puedan acceder a Ciclos de Grado Medio y ellos se preparen para esos Ciclos de Grado Medio. Es decir, incrementar la información o, digamos, la conexión con compañeros de la Casa (obviamente, estratégicamente nos interesa), e incluso con gente de fuera. Por ejemplo, muchos chicos nos plantean que a ellos les interesaría hacer un módulo de cocina (nosotros no tenemos Grado Medio en cocina), pero si pudiéramos incrementar la comunicación con esa gente de fuera, de otros centros, sería interesante. Porque les permitiríamos a ellos seguir un itinerario vital con más, supuestamente, garantías de éxito. Y también, preparar al profesorado de Grado Medio con lo que se van a encontrar: cada vez los perfiles son más dispersos, más amplios o, por lo menos, nuestro conocimiento es mayor, con lo cual nos permite también el transmitir a nuestros compañeros de Grado Medio... *–Oye, te vas a encontrar con un Asperger, tiene estas condiciones y estas características, las estrategias deberían de ir por aquí, o lo que ha funcionado es esto, etc.* Eso es una cosa que ahora mismo hemos hecho más puntualmente, más individualmente; pero debemos de incorporarlo en la propia estrategia de la etapa de FPB.

[...]

Jesús Nos estamos perdiendo la observación. Osea, la capacidad de tiempo en el que tú observas qué está ocurriendo con el alumnado: en el aula, en sus procesos vitales, etc. La observación. Es decir, ese tiempo en el que tú te paras y ves qué está pasando. Eso es una pena si no lo podemos disfrutar porque para mí, sinceramente, es un disfrute. Esa es una de las cosas que también comentábamos de [la etapa] Infantil y [la etapa] Primaria.

Por lo menos, viendo cómo trabajan en el aula. Esa capacidad de observar, al final es una cuestión que se entrena, pero si no lo haces, se oxida y la pierdes. Pero es una herramienta poderosísima. Esa observación de ese rato donde tú te sientas en la grada o en una silla, y realmente parece que no estás haciendo nada pero estás observando cómo son las cosas. Eso es fundamental. Incorporarlo en nuestra dinámica de trabajo es fundamental. Y eso, la única manera es, en los equipos de trabajo, comentarlo: hay que observar lo que pasa, ampliar la visión.

Marina Y luego, con ellos tener con ellos rutinas muy marcadas que nos faciliten el control del aula. Lo ideal sería que nosotros pudiéramos estar echados para atrás, sentados y mirando. Simplemente, marcas [el trabajo] y miras: cómo van trabajando, qué van haciendo... Pero muchas veces, no tenemos a lo mejor esas rutinas marcadas en ellos que faciliten que puedas salir de clase y la gente pueda seguir trabajando; que puedas sentarte en la grada y la gente siga trabajando allí. A veces, medimos la calidad de nuestro trabajo por lo que nosotros hacemos en el aula, en lugar de por lo que ellos son capaces de hacer en el aula, o lo que ellos hacen. Parece que si hago muchas cosas, soy un magnífico profesor; cuando lo ideal sería lo contrario: que yo no tenga nada que hacer en el aula, que sean ellos quienes lo hagan. Y mi trabajo sería previo: de preparación, de orientación, de acompañar...

9. ¿Considera que los recursos, oportunidades y conocimientos del alumnado en el uso de tecnología condicionan el uso deseado de tecnología en la actividad docente? En caso afirmativo, según la experiencia de los últimos meses, ¿de qué maneras lo condicionan? Obs.: en relación con las preguntas anteriores sobre la integración TIC en programas educativos.

Marina Yo creo que condicionan tanto que estamos hablando de los nuevos excluidos o los nuevos pobres. Creo que la brecha social que se genera con la tecnología supone que la gente que ahora mismo no tenga acceso a ese control de la tecnología, de de lo único que va a poder vivir va a ser de la renta básica. Los trabajos manuales se acabarán. La renta básica, que me parece un logro, tiene esa otra cara. Yo creo que ya se es consciente ahora mismo que todos esos trabajos que antes conllevaban que no tuvieras ninguna preparación, sino que tuvieras la fuerza o la disposición para cargar, descargar,

tal, cual...; finalizan. Entonces, o somos capaces de incorporarlo a la parte tecnológica o lo que estamos generando es gente con títulos de la ESO que lo único que va a cobrar en su vida va a ser una renta básica.

Jesús Totalmente de acuerdo con Marina. Condiciona hasta tal punto que acaba siendo una segunda línea de posible segregación. Es fundamental. Y no sólo en la dimensión en la que a veces nos quedamos: si tenemos ordenadores de calidad (que es verdad que no), en si tenemos determinado equipamiento de calidad (que es verdad que no). Pero es lo que dice Marina, que el siglo XXI, y sobre todo porque esto se va acelerando y a veces perdemos esa perspectiva: antes podíamos tener equipamiento durante 5 ó 6... Bueno, de hecho tenemos portátiles de hace 8 años. Eso en los próximos años no se va a poder dar porque se va a quedar todo tan obsoleto, en mucho menos tiempo, de manera que cada vez vamos a ir acelerando. Con lo cual, las distancias, hablando de manera más figurada, cada vez van a ser mayores. Y es un hecho que no hay que perder. ¿Dónde está el problema? Pues el problema está en las cuestiones económicas. Ojalá pudiéramos contar equipamiento, con economía suficiente para eso. Yo creo que desde el Centro hay ánimo por dar, por tener lo mejor. Pero, claro, en etapas donde el alumnado o las familias no se pueden permitir ciertas cosas, pues lo pasamos aún peor. Creo que el GarageLab nos va a permitir cambiar un poco el sentido de la flecha. Si hasta ahora vamos hacia abajo, pues iríamos hacia arriba. Creo que sí, que la tecnología, definitivamente, nos guste o no, es un condicionante muy importante.

Marina Estamos viendo que en muchos casos poseen tecnologías pero no los conocimientos. Es decir, puedo llevar un móvil de 1000€ en el bolsillo, pero no tengo las herramientas tecnológicas que me permitirían, o los conocimientos que me permitirían sacar provecho y producto a eso. Entonces, lo que sí ha conseguido la sociedad, que es que consumamos tecnología, no va acompañado a un desarrollo de los conocimientos, de los usos y de todo lo que me puede aportar o todo lo que podría desarrollar con esa tecnología.

10. En relación con la pregunta anterior, ¿el plan educativo de su etapa se fundamenta en teoría pedagógica específicas?, ¿promueve prácticas pedagógicas específicas?

Jesús No lo hemos incorporado en la programación, pero sí en el documento de proceso de FPB. Las hemos llamado competencias funcionales complementarias. Y esa es una de ellas, eso va a estar ahí y lo vamos a evaluar. Es como lo que decía Marina: tienen un móvil de 1000€ pero después no han aprendido a adjuntar una imagen en un documento, a pasarlo a PDF, a subirlo al Drive, por poner unos ejemplos. Algunos sí lo hacen, algunos sí saben hacerlo. Eso ya lo hemos incorporado nosotros. Ya lo tenemos también. Lo vamos a tener en la parte incluso de la evaluación, le vamos a dar importancia.

Marina Hay una cosa... Supongo que el diseño de los currículums viene por gente más analógica que digitales. En los currículums, por ejemplo, lo que se plantea sobre tecnología son generalidades. Entonces, esas coletillas que se empezaron a incorporar y que han quedado en coletillas. Por ejemplo (estoy pensando ahora), en el currículum de Comunicación y Sociedad, las herramientas digitales te aparecen como... en objetivos, en competencias, en... Se supone que, si lo que tenemos que evaluar son los criterios de evaluación, no hay criterios de evaluación que estén relacionados con el uso de herramientas digitales, con el desarrollo de una presentación *on line*... Yo qué sé. Con cantidad de historias que son luego las que te van a valer, además, en tu vida laboral. Y no aparece eso. Coletillas generales.

Jesús Y después, si lo vemos desde la parte de los currículums que mencionaba antes, estamos trabajando con currículums que están todavía en formato borrador. Eso habla muy poco o muy mal de la intención de la Administración por la propia etapa. Yo creo que si realmente se dieran cuenta de que [eso] no es un cajón desastre, sino que puede hacer una etapa muy interesante, ya lo hubieran sustanciado de otra manera.

Marina Es casi como que lo van a quitar... Osea, se pasó de Garantía Social [PGS], PCPI, FPB... Con una ley que no se sabía que iba a aguantar, pues... Se quedó en borrador. De hecho, el borrador es tan ambiguo que... ¿son procesos con los que puedes acceder a la ESO? Sí o no, según el que lo lea o lo interprete. Caben las dos cosas. Entonces, se quedó en borrador y no ha habido una legislación en firme. [La titulación] Lo dejan a elección prácticamente del Equipo Educativo. Es decir, el Equipo Educativo puede decidir que ha superado la FPB y tiene un título de auxiliar de la especialidad que sea, pero no ha llegado a nivel para obtener el título de la ESO. Ahí hay una cosa, además, que se hizo en su momento, que fue que hay un título que consideran el "título de la

ESO a efectos laborales". [...] Es decir, con un certificado de estudios, tú tienes, digamos así, una homologación a efectos laborales. No te permite continuar estudiando, pero te permitiría entrecomillas acceder a empleos. Eso no se ha llegado a utilizar [en el mundo laboral]. Te vas a los barrenderos del Ayuntamiento, a la convocatoria, y no te ponen "título de la ESO a efectos laborales": o tienes la ESO o no tienes la ESO. Entonces, puede que te den el título de auxiliar, puedes decidir que tienes el título a efectos laborales de la ESO o tienes el título de la ESO. Si tienes Educación Secundaria Obligatoria, sería igual que con 4.º de la ESO. Pero eso se ha dejado abierto a la decisión del Equipo Educativo. Ten en cuenta que cuando se crea el borrador se estaba pendiente de la reválida. [...].

- a. Según lo que me comentáis, ¿estaríais más de acuerdo en que la Administración regulara eso en firme? O por el contrario, que los Equipos Educativos siguieran teniendo autonomía para tomar este tipo de decisiones.

Marina Depende del Equipo Educativo [ríe] y de la Administración.

Jesús Es una fuerte todos los años de grandes fricciones y conflictos dentro del Equipo Educativo. Eso es innegable [...]. Por otro lado, si lo pensamos fríamente, dice el sentido común que un Equipo Educativo tiene más conocimientos o, digamos, menos posibilidades de equivocarse: por el propio conocimiento del alumnado, de cómo ha evolucionado, etc. Al final, sigue siendo un modelo que está cojo por un lado o por otro.

11. ¿Ha recibido formación en competencia digital docente? ¿Sobre qué temas o tópicos? ¿Qué tipo de formación? A saber: uso de plataformas de comunicación y gestión de la enseñanza y el aprendizaje, creación de MDD, derechos de autoría, seguridad en Internet, etc.

Jesús Después, en mi parte, ha sido la inquietud personal y el trabajo que hemos hecho a nivel más personal. En el Centro tampoco es que haya sido una... Es complicado, el Centro en sí mismo ha tenido acceso a otras cosas que en otros centros he visto que no.

El uso del [Google] Classroom lo hemos hecho más natural. Yo antes usaba el Moodle. Pero, específicamente... Bueno, sí hemos tenido, ahora que lo pienso. Hemos tenido en herramientas de G Suite: de Classroom, etc.; sí lo hemos trabajado. Pero no recordaba ahora mismo. Pero sí, sí la hemos tenido. Y a mí me ha servido para aplicarla en el aula.

Marina Sí, formación específica sobre el uso de la plataforma. Sí que creo que ahí pasaba igual que cuando nos dieron la formación de la pizarra digital. Osea, recibimos una formación sobre la pizarra digital pero luego no vimos pizarras digitales. Y cuando ya vimos las pizarras digitales, pasó tanto tiempo de la formación de la pizarra digital [ríe] que... Estoy pensando en la pizarra digital de [curso] que está situada para proyección, yo creo que no está ni conectada [ríe]. Es decir, cuando ya podías tener acceso a la pizarra digital, no te acordabas de nada de la formación. Pasa igual un poco con el Classroom o con otras cosas. La mayoría, pues, al final, más ceñido al uso de las plataformas y lo que has ido buscando por ahí y aprendiendo de unos y otros. Por ejemplo, tenemos ahí cosas que... La realidad virtual o la realidad aumentada, por ejemplo Julia y Jesús sí se formaron en eso y podía ser un recurso brutal. Y tenemos incluso las gafas y esas historias. Y, sin embargo, haría falta, en el caso sobre todo de los que no tenemos asignaturas técnicas, ponernos a saber realmente el uso de, no solo de plataformas, sino de aplicaciones de... Y más desde la perspectiva didáctica. Nos hemos ido buscando la vida. También es verdad que hemos tenido otras prioridades: **el planteamiento metodológico, didáctico, de fondo, ha sido más importante que la parte tecnología y didáctica. Quizá porque no teníamos construido lo otro y necesitábamos construir primero las bases.**

- a. ¿Consideras entonces que las bases trascienden de la tecnología en este caso? ¿Primero armáis una fundamentación educativa, metodológica, etc.; y luego incorporáis la tecnología? ¿Que es un paso posterior?

Jesús En mi esquema mental, para mí, la tecnología es una herramienta más. Pero sí creo que hay un armazón que está por debajo de todo eso y, al final, la tecnología tiene que ser un elemento más.

Marina Hombre, hay algo: si yo no soy capaz de controlar una clase, da igual que utilice bolígrafo, que utilice iPad, que utilice lo que sea. Porque hay una cosa previa: hay un

grupo de personas con el que tienes que aprender y saber trabajar. Yo por ejemplo ahí me veo carente: con la parte tecnológica. Es decir, hay cosas que podríamos hacer mucho mejor y que podrían tener más incidencia en ellos si tuviéramos más conocimiento tecnológico, porque... Lo que supone el mundo de los videojuegos, lo que... Esto, una serie de cosas en las que ellos están y que nosotros no, o yo no.

Jesús Lo que llaman en el mundo de los videojuegos: el *engagement*. Que a ti te enganche algo y... Pero hemos tenido *engagement* con el ajedrez, por ejemplo, que ha sido un vehículo muy, muy potente –lo estábamos viendo este año– a nivel de aula. Al final, no dejan de ser meros entretenimientos. Un juego que tiene miles de años con cuestiones de tal.

Marina Yo por ejemplo ahí me veo con carencia. Yo lo vivo con carencia. Debería ir más paralela la parte tecnológica con la parte metodológica que planteamos. Yo lo centro más en el uso de plataformas o el uso de aplicaciones más de forma puntual.

12. ¿Considera que posee los conocimiento y habilidades suficientes para un desempeño docente pertinente con el uso de tecnología? ¿Por qué?

Sin aportaciones.

13. ¿Cuáles considera que son las principales demandas/necesidades formativas del profesorado de su etapa? Obs.: intuyo que las principales demandas formativas tienen que ver con atención a la diversidad, resolución de conflictos, aprendizaje basado en proyectos, espacios makers y Labs (fuerte componente de presencialidad). Obs. 2: puede ""mezclarse"" con necesidades formativas de Q3"

Jesús Hay varias áreas: gestión emocional es una de ellas. Va de la mano también, que no siempre, la propia gestión de la convivencia: la convivencia positiva, etc. También el tema de uso de TICs, sobre todo porque estamos viviendo una etapa de incertidumbres donde hay cuestiones que deberíamos manejar regularmente para facilitar al alumando.

Marina Nos hemos empeñado con el tema de las funciones ejecutivas porque creemos que engloba un montón de cosas: de desarrollo personal, de competencias, en todos los sentidos. Entonces, Nos hemos empeñado en eso.

Jesús Antes de que se me olvide, hay un tema. Sí hemos llegado a una conclusión muy clara. No vamos a poder trabajar con el alumnado en funciones ejecutivas si nosotros mismos no las trabajamos. La idea también es entrenarnos nosotros en esas funciones ejecutivas que dice Marina.

Marina Y luego, cuando veíamos lo del GarageLab, veíamos ¿si esto nos lo dan, podríamos hacerlo nosotros? Todo lo que supone diseño digital, todo lo que supone... Hay un montón de herramientas que no controlamos. Muchas veces, herramientas que no controlamos, ya no los que estamos en asignaturas más comunes, sino tampoco los técnicos. Eso nos pasa en la rama de Automoción y en la rama de Electricidad: **estamos en el coche de toda la vida y estamos en el sistema eléctrico de los cables de toda la vida, que es lo que controlamos**. Cuando ves estos nuevos proyectos, ya están planteando otras cosas: vamos a diseñar digitalmente, vamos a generar las piezas en 3D, van a tal... Estamos con el plano en 2D y creo que ahí, para poder abordar otras cosas, necesitaríamos dar pasos importantes.

Actualización didáctica y pedagógica

14. ¿Considera que la etapa cuenta con los recursos tecnológicos suficientes para el desarrollo del plan educativo planteado? ¿Con qué recursos cuenta? ¿De qué recursos carece? Nos referimos a infraestructura de red, dispositivos, plataformas de comunicación.

Marina Tenemos 15 ordenadores este año [ríe]. Habíamos estado manejando 4 en toda la FPB.

Jesús Sí, son 15 ordenadores pero no son ordenadores de calidad: que puedas instalarle programas, que puedas aprender a hacer cosas con ellos, que los puedas conectar a otros equipos... Ahí adolecemos también de eso.

Marina Y luego, como profesores, si te buscas un recurso, te lo buscas tú. Tú utilizas tus propios recursos o lo que tú vas adquiriendo o tú vas comprando.

a. ¿Te refieres a lo que compras como docente?

Marina Sí, sí. [...] Pero ni en la ESO, ni en Bachillerato ni en la Formación Profesional. Yo tengo ahora mismo un ordenador que es del Centro pero que viene de la Pastoral y ya he seguido con él. Como la Pastoral [adquirió uno nuevo]. Pero cada uno tiene lo suyo.

Jesús Tenemos cada uno el nuestro. Lo único, sí: hay aulas donde hay proyectores y tal, pero tampoco... Osea, en equipamiento, en ese sentido, vamos a la zaga.

15. ¿Cuentan con alguna plataforma de comunicación específica suministrada por el Centro? En caso afirmativo, ¿con qué plataforma cuenta? Obs.: comunicación escuela-familia, profesorado-alumnado.

Marina [Nombre de la plataforma] apenas se ha usado. En nuestra etapa apenas se ha usado, no se solicitaba. Ahora nos hemos visto en la obligación de tener que usarlo. Las familias han tenido muchas dificultades. A fecha de hoy, hay muchos chicos que aún no tienen las notas. Entre otras cosas, no funciona bien con el móvil y no todas las familias tienen un ordenador, y no todos los padres saben usar el ordenador. A veces, hay un ordenador de la casa pero no lo usan los padres. Entonces, si no funciona bien con el móvil y las notas no me las puedo descargar con el móvil, pues el uso que hacen de la plataforma es mínimo. Una cosa que nos planteábamos es que, si es la plataforma que tenemos, tenemos que trabajar un tiempo a principio de curso con los padres para asegurarnos, a trabajar con ellos el uso de la plataforma, las ventajas que puede tener, qué partido le pueden sacar. Porque uno de los problemas que tenemos es que tenemos la reunión de padres [de principios de curso] antes de que se ponga en marcha [nombre

de la Plataforma]. Entonces, no tienen acceso a las contraseñas todavía, no tienen... Con lo cual, es una cosa que nos planteamos: en cuanto tengamos [nombre de la Plataforma] tenemos que vernos con los padres y trabajarlo con ellos. Hemos hecho mucho uso del móvil personal y del [appMensajería] como una forma rápida de comunicación, que además te permite tener las conversaciones archivadas, que también te vale como registro rápido. Luego, puedes difundir mensajes de forma general de una manera muy fácil y muy asequible. Entonces, yo hago mucho más uso de [appMensajería] que de [nombre de la Plataforma] que hasta este momento de confinamiento no... Y es que también la plataforma ha dado muchos problemas. Que el año pasado, los [padres] que tenían [nombre de la Plataforma] les llegaban mensajes erróneos de [que el hijo no estaba en clase]. [...] Que es peor el remedio que la enfermedad [ríe] [...].

Comunicación con las familias: pero ágil y asequible

a. ¿Qué tipo de comunicaciones?

Marina Algunas son **colectivas**: recordatorios, comunicaciones que se dan para todos. Luego, en el caso de que los hijos falten: faltas, ausencias, retrasos, etc.; porque en algunos casos ellos [los padres] no saben que no están o hay otro tipo de problemas. **También refuerzo positivo** [felicítalo, etc.]. **Nunca mensajes negativos**, intentando evitar decir que, si la ha liado, intentar no decirlo por lo menos por [appMensajería]: decirle *–Oye, tenemos que vernos. ¿Puedo hablar contigo?* Que sea ahí, en conversación, nunca mandar un mensaje diciendo que lo ha hecho fatal.

b. ¿Por qué evitar ese tipo de mensajes que me comentas?

Marina Porque yo creo que ahí lo personal, incluso aunque sea por teléfono, pero que sea por teléfono pudiendo tener un *feedback* directo, y pudiendo escucharte, pudiendo explicarte... Me parece importante. A veces, no solo porque no entiendan que la ha liado o tal; a veces, la repercusión incluso con el mismo chico es diferente [habla sobre la complicidad con la familia, sobre el ponerse de acuerdo en las medidas a tomar e, incluso, en la "teatralización" convenida a la hora de reprender al alumno]. Estamos

educando. Entonces, yo creo que es importante que eso se haga... Si no puede ser con una conversación personal, al menos, con una conversación donde la otra persona te pueda responder, y pueda **entenderte**, y pueda...

Seguimiento y acompañamiento [rol docente, o función y atribuciones]

Valor educativo de la información. Entendimiento.

16. ¿Cómo definiría el uso que hace de esa plataforma en su actividad docente?
¿Cómo definiría el uso que hace alumnado de la misma? ¿Cómo definiría el uso que hace la familia de la misma?

Sin aportaciones.

17. ¿Cuentan con alguna plataforma de enseñanza/aprendizaje específica suministrada por el Centro? En caso afirmativo, ¿con qué plataforma cuenta?
Obs.: Moodle, Canvas, Google Classroom...

Jesús El Moodle. Lo tenemos ya bastante generalizado en la mayoría del profesorado. [...] No, Moodle ya prácticamente no se usa; [Google] Classroom, sí. Es la plataforma ahora mismo que más se está usando. [...] A principios de curso se les da un usuario y una contraseña. Un indicador de su uso es, por ejemplo, que otros años han perdido mucho más las claves y todas estas cosas. Cada vez eso está sucediendo menos.

- a. Si no hay ordenadores, como antes me comentabais, o los ordenadores "no son de calidad", ¿cómo trabaja el alumnado?

Marina Móvil.

Jesús Ese es un problema. Ha generado ciertas circunstancias donde trabajos o cosas así, que un portátil o un ordenador de sobremesa es, digamos, la herramienta adecuada,

ellos lo hacían con el propio móvil. Eso está relacionado con lo que decíamos antes: saber usar la tecnología. es un tema de saber usar la tecnología. Y, a veces, es verdad que en casa no hay un ordenador de sobremesa ni un portátil. En otras, sí. Pero... Aunque parezca increíble. Pero sí, el móvil, quizá por comodidad. Porque al final el móvil es con lo que ellos están todo el día en la mano. Es una generación realmente que piensa que con el móvil puede hacer cualquier cosa. Y eso no deja de ser una ficción, también.

- b. Entiendo entonces que hay naturalidad en el uso del móvil dentro del aula.

Jesús Sí. Hay una conciencia equivocada de que con el móvil se puede hacer cualquier trabajo. Ellos piensan que como una App la puedes tener en el móvil, ellos piensan que esa App es la misma equivalente que la aplicación en un portátil, por ejemplo; y no siempre es así. No tienen conciencia de que las funcionalidades, aunque aparentemente parezcan las mismas, pero no te dan la misma potencia. No puedes hacer lo mismo con un portátil que con un móvil.

Marina Luego, en este tiempo se han dado varias anécdotas que creo que reflejan otras cosas. Por ejemplo, el tema de la **inmediatez**: el móvil lo tienen en el bolsillo, necesitan todo inmediato, la inmediatez tiene mucha fuerza en ellos. Hasta tal punto de que hay gente que, cuando nos enteramos de que tienen ordenador en casa, te dicen *–Profe, ¿es que tengo que encenderlo!* Llega a un extremo brutal el tema de la inmediatez. El tema del uso del móvil en clase nos genera otro problema, que es en la parte emocional. Si les están llegando [appMensajería] de fuera relacionados con otras cosas, a chicos que tienen mucha **fragilidad emocional**, eso genera de pronto una reacción en la clase, a veces muy fuerte porque a veces te llegan [appMensajería] de tu novia que se está suicidando, y es caso de este año [...]. Claro, eso de pronto: estás en clase, estás haciendo uso del móvil porque estás trabajando en otras cosas y esos [appMensajería] llegan. Emocionalmente, rompen; rompen totalmente. Ya no solo la distracción, que también. Pero la parte emocional. Porque es que ahora lo hacen todo por [appMensajería]: rompen por [appMensajería] [relaciones sentimentales], se enamoran por [appMensajería], se... Entonces, tú estás intentando hacer una cosa y al pibe le están

Llegando de la novia o del novio, o a veces de las familias, que no distinguen los momentos. Entonces, con eso hemos tenido un serio problema este año. Entonces, el planteamiento es: el móvil se retira y se entrega en los momentos en que tengamos que hacer uso de él. Así, el problema del móvil es el uso de lo inmediato; y luego, el otro problema es que nos hemos llegado a encontrar en esta fase de **prácticas gente que hacía el trabajo en el ordenador**, luego le hacía una foto –porque había incluso impreso el trabajo– al trabajo impreso (hoja por hoja) y te lo subía con la foto hoja por hoja [ríe]. Claro, lo que les hemos enseñado es: haces la actividad, haces una foto de tu cuaderno y la envías. Entonces, en lugar de enviar un trabajo por ordenador, simplemente con el programa, lo imprimen y van enviándolo foto por foto. Pero los hemos entrenado en eso. Y luego, otra cosa, el uso del [Google] Classroom sí que nos ha dado muchas ventajas: **que hayan llegado a la parte del confinamiento habiendo usado todos el Classroom**. Es verdad que no se había usado en todas las asignaturas, pero como ya tenían el manejo de la herramienta ha sido muy fácil [madres cuyos hijos les decían que no sabían cuando ya habían trabajado con la plataforma en el aula]. Entonces, sí ha posibilitado muchísimo. Y cuando hablas con gente que está trabajando en otros colegios, en otros centros, yo creo que eso ha sido una ventaja que hemos tenido frente a mucha gente: de aquí o de Inglaterra: tengo una amiga en Inglaterra y nosotros le dábamos mil vueltas a la historia.

18. ¿Cómo definiría el uso que hace de esa plataforma en su actividad docente?
¿Cómo definiría el uso que hace alumnado de la misma? ¿Cómo definiría el uso que hace la familia de la misma?

Sin aportaciones.

19. ¿Qué competencias posee el profesorado para la toma de decisiones concernientes al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas en la etapa [FPB]: diseño de proyectos, selección de estrategias de evaluación, etc.?

Marina **Yo creo que lo perverso es que lo que es negativo en el sistema nos beneficie para esto**. Como tenemos un sistema donde se dan unas pautas generales y luego te encierras en tu clase y haces lo que te da la gana... Eso, que es una perversión del

sistema, en este caso también nos ha beneficiado. Porque, en ese hacer lo que te da la gana, nos decimos: vale, vamos a hacerlo pero vamos a hacer propuestas pedagógicas, vamos a pensar juntos, vamos a sentarnos 4 profesores en una clase con dos grupos y nosotros estamos trabajando mientras que los chicos trabajan... Eso mismo que puede ser perversión, nos ha facilitado o nos facilita que hayamos podido desarrollar propuestas pedagógicas. Creo que un problema del sistema es buscar espacios de reflexión. Una vez que hemos buscado esos **espacios de reflexión**, de ahí han surgido propuestas y propuestas que hemos hecho juntos: ya no son las mías, las de Jesús, las de... Está claro que hay gente que hemos tirado más del carro, pero ya son propuestas que hemos generado juntos, como es el documento, que ya es un **documento** compartido. No todos vemos todo del documento, pero yo tampoco veo todo del documento, pero el tema es que no sea ni mío, ni tuyo, ni del otro; sino el llegar a unos mínimos comunes. A partir de unos puntos comunes. Luego, también, el hecho de habernos ido incorporando **los unos a las clases de los otros**, ha facilitado mucho que hayamos podido desarrollar algunas de estas propuestas. El haber perdido el miedo: que el otro vea lo que yo hago: yo veo lo que tú haces, tú ves lo que yo hago; y luego lo comentamos, y lo hablamos, y lo reflexionamos, y planteamos desde ahí otras cosas. Yo creo que en ese sentido ha sido importante. Y la experiencia también de ahora es que cuando planteamos algo serio, somos escuchados. Cuando somos capaces de plantear algo serio, somos escuchados. En este caso, por parte del **Equipo Directivo**, los que tienen que marcarnos, digámoslo así, cuáles son las directrices. Incluso, los compañeros, eh, de otras etapas y de la nuestra. Claro, porque cuando algo está fundamentado pedagógicamente y trabajado, es más difícil de discutir. Es que no es *–No, es que vosotros queréis que aprueben todos. –No es que aprueben todos, es que la primera evaluación tiene que ser exitosa para ellos porque es la manera de reforzarlos.* Cuando ya todo eso está desde un planteamiento pedagógico claro, trabajado y reflexionado, yo creo que es más difícil tumbarlo y más difícil entrar en esas discusiones de bares en las que entramos habitualmente. Porque una sesión de evaluación, a veces, parece la cafetería de al lado [ríe]. Son conversaciones de cafeterías. Cuando partimos de propuestas pedagógicas es más difícil... Es discutible, pero es discutible desde las propuestas. Vamos a discutirlo porque ni tú ni yo tenemos razón. La vida es amplia y con muchas visiones, pero desde ahí, no desde la conversación de cafetería.

Hiperaula. Codocencia. Hermetismo docente

Jesús Muy poco que añadir. Nombraste, Marina, la palabra miedo. Yo creo que el miedo nos acerca al profesorado y al alumnado. Es decir, tenemos que reconocer que también nosotros tenemos nuestros miedos y tenemos que gestionarlos, como le pasa al alumnado desde el primer día que están allí. Ellos se enfrentan a sus miedos, sus cosas, sus historias. Pero es verdad que en la sociedad en la que estamos, una sociedad muy condicionada, porque estamos muy entrenados a través del miedo, pues ese músculo del miedo es muy fuerte. Le pasa al alumnado y nos pasa a nosotros, y eso nos acerca también. Es decir, lo vemos con otros compañeros: a veces no entiendes por qué no dan un paso adelante. Y es que está siempre el miedo ahí. Muchos miedos. Y eso le pasa al alumnado. Entonces, no somos tan diferentes el alumnado que tenemos con nosotros mismos.

Marina Luego, las **estructuras rígidas** no facilitan. Esa estructura rígida que tenemos de horarios, de horas lectivas con las que podemos contar: exceso de horas lectivas. Tenemos un exceso brutal de carga lectiva. Y todo eso no facilita muchas veces que puedas desarrollar propuestas pedagógicas de fundamento. Hasta tal punto que yo muchas veces estoy deseando [que si con el confinamiento nos acortan horarios] con los mismos chicos. Te dices: este perfil de chicos, estas horas aquí, tantas horas de carga lectiva. Osea, si en las horas pudieran estar contempladas otras cosas, yo creo que podría ser positivo. Pero, ¿tantas horas? Estas estructuras tan cerradas. Donde para mover una pieza del dominó tienes que mover las piezas de 75 profesores, que esa es otra. A veces, para el desarrollo de ciertas propuestas pedagógicas, en cuanto tocan a uno de los profesores, [...] tiras esa pieza de dominó y de pronto tienes que mover las otras 75. Tienes que establecer cambios en la ESO, cambios en la FP, cambios en Bachillerato... Estamos en "todas las etapas". En todas, no, pero si estás en 3 etapas, es complicado.

- a. Según me comentáis, el sistema os ha permitido sacar provecho en beneficio del proyecto (o *proceso*) de la etapa. A nivel de Centro, ¿qué competencias tenéis? ¿Cómo lleváis a término una propuesta? Por

ejemplo, ¿qué tipo de decisiones podéis tomar con independencia del Equipo Directivo y cuáles deben ser aprobadas por este?

Jesús Si la cuestión es autonomía vertical, en el sentido de que el Equipo Directivo nos marca unas estructuras muy rígidas, no, yo creo que no. En ese sentido, se nos da bastante juego, un poco como también delegando. La rigidez viene más de parte de algunos profesores del Equipo Docente. Quitando las cuestiones de horarios, etc. La rigidez en la toma de decisiones, todo lo que es la reacción a cualquier cambio, etc.; siempre viene más por determinadas individualidades dentro de los Equipos Educativos. Como en todos lados, hay una historia de “esto siempre se ha hecho así”. Pero, por otro lado, no creo que el Equipo Directivo nos marque tantas directrices en ese sentido, creo que ahí tenemos bastante grado de libertad. Hay confianza.

Marina Yo creo que autonomía pedagógica, toda. También juega a favor y en contra. La misma autonomía pedagógica tienes si quieres estar trabajando por proyectos, por ABP, por tal, que si quieres estar poniendo cuentas y haciendo exámenes. Entonces, autonomía pedagógica, toda. Pero también está esa perversión del sistema, que todos tenemos autonomía pedagógica: tu clase es tu clase, y tu hora es tu hora; y en esa hora tú haces lo que consideras. Creo que contamos con una cosa: nos hemos ido ganando un respeto también en ese sentido: por el trabajo hecho, y hay una confianza. Luego, “tu colegio es una mierda, pero es tu mierda” [ríe] [...]. Hay también una relación de que no es ajeno. Para mí el Equipo Directivo no es ajeno. Forma parte de algo más que un trabajo. Creo que eso a veces tiene cosas positivas y negativas.

[...]

Marina Es un poco, hagamos lo que podamos con lo que hay. Es decir, vamos a ver cómo, utilizando a veces las perversiones del sistema, somos capaces de avanzar. Cualquier decisión que conlleve un cambio mínimo de la estructura cuesta sangre, sudor y lágrimas, y normalmente no se da. Y estamos hablando del perfil del profesorado que tiene que estar en la etapa, la estructura de los horarios: con los horarios que tenemos, vamos a ver cómo podemos salvarlo y cómo podemos... O sea, las propuestas pedagógicas, o metodológicas, tenemos que buscarnos los subterfugios, a veces, para salvarla con las estructuras que tenemos. Porque los cambios de estructura no se dan. Y no creo que sea solo un problema nuestro. Volvemos: Revolución Industrial, siglo XIX: y

llevamos dos siglos con esas estructuras. en cuanto tocas la estructura... Y además, ahí no tenemos ninguna autonomía. Ninguna.

Q2. ¿Qué implicaciones metodológicas y organizativas ha conllevado el periodo de 'enseñanza remota de emergencia'?

20. ¿Conoce de primera mano las directrices que las administraciones educativas, estatal y autonómica, han desarrollado para el desarrollo del proceso de teleformación?
21. ¿Cree que en su Centro, y en concreto en su etapa, se han ajustado adecuadamente a las directrices de la Administración en lo que a gestión del proceso educativo se refiere...? ¿En qué se basa para pensar así? Trujillo et al. distinguen: familiares, socioeconómicas, sanitarias y tecnológicas.

Marina Sin saber mucho cuáles han sido al final las directrices de la Administración, porque te llegaban 500 mil documentos que no te daba ni tiempo; yo creo que el colegio sí ha dado una respuesta a lo que pedía la Administración, pero la Administración estaba perdida.

Jesús Y hay niveles donde ha habido bastante obsesión por hacer la..., por seguir un poco esa parte de... Digamos que, la directiva que se recibía, como mucha obsesión por hacerlo y tal. Entiendo que también previendo un poco los posibles efectos secundarios con el tiempo, o ahora a final de curso, lo que podría pasar respecto a reclamaciones, etc. Yo creo que en general, sí. En ese sentido, sí.

Marina Y en la línea que dice Jesús, incluso excesivamente. Y por eso tanta orden y "contraorden", porque como la misma Administración no se aclara, planteaba una cosa. Entonces, una semana era una cosa; la semana siguiente era otra porque la Administración había cambiado. Un poco también por las dificultades, hemos ido siguiendo los pasos que ha marcado la Administración sin buscar nuestros propios pasos.

22. ¿Considera que su Centro, y en concreto en su etapa, han optado por un modelo de teledocencia ajustado a las necesidades sociofamiliares y educativas de su alumnado? ¿En qué se basa para pensar así? Obs.: ¿evaluaron las necesidades socioeconómicas y familiares del momento, así como las tecnológicas?

Jesús En la etapa de FPB, yo tengo la conciencia de que sí, en gran medida. Bajo las circunstancias que teníamos, hemos tenido que solicitar (lo tuvo que hacer Marina) que hubiesen videoconferencias con el alumnado –cosa que no era posible con todo el alumnado del Centro–. Entonces, en este sentido, creo que, bajo estas circunstancias, hemos logrado los objetivos que nos habíamos marcado y un poco seguir el estado... Hemos vivido un momento de ficción: se nos pedía que el sistema educativo siguiera manteniendo ciertas cosas cuando era imposible. Pero, en esas circunstancias, yo creo que sí –con las restricciones que teníamos–. ¿Podría haber sido mejor? Sí, también. Precisamente, con una mayor presencia a nivel de videoconferencias con el alumnado, e incluso con las familias. Incrementando, aunque no teníamos ese entrenamiento cultural, reuniones con familias de manera consecutiva. Pero, bajo las condiciones en las que hemos estado, yo creo que sí. Y mucho mejor que otras etapas. Nosotros usamos un formato muy interesante. **Nos reuníamos nosotros como equipo regularmente.** Fue bastante autónomo: nadie nos lo aconsejó ni nos lo dijo. Lo hicimos porque estaba funcionando. Con el alumnado, igual. Hacíamos regularmente algunas reuniones y fue muy interesante porque te da otra perspectiva: no es lo mismo comunicarte solo a través de [Google] Classroom, correo electrónico, InformaEDU, etc.; que hacerlo, por lo menos, visualmente. Entonces, yo creo que sí. Si miro cómo lo han hecho otras etapas, que lo han pasado mucho peor, creo que sí en general.

Marina Uno de los errores generales fue que no tuvimos un **tiempo de reflexión previo.** La primera semana, si hubiéramos tenido un tiempo de reflexión de cómo orientarnos, de qué dificultades podíamos tener... Es verdad que nos planteábamos esto como 15 días, como un mes... Los chicos tenían claro que esto iba para largo, nosotros no: **el tema de dar respuestas inmediatas.** Creo que el haber tenido un tiempo esa semana, en lugar de responder a lo que pedían, que era que mandáramos cosas, no sé qué no sé cuánto, tal... Haber dicho: paraos. Vamos a pensar cómo orientamos esto. Hubiera sido importante. Luego, como decía Jesús, ha sido muy rico porque lo hemos ido haciendo por el camino. Este tiempo ha facilitado muchísimas más reuniones entre nosotros y con muchas facilidades. Ha sido un privilegio. Y **además sin estar impuestas:** las hemos

buscado nosotros y las hemos ido planteando nosotros. Entonces, ha sido un tiempo riquísimo en ese sentido. Y a base de esas reuniones, también, fuimos encontrando la manera de cómo ir haciéndolo con los chicos. A parte de los chicos de 2.º que tuvieron que hacer virtualmente el proyecto de empresa, ya también nos pusimos a trabajar con proyectos en 1.º. Las últimas semanas de 1.º es que el proyecto de 2.º lo adaptamos a 1.º, y ya no era que cada uno mandara una tarea, sino que todos trabajamos de sobre esa tarea que se les había mandado a los chicos. Creo que conseguimos más de lo que podía ser el objetivo inicial, que era que no perdieran el contacto y que pudieran seguir haciendo algunas cosas, y nos fuimos adaptando por el camino. **La reflexión la fuimos haciendo por el camino.**

Evaluación y planificación como proceso unificado y construcción del modelo de organización

Jesús **El documento de proceso lo parimos durante ese tiempo. Fuimos la única etapa que planificó el futuro,** que era la primera demanda que yo hice como Coordinación de Innovación. Yo decía: *–Estamos pensando demasiado poco en el futuro y solo nos estamos centrando en el día a día. No estamos planificando el futuro.* El argumento era que no sabíamos qué iba a pasar en el futuro. Tampoco hacía falta ser Nostradamus para saber que en el futuro íbamos a seguir con el mismo grado de incertidumbre. En el próximo año, o año y medio, pues seguiremos así. De las etapas que yo conozco, [FPB] es la única donde se planificó el futuro de verdad.

Marina **Estamos en un punto de partida en que si el año que viene nos encontráramos con otra situación de confinamiento, tendríamos muchas herramientas y tendríamos una visión de lo que queremos.**

Prospectiva

Jesús Pero lo triste es que en nuestro cole tengo la sensación de que, si nos vuelve a pasar lo mismo volveremos a perder el tiempo en otras cosas. Sí es cierto que muchas etapas –la sensación en las reuniones– las videoconferencias eran productivas, pero no sé si eso ha calado realmente en el cole. Empezando por el equipo Directivo. Dedicemos parte del tiempo a planificar el futuro. Nosotros le dimos una vuelta total a cómo hay que

trabajar el año que viene. Que eso puede prolongarse por años, por el tiempo por el que se mantenga. Pero, yo creo que fue bastante positivo eso.

Marina Nos hemos encontrado con las carencias, que de ahí surgió todo el tema de funciones ejecutivas. Carencias que tienen en las mismas casas y luego, sobre todo, con sus hábitos personales. Los hábitos saludables: las horas que duermo, cuándo me levanto... Se han hecho muy visibles en esta etapa y nos han dado muchas pistas, pero también han dificultado mucho cualquier cosa que podías hacer, porque empezaban a funcionar a las 5 de la tarde, etc. Ha habido un descontrol de hábitos muy fuerte. Lo cual nos lleva a entender que no podemos seguir trabajando a nuestra bola. **Las familias ya no es solo que las informemos, sino que tienen que formar parte del trabajo que queremos desarrollar.**

Jesús **Y este año, uno de los puntos de partida son las secuelas que va a dejar todo eso.** Porque chicos con un hábito desde marzo hasta septiembre, con un hábito de vida diferente al que nos gustaría a todos. Son 5 meses ahí seguidos haciendo las cosas de una manera. eso va a ser muy complicado.

Marina Y luego otra cosa que a mí me parece trágico, **son los chicos que funcionan mejor en su casa que en la escuela.** Y de esos ha habido bastantes en todas las etapas, también en la nuestra. En la nuestra a veces más vinculada a la discapacidad o a problemas emocionales: cuando no hay la dificultad de relación con los compañeros, yo me centro más y puedo dar las respuestas más académicas; pero me ha faltado desarrollar esa parte social, que es la que necesito realmente. Pero vemos cómo en otras etapas... Me parece una tragedia que funcionen mejor sin estar en la escuela que estando en la escuela. Y eso se ha dado.

Jesús Hemos hablado mucho. Mucho, mucho, mucho.

Marina Pero, los mismos tiempos de diálogo te hacen también ir reflexionando y pensando, y sacando conclusiones, y viendo... El problema es que no ha sido de etapa sino de Equipo Educativo, que esa es otra [ríe] y que hay que empezar a plantearse. [...] De Equipo Educativo de 1.º FPB de Electricidad. Y eso es una carencia importante. Creo que es una carencia que vamos a ir ampliando [mejorando]. Vamos a fortalecer, a generar una tendencia. [...]

- a. Entiendo entonces que el Equipo Educativo de FPB de Electricidad ha sido el promotor de todo este cambio materializado en el documento Proceso.

Marina A ver, una de las opciones ha sido –y no es una opción inocente–, un poco también desde el planteamiento de Centro: si queremos caminar todos con todo, pues al final no caminamos nunca: vamos a fortalecer, vamos a generar una referencia. Vamos a plantear –*Oye, que a nosotros esto nos está funcionando. A lo mejor podríamos intentar ir por ahí. A lo mejor...* Entonces, una las opciones ha sido: vamos a generar un referente y vamos a ver si a raíz de ese referente podemos ir también uniendo gente. Que a veces el tema de sentar a hacerlo todos juntos... Es que, al final, no lo hace nadie: pues vamos a hacerlo donde podemos. Y de ahí vamos avanzando. ¿Hubiera podido salir eso intentando estar todos? Yo creo que no. Y es que tenemos también gente con una tendencia muy marcada. Entonces, la primera reunión ya te quedas ahí... Dices... ¿Vamos a estar aguantando...?: bloqueos permanentes, o –*¡Con esto no se puede hacer nada!* Pues, si no se puede hacer nada, ¿para qué vamos a seguir hablando? Entonces, la idea es de un referente intentar pasar a otro.

23. ¿Considera que su Centro, y en concreto en su etapa, han optado por un modelo de teledocencia ajustado a los recursos, oportunidades y conocimientos del profesorado? ¿En qué se basa para pensar así?

Marina Ahí ha habido dos niveles: los que ya estábamos utilizando plataformas y demás, que nos ha sido mucho más fácil; y luego, los compañeros que no utilizaban plataformas, que se han tenido que incorporar. Pero creo que, en eso, ha sido también positivo, porque todos estamos utilizando ahora mismo plataformas y para algunos ha sido un descubrimiento. Para algunos ha sido de... –*¡Qué fácil! ¡No tengo que hacer fotocopias!*

Propuesta: ajuste mutuo y continuo, emergente, según normativas y directrices y a las necesidades de cada momento

Jesús Yo tengo una sensación. Con las tecnologías pasa un poco como con las metodologías. No es que uno las vaya a buscar porque te interesan para un momento concreto y tal. Creo que las metodologías son las que nos buscan a nosotros. Yo,

inmediatamente, al lunes siguiente de haberme formado con los Johnson no empecé a creer en el aprendizaje cooperativo y tal; fue una cosa como que me encontró a mí. Es una sensación un poco curiosa. [...] Con la tecnología pasa igual. Creo que le ha pasado a muchos compañeros que ha sido la propia tecnología la que les ha encontrado a ellos. Ellos no han ido a buscar nada: porque ahí entran las circunstancias, el momento personal... Es una semilla que siembra y va creciendo hasta el momento en que dices... ¡guau! [...] A mí me pasa todavía con algunas cuestiones, incluso, metodológicas, que todavía no me he visto haciéndolas, no me he visto trabajando con ellas. Pero sí tengo la sensación de que aparecerán. Una de ellas es el Visual Thinking. Yo estoy seguro de que en algún momento empezaremos a empezar a trabajar un poco más con eso.

Marina ¿Te has dado cuenta de los móviles? Cuando vas escribiendo el mensaje ya te van apareciendo las imágenes: que es Visual Thinking. Tú vas escribiendo el mensaje y te van dando pistas de las imágenes; hasta tal punto de que, el otro día, me puse a hacer un mapa mental de una cosa: lo que hice fue ir poniendo palabras como si fuera un mensaje para que me apareciera la pista [ríe]. Ya está aquí, los móviles lo han incorporado: está. [...] Todos de alguna manera: cosas que no había hecho nunca y sabía que tenía que hacer, y que en este momento las he hecho: grabar los primeros vídeos, o cosas así... Te va dando pereza. Y de aquí, por ejemplo, grabar los primeros vídeos, aunque sea en plan "macarrónico". Creo que todos de alguna manera... pues: los que tenían que ponerse con las plataformas, con las plataformas; y otros hemos utilizado otros recursos que siempre habías dejado ahí aparcados, que nunca te habías puesto a hacerlos y ahora te has puesto a hacerlo. En ese sentido que decía Jesús: la tecnología nos encontró.

- a. Habláis de algún modo del factor necesidad. El recurso que satisface a una necesidad –formativa, por ejemplo– o a una inquietud. La inquietud por explorar o indagar en una metodología, o el responder a una necesidad en codocencia, organización, docencia...

Marina Lo de las videoconferencias ha sido una pasada, y positiva. Puede ser un camino que nos puede ahorrar mucho camino cansino en el colegio: reuniones en el colegio que te obligan a estar allí 12 horas, que llegas a las reuniones hecho una mierda. Para mí ha

sido un descubrimiento gratísimo. Hasta el punto que nos planteamos: *–¡Joer!, es que podemos programar desde casa todas las semanas juntos. Sin que eso suponga un esfuerzo “macarrónico”. Luego, me parece que en el trabajo con los chicos es algo que deberíamos potenciar. Puedes estar trabajando con otro compañero desde tu casa, a través de una cosa tan sencilla.*

[NOTA: la oportunidad / la necesidad]

Jesús Estoy de acuerdo. De hecho, ya espontáneamente, los chicos lo han hecho.

24. ¿Cuáles son las principales características del modelo de teleformación, en su caso, adoptado en su etapa educativa?

Marina Mantener el contacto telefónico. Ya fue una ventaja haber utilizado el [appMensajería]. El mantener la relación con ellos, **seguir manteniendo esos lazos**.

Jesús Viendo lo de las **competencias funcionales –me refiero a las funciones ejecutivas–**, hay muchas cosas que se pueden trabajar de muchas maneras. Algún profesor de Bachillerato, en este mes de junio, me comentaba que el aprendizaje cooperativo ha muerto. Yo creo que, bajo mi punto de vista, todo lo contrario. Lo que tenemos que hacer es reinventar ciertas cosas, ciertos formatos. **Es una cuestión de formato**. Nosotros nos seguimos reuniendo para trabajar, sea por videoconferencia o sea de... Quiero decir, habilidades comunicativas hacen falta. Flexibilidad mental, ¡anda que no hace falta! ¡Si lo hemos visto desgraciadamente en las sesiones de evaluación! Y así tantas y tantas **habilidades**. Creo que sí, que vamos a poder seguir trabajando las funciones ejecutivas, y por supuesto entre nosotros también; pero cuestiones como la **gestión emocional**: he visto compañeros que lo han pasado muy mal con el confinamiento. El tema de la activación, de la **motivación**. Los objetivos, las metas. Al final, todo eso lo vamos a poder seguir trabajando, solo que en otro **formato**.

Marina Luego, otra de las cosas que sí nos planteamos en esta etapa, en este momento, en este tiempo; fue que **las actividades fueran adecuadas para el momento**. A lo mejor no era el momento de que tuvieras que leer 5 ó 10 páginas de una cosa, dada también la carga emocional y toda la presión que ha habido en todo este tiempo: hablamos de

adolescentes que a lo mejor se han tenido que quedar todo un mes en sus casas. No ha sido fácil para los adultos, tampoco. En ese momento, no podíamos meter actividades y tareas que fueran tediosas. Casi que pudieran hacerlo tirados en el sofá y con el móvil.

Jesús También está en el lenguaje que usamos con ellos. Empezamos a usar este tipo de lenguaje que se utiliza mucho en la formación, sobre todo con profesores, que es el tema de las píldoras. Empezamos a llamarlo píldoras, o así: atendiendo también al sentido de la inmediatez que ellos tienen. [...] Yo creo que es cuestión de hacerlo un poquito más atractivo.

- a. Recapitulando, habéis hablado de: las videoconferencias, el Classroom (plataformas), la adecuación de la tarea (por carga y formato), etc. Con píldoras, ¿a qué os referís exactamente?

Jesús Por ejemplo: dividir actividades en actividades pequeñas que podían hacer en 20': hacerlo más digerible, de ahí lo de las píldoras. Trabajar cosas concretas. Después, es muy importante también **buscar los contextos y la contextualización** de lo que se trabajaba con ello. En un momento dado en mi asignatura, empecé a trabajar con ellos sobre virus y bacterias. Sé muy poco sobre eso, pero estuve buscando vídeos, contenidos, adaptarlo y trabajar con píldoritas pequeñas que ellos podían **hacer desde cualquier lado**.

Funciones ejecutivas: revisión del currículum a la luz de los nuevos hallazgos

Ubicuidad

25. En caso de que lo hubiera [modelo de teleformación stricto sensu], ¿ha participado en la toma de decisiones para el diseño y desarrollo del plan de teleformación? ¿De qué manera? Creencias y competencias frente a la construcción "autónoma" de escenarios (Trujillo, Navas... p. 5)

Marina [Con ajuste mutuo, enfoque progresivo y emergente]. En ese sentido, también, como la experiencia de uno y lo que le está yendo bien a uno, hemos ido cambiando

cosas. [Contraste de contenidos que se iban trabajando para coordinarse]. Hacer una conexión en el aprendizaje.

26. En términos generales, ¿cree que el periodo de confinamiento ha promovido algún tipo de reflexión sobre la propuesta pedagógica de su etapa en su conjunto o sobre algún aspecto en concreto de la misma? Obs.: me consta que así ha sido.
- a. Entiendo que habéis trabajado en el *Proceso*. Entiendo también que el confinamiento, además de brindaros la oportunidad de pararos y reuniros, como habéis dicho antes, también el cuestionaros cosas que veníais haciendo en el modelo de presencialidad.

Jesús Hay una cuestión en todo ese *proceso*: **la importancia de las personas con las que estás**. El entorno te condiciona muchas veces tu forma de pensar. Eso es una cosa lógica. Estoy seguro de que si estuviera mucho más en contacto con otro perfil de compañeros, no sé si tendría la misma forma de pensar. Eso tenemos que tenerlo en cuenta: no es fácil buscar un ecosistema donde se den ciertas cuestiones, sobre todo a nivel de crecimiento desde el punto de vista positivo, u optimista, como queramos llamarlo. Los entornos influyen mucho en nuestra forma de ver las realidades.

Negativismo.

[NOTA. equipos docentes con perfil]

Marina A veces, nos pasa también como a las familias: nosotros también tenemos que ir encontrando nuestro propio modelo educativo. Y eso lleva un tiempo. Entramos, nos ponemos a dar clase. Pero, te pones a dar clase. Luego, tienes que ir buscando: ¿cuál es tu modelo? ¿Qué se ajusta también a lo que quieres, a lo que buscas, a lo que percibes, a lo que sientes, a lo que intuyes? Y eso no es de un año ni dos. Luego, nos vamos encontrando. Y vamos buscando el estar juntos, claro [ríe]. [...] Buscamos reforzarnos juntos.

- b. Al respecto de lo que comentas sobre ir encontrando nuestro propio modelo educativo. Antes me comentabas que tienes una experiencia profesional docente de aproximadamente 10 años en la etapa, ¿qué crees que ha condicionado o influido que no exista aún un modelo educativo? ¿Lo comentabas más en el sentido de propuesta de etapa o de estilo docente?

Marina **Pensaba más a nivel de estilo docente**. Tú entras, te dicen una serie de cosas que tienes que hacer: con algunas te ajustas, con otras no. Es la experiencia, el tiempo y la reflexión, y el trabajo con los compañeros, lo que te hace decir: es esto lo que quiero, lo que busco, lo que pretendo. ¿Es esto lo que quiero conseguir? ¿Qué objetivos me planteo con los chicos? **Ahí necesitamos, a veces, desaprender. Porque todos hemos tenido 23 ó 20 años de clase** y lo que hicieron con nosotros no siempre vale para los chicos que están actualmente, o chicos que viven otra realidad. En mi caso, no se cuestionaba ir a la Universidad. La Universidad formaba parte de tu proceso normal. No tiene nada que ver eso que yo he adquirido a nivel personal con la realidad de otros chicos, o de estos chicos. Es como el cuento de Alicia: si no sabes a dónde quieres ir, qué más da la puerta que abras. Me parece muy significativo, **y creo que eso es tanto personal como grupos o equipos**.

La formación inicial precisa trabajar y desarrollar perfiles docentes. ¿Existe un perfil profesional docente?

27. A grandes rasgos, ¿en qué ha cambiado la propuesta metodológica durante el periodo de confinamiento y en qué planos ha debido ajustarse? Obs.: evaluación en aulas taller, evaluación del trabajo cooperativo (proyectos), experiencial, ...
 - a. ¿Cuáles han sido los ajustes más llamativos? Estamos en una etapa muy ligada a la Formación Profesional en la que entiendo que la carga práctica, el taller, es muy importante. Una etapa conducente al desarrollo de una competencia o habilitación profesional. ¿Cómo se ha reajustado, por ejemplo, lo que se trabaja en un taller, donde los medios y el espacio son tan específicos?

Marina Esa ha sido una carencia de toda la Formación Profesional. En nuestro caso ahí, lo que sí se hizo en un momento determinado, y a raíz del proyecto de 2.º –había una propuesta que fue sobre su propia vivienda: el estudio del sistema eléctrico de su vivienda–; eso permitió poder trabajar algunas de las cosas, o seguir trabajando algunas de las cosas. Con 1.º cogimos algo de la propuesta y la incorporamos. Con actividades como el tipo de bombillas de casa. Si lo que están hablando es de los casquillos, ver el tipo de bombilla que había en la casa. Ir a ver el contador e identificar los distintos elementos. Pero nos adelantaron. Y digo que nos adelantaron de dos maneras. Los chicos fueron por delante. Y te planteo dos momentos: un momento, cuando pensábamos que estaban descolgados [nombre de alumnos] y de pronto nos mandan una foto de una historia de una cosa que estaban haciendo y desarmando en su casa, de un equipo audiovisual, de sonido, tal; y te mandan la foto y te dicen –*Mira lo que estamos haciendo*. [Nombre de alumno] por ejemplo, también, algunas veces me ha dicho –*Es que estoy haciendo el portero, no sé qué. ¡Lo estoy quitando y le tengo que preguntar a Domingo!* –*Pues mándale un mensaje por [Google] Classroom. Pregúntale. Yo creo que pistas como esa nos dicen que podríamos hacer, por lo menos en algunas ramas, más de lo que hemos hecho en la parte práctica*. Ellos han tomado alguna iniciativa. Y te enteras porque te lo dicen, o te preguntan, o tal. Pero que ellos, a veces, han tomado una iniciativa ahí que a lo mejor podríamos haber potenciado. Porque todo el mundo tiene en su casa aparatos estropeados, porque...

b. ¿Crees que no habéis sabido aprovechar del todo esa oportunidad?

Marina Yo creo que no. Nos lo hemos ido encontrando por el camino. La visión que teníamos era: ¿cómo hacen las prácticas si no están en el Centro? Y luego ellos nos han dado pistas que creo que para otra ocasión sería algo a plantearse.

Inquietud alumnado

Oportunidad

28. En caso de haberse producido cambios en las líneas metodológicas y estrategias didácticas durante el periodo de confinamiento, ¿estos fueron adoptados por los docentes de cada materia o consensuados en equipo? En cuyo caso, ¿cómo se llevó a cabo dicha negociación / coordinación? [Empleo de herramientas TIC]

Jesús En general, consensuada. **El nivel de consenso me ha llamado mucho la atención.** La capacidad que ha salido del Equipo en adaptarnos a esos cambios. Lo ha relatado muy bien Marina: hemos ido pasando por determinadas etapas. Siempre –es como la bicicleta–, aunque frenes, siempre hay una inercia. Seguramente, de la primera o segunda semana podríamos aprender por si nos vuelve a pasar y no cometer esos errores; pero después nos hemos ido adaptando a las circunstancias. En ese sentido, es más bien un consenso de Equipo que acciones aisladas o más individuales. Tenemos en ese sentido un camino, no solo en la etapa, sino en muchos equipos educativos en el Centro, de trabajar cada vez más y mejor en equipo. Lo tenemos ya bastante interiorizado.

29. En términos generales, ¿cuál ha sido la naturaleza del plan de evaluación durante el periodo de confinamiento? ¿De qué manera han podido dar continuidad a los criterios e instrumentos de evaluación propios de su plan?

Jesús Ahí hubo bastante consenso. En el sentido de que también lo tomamos como parte del proceso. Yo recuerdo en las sesiones de evaluación del Equipo (por ejemplo, el equipo de 1.º de FPB), hubo bastante nivel de consenso y yo creo que teníamos todo claro. Y no nos ruborizábamos porque habláramos de cuestiones cualitativas y no tanto cuantitativas. En ese sentido, todo esto nos sirvió también para que, valorando... Después, obviamente, teníamos que ponerle un número a las cosas. Pero ya este tiempo sirvió para que no nos ruborizáramos de hablar abiertamente [sobre los chicos]. De hecho, recuerdo de comentar, de dedicarle bastante tiempo a cada chico, a hablar de cada chico, de las circunstancias. Para nosotros, eso era ya en sí el proceso de evaluación. ¿Es mejorable? Claro. Sobre todo, si lo hiciéramos desde el principio a final de curso. Creo que es un poco el reto a partir de ahora: hacerlo regularmente, siempre. [...]

- a. Me comentas que optasteis por un enfoque más cualitativo. ¿De dónde salía “ese número” del que hablas?

Marina Lo que pasa es que se hay una situación que no se ha dado nunca. Es que el número ya estaba puesto: el de la 2.ª evaluación. Verdaderamente, por primera vez, teníamos un número de la 1.ª evaluación que ya estaba. Y menos de eso, no se podía.

Jesús Ese número es una ficción. Ya todos lo saben. Pero no sólo este, [sino] el que hemos puesto otros años. Al final es una cuestión de una media entre actividades, porque hemos ponderado una actividad y tal. Pero es una ficción. Yo creo que al final, el camino que hemos recorrido es ir teniendo al final eso claro. Claro, es lo que tú dices, ¿de dónde sale el número?: la pregunta que nos haría un Inspector. Pues, al final, el número sale de una media ponderada con respecto a una serie de actividades. Pero todos tenemos claro ya (por lo menos, nosotros lo tenemos claro) que eso no deja de ser una ficción; o sea, es un número. ¿Cuál es la diferencia entre un 5 y un 4? No sé...

Marina Y luego eso, que esa ficción se ha puesto más de manifiesto que nunca. Porque resulta que el número ya estaba. De hecho, algunos chicos lo tenían clarísimo. Otros, no. Pero hay algunos que lo tenían clarísimo. Entonces, en medio de esa ficción, a un chico al que los padres lo ponen a trabajar durante este tiempo, ¿qué nos planteábamos como Equipo? Que mejor era que trabajara a que estuviera haciendo las 4 tareas. ¡Del 10! Y al padre... *–Oye, que es que...* ¡Del 10! ¡Que se ponga a trabajar! Un trabajo de campo, además, tal y cual... Entonces, en ese sentido, mucho diálogo también entre nosotros y con las familias, un poco buscando qué es lo que más convenía en cada caso. Porque oficialmente, el número estaba puesto. De este golpe, quizá (en otras etapas o en nosotros mismos): la cantidad de esfuerzos que hemos generado para un número que ya estaba puesto, y la cantidad de horas que nos ha llevado llegar al mismo número [ríe].

- b. Sobre esta decisión que se tomó, entiendo que igual para todas las etapas, en que la nota no podría reducirse, sí aumentarla en el mejor de los casos, ¿cómo habéis experimentado esta situación? ¿Os ha

condicionado de alguna manera? ¿Lo habéis experimentado como una oportunidad, quizá?

Jesús Nos ha venido bien. Nos ha venido bien porque nos ha permitido dar algunos pasos que igual hubiéramos tardado más. Creo.

Marina Sí. También, de acuerdo. Lo que es... Nosotros también formamos parte de toda esta perversión. Y al final es que... Cuando después en el cuaderno del profesor ves las notas que te salen, y dices *–He echado no sé cuántas horas en esto que lo podría haber hecho...* O sea, no es por hacerlo en un *plis-plas*, pero que al final sí dices *–¿Para sacar ese número...? Que creo que se puede hacer de ua manera... No sé... Todo tan medido que a veces nos convertimos en esclavos de todo eso. Y en este caso, era la oportunidad de decir... Vale, que en un primer momento estuvimos como todos en ese agobio que... Luego dices, pues mira, que no haga nada, que se va a trabajar, estupendo. Si ya tiene el curso hecho. ¡Qué más da!*

Jesús ¿Qué hubiéramos conseguido suspendiéndolo por no hacer las actividades? **Lo hubiéramos sacado del sistema**. En cambio, todavía está, digamos, todavía estará con nosotros el año que viene y pa' lante. Además, que estas son las cuestiones que dice Marina: a veces lo hacemos por intuiciones. Es sobre cómo funciona también nuestro propio cerebro. Dicen los neurocientíficos que cuando nosotros hacemos, a veces, llegamos a una conclusión pensando que es de manera más lógica, ya el subconsciente había llegado a esa conclusión mucho antes. Lo único que hacemos es convencernos de ella: autoconvencernos. Es igual, pues por ejemplo el tema de las notas es una intuición que ya tienes, pero siempre ha parecido que esa no valía, sino que sólo valía [aquello] que llamamos objetivo; cuando, realmente, la intuición ahí teníamos mil cosas que estaban adecuándose un poco a eso.

El problema de la evaluación: encontrar medios objetivos que satisfagan nuestra valoración subjetiva. ¿Qué ocurre cuando la valoración subjetiva es interesada, movida por el ego?

Marina **Y el problema de la evaluación es que los procesos paralicen**. Cuando todo eso te paraliza que un chico continúe o que no continúe. Es toda esa parte objetiva la que paraliza que continúe. Estoy pensando, por ejemplo, en el caso de [nombre de alumno 1] en 1.º, o un montón de casos que dices *–¿Por qué no puede seguir su proceso e ir*

viendo? ¿No? Ese 4 te lo invalida. Y muchas veces, sin tener en cuenta la parte subjetiva, que a veces la reconocemos pero no la aplicamos. Por ejemplo, este año con el caso de [nombre de alumno 2], que ha intervenido un equipo de menores con él, que puede haber otra cosa... Que digo –Pues que siga en 2.º, aunque no tenga el 5. Otros casos que dices –No, se tenía que haber quedado en 1.º porque no tiene lo mínimo adquirido de un hábito, de la conciencia de la familia... Ha jugado a favor y en contra. Pero a veces dices: que eso invalide un proceso, que eso sea el signo de que te quedas atrás o sigas, y a veces que siga sin tener que seguir. Que muchas veces se te da la situación de que es preferible que madure, de que es preferible que tal, cual... Que a lo mejor conviene que cambie de grupo de compañeros... Nos juega a veces en contra de muchas formas.

Evaluación | Promoción, personal y académica-profesional

Potestad de los Centros para intervenir educativamente, regulando con mayor autonomía los procesos de promoción (egresión) o repetición; o dotando de mayor flexibilidad para la asignación de grupos, incluso entre etapas. La elección de FPB es una elección de libertad coaccionada: sólo optan unas determinadas clases, sólo se opta como último recurso de fracaso escolar, pero con un estigma de fracaso escolar. Hablamos de adolescentes que pocos años antes eran niños y que ya experimentan una carga social con huellas imborrables.

Los Centros carecen de suficiente competencia educativa en lo que al proceso formativo del alumno se refiere. Parecen ser simples gestores de un currículum centrado en contenidos, aunque los preámbulos de las sucesivas legislaciones se empeñen en procurar lo contrario. En otros casos, puede existir una mala interpretación de la Ley, condicionada posiblemente por la cultura escolar y por la experiencia personal y académica del profesorado, sus propias visiones y perspectivas particulares sobre el papel que desempeñan como docentes, el papel que desempeña el alumno en el proceso educativo y el papel del propio proceso en la relación que entre ambos acontece. En cualesquiera de los casos, se precisa de una supervisión adecuada y han de potenciarse los mecanismos de participación y de toma de decisiones del alumnado no emancipado como principal interesado, de las familias y de otros agentes educativos de interés para el proceso que ocupa.

30. En caso de haberse producido cambios en los criterios e instrumentos de evaluación, ¿estos fueron adoptados por los docentes de cada materia o consensuados en equipo? En cuyo caso, ¿cómo se llevó a cabo dicha negociación / coordinación? [Empleo de herramientas TIC]
31. A grandes rasgos, ¿en qué ha cambiado el plan de evaluación durante el periodo de confinamiento y en qué planos ha debido ajustarse? Obs.: evaluación en aulas taller, evaluación del trabajo cooperativo (proyectos), experiencial, ...
32. En términos generales, ¿cuáles serían a su juicio los principales condicionantes que han surgido durante este periodo para desarrollar la propuesta educativa? Obs.: comunicación con el alumnado y las familias.

Marina Hay una parte de nosotros mismos. El no tener la visión de lo que estaba pasando y del momento en que nos estábamos situando. Incluso tu propia presión con lo que estaba pasando a tu alrededor. Primero éramos nosotros. Creo que no tuvimos visión de lo que estaba pasando, o al menos yo. Luego, el no tener claro qué es lo principal. Fíjate, son 3 meses de la vida de un chico en su etapa escolar, una vida que en algunos casos va a ser de 20 años; entonces, estábamos hablando de 3 meses: ¿qué más da si estos 3 meses no se dedica a la parte académica de contenidos? (que es al final la que evaluamos o la que buscamos) ¿Qué más da? Y se dedica a ver cine, a ver películas o a recuperar la guitarra. Son 3 meses de 20 años. Yo personalmente, a veces, te ves "perdiendo el baifo". Otra cosa es que haya una continuidad, que tengan un hábito mínimo, que vayan realizando actividades que les hagan estar una dinámica: como ha dicho Jesús durante todo este tiempo, el que sigan teniendo lazos con nosotros, que no seamos alguien que desaparece, sino que durante este tiempo, a veces, nuestro objetivo era continuar con los lazos con ellos. Sobre todo con los de 1.º, los de 2.º. terminaban la etapa. Pero mantener un lazo con todos. Con el alumnado, la mayor dificultad han sido los hábitos saludables, los horarios están muy descontrolados, y anímicamente tampoco ha sido fácil para ellos. De pronto, estar encerrados en casa, la única salida era el móvil, que era lo que les permitía seguir en contacto con el mundo. Por otro lado, también nos planteamos una cosa: quizá, tampoco hay tanta diferencia para ellos. Es decir, la diferencia es que no se tenían que levantar a las 8 de la mañana para ir a clase. Pero los chicos están encerrados en su cuarto con el móvil todo el día, o con la Play todo el día.

La única diferencia es que no tenían que levantarse a las 8 de la mañana. Pero, **para algunos no ha cambiado tanto la vida. Es su vida habitual.**

¿Quién cuida de los cuidadores?

Perspectiva. Relativizar. Diálogo y debate filosófico previo sobre la situación vivida.

«Pero, para algunos no ha cambiado tanto la vida. Es su vida habitual»: estudios sobre confinamiento y adolescentes.

Jesús Eso es así. Están los dos lados. El lado nuestro, que es lo que dice Marina, que al final era una cuestión de... Yo también tenía la sensación de "no estamos sabiendo leer el partido". Y, después, la parte de ellos, que también hemos visto... **Pero es positivo por un lado: hemos visto estas realidades. Han aparecido esas realidades.** Tenemos casos sangrantes. Por ejemplo, [nombre de alumno] que es un alumno con unas circunstancias de una enfermedad y tal; alumnos que prácticamente los han echado de su casa, o ya no saben qué hacer; o sea, hay situaciones ahí bastante complicadas. Entonces, han salido a flote esas situaciones. Por ese lado lo veo positivo. Porque seguramente sabemos mucho más de lo que sabíamos.

Se han puesto de manifiesto realidades que de otro modo pasan desapercibido.

Marina **Y luego, las familias participan de nuestra obsesión,** que es que hagan las tareas. [...] La obsesión de las familias ha sido como la nuestra –*¿Está haciendo las tareas? ¿Está no sé cuántos...?* Siempre marcados por que haga las tareas, y que tal y que cual... En algunos casos, éramos nosotros los que les decíamos a las familias –*Tranquilízate. Que esté una hora haciendo algo, por tener una dinámica. Que se siente una hora a hacer esto o lo otro. Y si lo que está haciendo es ir contigo al taller y ayudarte en el taller, olvídate de las tareas. Eso vale.* [...] [Generalmente, conocemos a las familias y les hemos preguntado, pero,] a veces, hemos estado tan metidos en la dinámica que no sabemos la angustia que ha pasado la gente en muchos casos. No sabemos [en] la parte

económica, que tienen tanta influencia. [Tenemos familias feriantes]. Te dicen –No, sí... Bien... Tal... Cuál... Pero, ¿qué ha pasado realmente en esas casas?

Enfoque conjunto y coordinado, consensuado, familia-profesorado. Hemos podido influirnos negativamente, muy centrado en lo académico, deshumanizado. Una maquinaria que debía seguir funcionando, aunque el mundo entero se haya paralizado. Necesidad de romper con qué es educativo: no todo es tarea escrita.

33. ¿Considera que los conocimientos, oportunidades y recursos del alumnado, o por extensión de las familias, ha repercutido en el desarrollo del modelo de teleformación propuesto? ¿De qué modo? Obs.: conocimientos sobre la alfabetización mediático-informacional de las familias, el acceso y la calidad del uso de tecnología.
34. En relación con la pregunta anterior, ¿cómo han respondido ante esta dificultad? ¿Cómo creen que deben responder en el futuro? Obs.: la línea de futuro se corresponde con Q3.

Q3. ¿Hacia qué modelo de docencia y de organización deberíamos transitar en el marco de un modelo de prevención sanitaria?

[Vídeo 4](#) (44'19")

35. De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿cree que la familia precisa de algún soporte formativo más específico? ¿Cuáles y por qué?

Jesús Sí. Porque hay que contar con las familias: 100%. Las familias deben saber por qué hacemos las cosas, por varias razones. Las familias ya están teniendo un papel de actores. O, digamos, los modelos educativos están tendiendo a eso: a que las familias tengan un papel de actores principales, también, no secundarios. Y nuestros propios modelos, económico y social, hacen que la gente tenga integrada en la cabeza la idea de que la educación es un producto, también. Como tal, nosotros somos proveedores, ellos

son compradores de lo que nosotros vendemos. Y, realmente, en el modelo de calidad que tenemos implantado en nuestra sociedad, es un modelo cada vez más exigente. Estamos tendiendo a modelos más exigentes, donde ellos ya exigen una calidad de lo que consumen. Esta perspectiva en educación había estado un poco abandonada hasta ahora, pero se está viendo cada vez más. Se está viendo mucho en las tensiones en las comunicaciones del profesorado con las familias, donde las propias familias ya te trasladan cosas con más exigencias. Muchas familias saben cada vez más de las cosas; tienen más información. En el perfil de familias nuestro, esa cuestión está todavía por despertar, pero llegará. Ese modelo se está extendiendo en todas las etapas. Después, hay que tener en cuenta una serie de cuestiones en todo esto: el futuro apunta a que después de una crisis sanitaria –ya ha pasado, históricamente–, viene una crisis económica acentuada –hay quien dice que nunca hemos dejado de estar en crisis– y si a eso le unimos un factor de cambios tecnológicos cada vez más rápidos, no podemos dejar atrás a las familias. Porque también nosotros vamos a tener muchas dificultades como sistema educativo y tenemos que incorporar a las familias.

Marina Además, el desconocimiento de las plataformas y de las herramientas ha generado cierta angustia y una situación de indefensión. Casos como no poder descargar las notas de los hijos: habrá gente sin notas. Les genera como una angustia añadida a todo esto. Tenemos que tener en cuenta que nosotros no sólo nos estamos refiriendo a las familias, sino que hay también chicos de **centros de menores**. Han tenido que estar 10-15 chicos en una casa, con los educadores, con un ordenador, con falta de medios... 15 chicos cada uno en un centro diferente, cada uno con un sistema diferente, cada uno con una historia diferente. En ese sentido, para ellos ha sido muy difícil. La otra parte, que va más allá de la tecnología, es el tema de los hábitos, de la organización, de la autoridad sobre los hijos que falta en muchos casos y que ha ido generando también otros problemas, otras cuestiones.

Marina Planteamos tener con las familias algún momento para en señalarles, mostrarles y probar con ellos el uso de las distintas plataformas. Otra cosa que nos planteábamos era el hacer pequeños vídeos sencillos, que además podían ser para todas las etapas, que un poco les ayuden a saber qué estamos utilizando y cómo lo estamos utilizando: cómo pueden acceder ellos a esa información, o cómo pueden ver qué está haciendo su hijo en Classroom y si ha entregado o no ha entregado las tareas. Se ha dado [el caso] de que daban a entregar pero luego los documentos estaban en blanco, por ejemplo.

Entonces, podrían ser videotutoriales para todo el centro. Y la línea que queremos seguir con ellos en el trabajo de los hábitos, de las funciones ejecutivas y de que, incluso, ellos sean coevaluadores del proceso educativo de sus hijos, y que se tenga en cuenta su evaluación.

Jesús Ahí están esos tres ejes. La comunicación hay que intensificarla, trabajarla de otra manera. Yo, con lo que vivo en Secundaria, hay mucha opacidad siempre de los procesos. A veces, nosotros mismos desconocemos cómo funcionan nuestros propios compañeros, y eso, como como tutor, te pone en una tesitura delicada. Las formaciones van a ser muy importantes. Hay modelos en otros sitios que van por ahí, también: escuela de padres y este tipo de cosas, que lo podemos hacer en formato teleformación o en otros formatos. Por ejemplo, veo hacer Webinars familiares pueden ser muy interesantes, donde incluso les permitas tener interacción con ellos. Me han gustado mucho estos Webinars que se hacen, ese formato que se ha hecho con profesores. Creo que ese formato se va a imponer y lo trasladaría a las familias. Y lo de la evaluación es fundamental, que sientan que su opinión cuenta. Porque a ellos les va a pasar como a nosotros: si algo no se evalúa, no se va hacer, no se va a tener en cuenta. Y con las familias pasará igual. Si queremos que las familias trabajen con ellos funciones ejecutivas, etc., si ellos participan en la parte evaluativa, creo que se van a ver mucho más interpelados e implicados para funcionar de esta manera.

Marina Ayer por la tarde pensaba que este mismo formato podría ser muy interesante con las familias. Plantearse tres o cuatro familias que, en principio, quieran. Y poder mantener a lo largo del trimestre un momento de encuentro así. Simplemente, ver un poco cómo están viendo la marcha... Con tres o cuatro preguntas, establecer un diálogo, y que nos valga también para ir evaluando el impacto del trabajo en las familias. Y escuchar, escuchar a ver qué sale. Este mismo formato podría ser un formato interesante.

Jesús Y, por ejemplo, podríamos hacer una Classroom para familias y añadirles ahí contenidos. Yo he aprovechado este tiempo de confinamiento para enviar a las familias contenidos. Un poco, avivando la reflexión con las familias de, aparte de las cuestiones del día a día, si veía un vídeo interesante, si veía un Webinar interesante, se lo enviaba a las familias. Y la respuesta fue muy positiva. Eso hace que te sincronices mucho con ellos para muchas cosas.

Marina Otra cosa. La intervención de los padres en el aula es un paso que tenemos que dar. Quizá este año, a lo mejor, planteárselo en momentos concretos de celebraciones de aprendizaje. [...] Con acciones puntuales muy básicas. De la misma manera que empezamos con los profesores [codocencia], empezar a hacer eso con las familias. Las celebraciones del aprendizaje podrían ser un momento muy interesante para eso.

Jesús De acuerdo. Aunque es importante tener preparado al profesorado. Es fundamental que el equipo vaya en una misma línea. Porque, si no, vamos a hablar con los "torpedeadores" de cosas de siempre... Y, a veces, tendrán razón. Porque si no preparamos una cosa bien...

36. De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿cuáles remarca como principales demandas o necesidades formativas para el alumnado? En qué propuestas concretas podría materializarse.

Jesús Yo pondría el acento en la personalización. Hemos iniciado un camino en el que nos hemos dado cuenta que cada alumno es diferente. Eso es algo que he escuchado desde que estoy en el colegio, pero nunca se ha abordado en el día a día en el aula de manera generalizada y de manera estructural. Y es fundamental. [...] Tenemos un perfil de alumno tan diferente uno de otro, que plantear una estrategia única con el grupo como tal... Aunque hagamos cuestiones grupales, claro; pero hay que tener siempre esta perspectiva. Eso complica mucho todo esto. Nos exige hasta extremos... Porque nos exige estar preparados y que nuestro trabajo realice eso, la diferenciación: que actuemos con cada uno con sus necesidades. Eso requiere del tema de la observación que ya comentaba: tenemos que estar observando continuamente. No sólo cómo evoluciona individualmente cada uno de ellos, cómo le va, sino cómo interactúan. Eso requiere de un esfuerzo adicional y de un esfuerzo organizativo nuestro. Donde una hora semanal sola no nos da, evidentemente.

Marina Además, nos sigue costando plantearnos, en el mismo sentido que decía Jesús sobre la personalización, que una cosa pueda aprenderse de muchas maneras. Entonces, utilizamos las mismas estrategias, pero muchas veces volvemos a tender a que todos

hagan la misma estrategia que utilizamos en distintos momentos. Por ejemplo, en este proceso o en esta parte me planteo hacer puzles, y todos tienen que hacer puzles; en esta otra parte, todos escriben... Creo que el paso ese de que en cada cosa, planteemos 3, 4 ó 5 propuestas, que no tengan que hacer todo, sino que cada uno haga en función de cómo aprende mejor, sería un paso importante. Y nos permitiría personalizar. En el planteamiento tecnológico, ahí también tendríamos que tener recursos muy diferentes que nos permitan que cada uno aprenda según aprende mejor. Y, en este sentido, también es importante la metacognición: que ellos conozcan cómo aprenden mejor, con qué recursos aprenden mejor, con qué técnicas o metodologías aprenden mejor. Entonces, estamos innovando pero todos tienen que pasar por todo; al menos, es mi caso. Luego, otra cosa es también la autonomía en el aprendizaje. Incluso virtualmente, hemos tenido que "estar encima" para que respondieran. Y las herramientas digitales que, a veces, las utilizamos de forma muy básica y cuando ellos están en casa, algo tan sencillo como pasar un documento Word a PDF no está trabajado con ellos.

Autonomía vs. responsabilidad

Jesús La autonomía es un gran termómetro. Lo vemos en el aula y lo hemos visto de manera brutal durante el confinamiento. Ha sido uno de los indicadores más claros. [...]. La dependencia que algunos alumnos tienen constantemente.

37. De la experiencia vivida durante el periodo de teleformación surgido por la crisis sanitaria, ¿considera necesario replantear la integración de las TIC en la propuesta pedagógica? ¿Cómo y hacia dónde?

Marina Hay dos partes. Por un lado, la parte de bolígrafo. Igual que supongo que, en su momento, pasar del tintero al bolígrafo fue algo importante; ahora mismo, el ordenador ya no es un lujo, es una herramienta básica como puede ser el bolígrafo para escribir. Pues, en ese sentido, que las aulas estén dotadas y, al igual que todo el mundo tiene que llevar un bolígrafo, que todo el mundo pueda hacer eso de un ordenador, de un portátil o de una *tablet*, en función de las posibilidades. Y es que estamos en Formación Profesional; por eso, también lo de los GarageLab. Cuando ves lo que está desarrollando la gente con la tecnología, [te das cuenta de que] tenemos que dar un paso, también para que puedan tener acceso al mundo laboral. El uso y el manejo de las tecnologías

debe ser prioritario para que puedan desarrollar esas competencias o esas capacidades. [...] Es que seguimos con los coches tradicionales y esta gente va a tener que enfrentarse a ver prototipos y coches eléctricos. Hay un montón de cosas que creo que no estamos trabajando con ellos y que las necesitaríamos, desde la perspectiva de la Formación Profesional.

Jesús Tener tecnología y que la tecnología sea de calidad. [...] Y la importancia de los espacios. Si queremos trabajar todo eso, [necesitamos] que los espacios nos permitan trabajar, por ejemplo, por rincones y que en cada rincón se manejen tecnologías diferentes que nos den a nosotros versatilidad, que podamos dar respuesta a las diferentes necesidades. Pero que sean de calidad. [...] Evidentemente, abajo siempre tenemos el problema ese: nos llega el material de peor calidad.

Marina También es una división norte-sur. Ves ahora mismo talleres de otras zonas de España, o del mundo, y dices: ¿cómo vamos a estar al mismo nivel...? Si cuento esta gente [estudiantes de esos otros centros] entra, está trabajando con todo eso. ¿Cómo vamos a estar al mismo nivel?

Jesús Claro. ¿Y cómo vamos a volver a enganchar a chicos para que se vuelvan a motivar, o para intentar entrar en el mercado laboral o seguir estudiando? ¿Cómo los vamos a enganchar si los medios, las metodologías y los espacios no te llevan a ello? Porque, al final, todo eso condiciona.

Marina Y hay un problema de inversión, ya no sólo del Centro –que también–, sino de Consejería, Ministerio...; en relación con la Formación Profesional. [anécdota vídeo ONG]

38. A su juicio, en materia de dotación tecnológica, ¿cuáles serían las principales inversiones que debieran hacerse en su Centro y en su etapa educativa, fundamentalmente?

Jesús Principalmente, ordenadores de calidad, equipamiento de microelectrónica: Arduino, Raspberry...; nos dan mucha versatilidad para poder hacer cosas. También, hasta ahora, Julia siempre ha conseguido equipamiento que ha llevado a Grado Medio, y alguno nos ha llegado abajo; por ejemplo, equipamiento que sobraba del Astrofísico.

Estamos hablando de equipamiento de redes de telecomunicaciones; tipo: rúters, *switches*, etc. Yo creo que también hace falta una actualización en el propio equipamiento eléctrico y de telecomunicaciones que tenemos abajo. Los chicos trabajan montando algunas antenas y demás, pero [deberían] trabajar con cosas más actualizadas: [por ejemplo] acaba de cambiar la TDT. Al final, estos chicos, muchos se van a hacer Grado Medio. Al menos, que hayan trabajado con esas cosas y que les resulte más fácil. Reducimos ese *gap* que hay ahí de conocimiento y de familiaridad con ciertas herramientas. Y lo que nos puede dar el GarageLab: todo lo que sean herramientas que nos permiten fabricar cosas. Ahí tenemos un gran déficit. Estamos hablando de: tornos, taladros, equipamiento para fabricar placas electrónicas...; muchas cosas. Evidentemente, estamos hablando de muchos miles de euros, pero si estamos si hablamos de lo que nos gustaría tener...

[nota: equipamiento “disciplinar” y para la rama profesional, que aumente las posibilidades]

Marina Hay que dar un paso más y tendríamos que buscar cómo lo hacemos. Eso de que todos los armarios estén cerrados, a mí me parece una carencia por nuestra parte. Es que no hemos generado en los chicos el hábito de que el material está ahí y se [debe] respetar. [...] Que en general todo esté cerrado, me parece que cuestiona todo lo que estamos haciendo. [...] Estamos en una Comunidad Autónoma con un tejido empresarial débil, y eso nos repercute como Formación Profesional. En otros sitios (en Bilbao, en el norte [peninsular]...), las empresas ayudan porque les interesa que la gente se forme en eso. Cuando son zonas con menos tejido empresarial o industrial, eso se nota, repercute. Es el pez que se muerde la cola.

a. ¿Crees que la selección de títulos es la adecuada?

Marina Cuando se eligen los títulos no se piensa, muchas veces, en las salidas profesionales, sino en qué profesionales tenemos ya en el centro y en qué clases pueden

dar. Eso es una realidad. Igualmente, creo que los títulos están bien. [...] [Automoción], para este perfil de chicos, es una titulación muy atractiva. Y, luego, en la parte de electricidad, electrónica y telecomunicaciones, quizá ahí estén menos motivados, pero sí que les permite... Si logramos desarrollar... O, que puedan tener acceso a las tecnologías, sí que les motiva. Sabiendo que el objetivo final quizá no sea "sacar" un electricista y un mecánico, sino que recuperen el interés por las cosas. Y, en ese sentido, sería importante poder tocar muchas cosas diferentes, que ellos se digan: a mí lo que me gusta es el sonido, a mí lo que me gusta es la creación digital, que resulta que soy un máquina creando o diseñando un muebles. Entonces, que pudieran tocar distintas cosas para que luego [ellos] fueran eligiendo su camino profesional. [...] Sobre todo eso: que puedan tocar distintas cosas para que, luego, ellos elijan.

[Vídeo 5](#)

39. ¿Consideraría incorporar nuevas herramientas tecnológicas o replantear el uso y el funcionamiento de algunas de las ya existentes? ¿Cuáles y por qué?

Jesús Eso va muy marcado por las tendencias. En el caso de la electrónica, venimos de los últimos 20 años donde había que construirse una placa que hiciera tal cosa, una alarma... Ahora ya viene todo hecho. El camino está en integrarlas. Por ello, una tendencia es el *Internet de las cosas*. Bueno, no es una tendencia sino que es una realidad. La idea es, con lo que hay en el mercado, aprender a integrarlo [...] para hacer soluciones integrales. Después, en el caso de la electricidad, también hay tendencias. Ahora está la parte de la domótica, que es una especie de fusión con la electrónica. Los sistemas van a venir ya casi más hecho todo y lo que tienes que ser capaz es de integrarlos con otro tipo de servicios. No solo el servicio eléctrico sino, también, la seguridad, las telecomunicaciones, etc. De hecho, Movistar ya está ofertando alarmas en su servicio de fibra óptica. Vemos cómo todo se va integrando. En el futuro, tanto en electricidad como en electrónica, tenemos que hacer de integradores de sistemas más complejos donde va a ir todo conectado. Lo mismo que la informática, que va a tender más hacia la información, hacia los datos, más que a la propia conectividad, que ya empieza a estar superado.

Marina [En] las asignaturas curriculares que no son técnicas, no podemos obviar la tecnología de esas asignaturas. Que pueden ser instrumentales para que ciertas aplicaciones o ciertas historias las desarrollen en las otras asignaturas: Ciencias Aplicadas o Comunicación y Sociedad, por ejemplo. Eso conlleva que estemos al día. Que estemos al día y en continuo...

Jesús Esas cosas, a mí me tienen sin dormir. Te das cuenta del déficit de equipamiento que tenemos. Por ejemplo, el trabajo con TICs, con herramientas y tal... La gente va a seguir haciendo informes, va a seguir haciendo vídeos, va a tener que manipular imágenes... Osea, eso va a seguir funcionando. Entonces, si en esas otras asignaturas ya trabajas de esta manera, que un chico aprenda a trabajar con una hoja de cálculo es fundamental y no se hace [como ejemplo].

- a. Habéis hablado en varias ocasiones sobre el GarageLab. A este respecto, ¿qué herramientas os llaman la atención de esa propuesta? ¿Qué herramientas consideraríais incorporar y para qué funcionamiento?

Marina Todo lo de fabricación digital me parece muy interesante. Muy interesante con todo lo supone de poder crear y que ellos disfruten de sus propias creaciones.

Jesús Todo lo que llaman los *compliments*. Por ejemplo, equipamiento que puedas construir tú solo. Eso es fundamental.

40. En relación con las líneas metodológicas y las estrategias didácticas, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021?

Marina Una de las cosas es que ya no nos podemos plantear que el aprendizaje se adquiere en la escuela –cosa que, por otra parte, tendría que tener muchos entrecomillados–. Porque van a tener periodos sin escuela. En ese sentido, por ejemplo, si nos planteábamos que, desde el comienzo, teníamos que entrenar para el trabajo en casa. Y para que parte de la misma dinámica que desarrollamos en clase se vaya

desarrollando en casa: con un tiempo de trabajo diario, con unas estrategias determinadas y demás. Eso es una de las cosas que nos planteábamos. Lo que hemos comentado de las familias: las familias tienen que ser partícipes, no sólo recibir información, sino ser partícipes del proceso, para que si se vuelven a dar periodos en casa, pueda tener otras herramientas y saber qué estamos haciendo y dónde estamos haciendo. Hay una cosa que puede ser contradictoria: quizá convendría que hubiera menos carga horaria o lectiva en el colegio. Creo que a estos chicos les beneficiaría. Si en lugar de 6 horas, por todo este motivo se plantea una reducción, creemos que podría ser hasta positivo. Y combinar el trabajo en casa y en el colegio. Queda ver: cómo planteamos el tema de las prácticas, que ha sido una laguna y que hemos solventado con proyectos; cómo poder plantear una actividad en la que ellos puedan desarrollar parte de electricidad, parte de electrónica o de mecánica en casa, y tal. [...]

Jesús Primero, voy a empezar por lo obvio, y es que habría que asegurar las condiciones sanitarias. Vamos a entrar en un escenario en el que esa cuestión es importante. [...] Eso nos va a condicionar la forma de estar en el aula e, incluso desde el primer día, en cómo vamos a comenzar [el curso]. El modelo que nosotros hemos barajado es que lo ideal sería la reducción de horas. Ya lo insinuó Marina. En ese modelo, que los chicos puedan estar menos horas y que las horas que vayan puedan emplearse en un trabajo que incida en la parte más académica, o combinar con alguna parte más manipulativa. Pero que los chicos puedan seguir haciendo cosas fuera y podamos conectarnos con ellos de forma remota. El modelo sería un modelo mixto. Después, yo creo que, en el futuro, la carga de enseñanza a distancia va a ir aumentando. ¿El formato? No lo sé. Muchas veces no depende de nosotros. Mira lo que nos ha costado tirar un muro que cuesta 600€ tirar. Imagínate ya cambios a ese nivel. El alumnado de FPB tiene unas condiciones muy especiales, en general. Es una etapa muy sensible a un posible cambio. Imagina que se plantea un modelo donde no van todos los días. Eso no sería lo ideal. Lo ideal sería que tuvieran una rutina, que fuera un modelo con una carga rutinaria muy importante, pero con una reducción de horas presenciales y horas también de trabajo. Que les den un poquito más de flexibilidad a ellos. A nosotros nos han funcionado bien las videoconferencias: eso tenemos que tenerlo en cuenta. Todo eso supone también, a nivel organizativo, el contar con las familias. No es que las familias asuman la labor docente, pero sí es importante que ellos nos ayuden a nosotros

en muchas cosas, y nosotros a ellos. No tienen por qué entrar tampoco en cuestiones académicas porque eso sí que les va a suponer un extra de estrés a ellos.

Marina Y en este caso, hablábamos más de cosas como: tiene que hacer estas tareas en casa o estos trabajos en casa, y tiene que hacerlas; y exígele que las haga; y transmites si él ha seguido esa dinámica. [Eso] a la hora de trabajar la organización, la autonomía... No solo hablando de tareas académicas, sino de responsabilidades que tendrían que tener en las casas y que no se tienen, en muchos casos. O saber que, de 17:00 a 18:00, se tiene que sentar a hacer algo académico, y se tiene que sentar. Y puede ser lectura o puede ser lo que sea de tarea, pero siene que tener algo. Y nosotros también nos tendremos que responsabilizar de que tenga algo. En ese sentido, más el apoyo a las familias que el desarrollo de contenidos. Como decía [una señora]: «He sacado un 8 en Física y Química, y yo no salía del 5»; porque consideraba que había sido ella, y era verdad [risas]. Con todo el agobio que eso ha supuesto. Luego, la estrategia del **desarrollo conjunto del currículum**. Que no sean cinco curriculums, sino que es un currículum de la Formación Profesional y lo vamos a ir desarrollando. A veces, con actividades comunes, con proyectos...; y habrá cosas que, a lo mejor, cada uno tendrá que hacer lo suyo. Pero de forma conjunta, no de forma individual. [Se refiere a todo el profesorado de FPB: por equipos educativos de 1.º y 2.º] [-38:00].

[IMP]-. [integración curricular, coherencia; trabajo docente colegiado].

Jesús En el tema del currículum, de los informes que he visto –que, incluso he trabajado con algún grupo de fuera haciendo propuestas–, no he visto ninguno donde no se proponga ir, precisamente, en esa línea. Ir en la [línea de la] optimización, de quitar duplicidades y también, incluso, hay algunas propuestas que van en la línea de reducción de burocracia. Este año deberíamos plantear, que todavía no nos lo hemos planteado, ciertas cosas del Sistema de Calidad [ISO 9001]: hay cosas que yo iría, incluso, eliminando. Cuestiones que nos hacen quitar tiempo (a nivel burocrático). Y hay otras cuestiones muy interesantes; por ejemplo, acostumbrarnos a un mundo digital, verdaderamente: que los profesores enviemos documentos que los podamos hasta enviar firmados digitalmente, que el alumnado también se acostumbre a hacerlo... Hay

cosas que se nos abren como oportunidades. Con el tema de la seguridad, también es importante, por ejemplo: los hábitos en seguridad informática para un mundo donde ya es evidente la importancia de todo eso. Y hay cosas ahí todavía por trabajar.

a. Pregunta sobre el proyecto fin de curso del que han hablado.

Marina Sí, fue más una especie de proyecto fin de curso. Es verdad que 1.º de FPB tiene 30 horas de Formación en Centros de Trabajo al año, que puede ser FCT en una empresa externa al Centro, que se pueden realizar en el mismo Centro o que se puede realizar como 1 hora lectiva. Hasta ahora, lo que ha hecho el Centro es poner 1 hora lectiva. Una de las cosas que se planteaban era que 30 horas en una empresa era muy poco tiempo, que era muy difícil que las empresas se plantearan esto. Yo creo que ahí hay que dar un paso, porque si hablamos de 30 horas, [eso] es una semana y que tengan una semana de trabajo en una empresa, que facilitaría mucho las cosas para el 2.º año. Pero, lo que hemos hecho es un proyecto final. En la última semana, en lugar de estar cada uno mandando sus actividades y sus tareas, utilizando lo que se había hecho en Formación en Centros de Trabajo en 2.º [de FPB], lo hemos planteado como proyecto final y les hemos puesto algunas de esas actividades. Y todos nos reuníamos con ellos. Yo creo que eso también es interesante. No es que se reuniera el tutor o el profesor de electricidad, sino que en las videoconferencias estábamos todo el Equipo Educativo y el grupo de chicos: de 1.º, por un lado; y de 2.º, por otro. [...] Semanal [periodicidad]. Con 1.º, tuvimos una cosa: empezamos con las videoconferencias antes que el resto [del Centro]. Después, se nos planteó "el parón" por el tema de las autorizaciones. Entonces, la primera idea de contacto por la videoconferencia era, simplemente, mantener un contacto con ellos. Luego, aparte de mantener el contacto con ellos, les teníamos que dar contenido, con lo cual... Pasó eso. Empezamos con ellos, cogimos un ritmo de un par de semanas, tuvimos que cortar para el tema de las autorizaciones, no sé qué..., y, luego, fue volver a retomar. Eso no es fácil; eso no es fácil. Ya, cuando volvimos a retomar, lo planteamos con el proyecto este concreto.

[burocracia: estructura previa]

Estuvimos 3 semanas con el proyecto. Anteriormente, antes "del parón", tuvimos otras 2 semanas, o por ahí de contacto con ellos: 2 ó 3 semanas. ["El parón" duró] otras 2 ó 3 semanas que no tuvimos nada con ellos. [...] Las primeras semanas fueron de contacto, de [preguntarles] cómo estaban, de dudas... Y para que también ellos se habituaran. Que se habituaran también a esto de las videoconferencias. En general, y creo que fueron bastante correctos.

Jesús En este formato híbrido, lo interesante es que ciertas cuestiones que damos por hechas y deberíamos revisar. En un formato híbrido, tenemos que tener claro que hay ciertas cuestiones que no vamos a poder trabajar sino de manera presencial, o que la mejor manera en que las podemos trabajar es de manera presencial. Eso hay que tenerlo en cuenta. No hemos abandonado, o no se abandonará, seguramente, este año, esa situación anómala que estamos viviendo. Eso debemos de tenerlo claro; es decir, no es lo ideal.

41. En relación con los contenidos de los diferentes módulos y asignaturas, así como en referencia a los objetivos generales de la etapa –curriculares o de su proyecto de centro–, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021?

Jesús En la parte técnica, un modelo híbrido o no presencial se verá afectado de una manera importante. Si pensamos que están en una Formación Profesional, a este alumnado se les pagará por montar unos cables, montar un sistema eléctrico en una casa... No se les pagaría por saberlo, sino por hacerlo. Entonces, sí es cierto que se afecta. Si lo pensamos en la parte de Automoción, pasa también lo mismo. Aunque tengan ciertas capacidades, aunque trabajemos con ellos ciertas cosas, hay un impacto muy grande, creo, a nivel técnico.

Marina Yo creo que la cosa puede influir más a nivel técnico. De todas maneras, en la etapa esta, de Formación Profesional Básica, donde lo más importante son las capacidades, donde al final lo que salen es con un título de auxiliar (que sería el peón de

toda la vida)... Creo que tampoco es algo insalvable. Si logramos que ellos tengan las capacidades básicas adquiridas, también en la parte técnica, eso les va a permitir que ellos vayan adquiriendo otras cosas a lo largo de su vida personal, profesional o en los sitios a los que vayan a trabajar. Por eso, nos tenemos que plantear, y sobre todo en la parte técnica y en la parte práctica, hay que tener muy claro qué queremos trabajar con ellos. Sobre todo, si se vuelve a producir otro periodo como este. Porque, claro, lo que no pueden [es] ir sabiendo únicamente cuestiones teóricas y sin haber tocado cables, sin haber saltado los plomos [sonríe] y sin haber tenido ese tipo de experiencias.

- a. Han comentado el esfuerzo por contextualizar los contenidos a la situación actual (con herramientas que tenga el alumnado por casa), sobre todo en los módulos específicos.

Marina También unificábamos con las asignaturas comunes o generales. Pues, si tienen que hacer un informe, o tienen que hacer un documento PDF con los distintos tipos de bombillas de su casa, también afecta a Comunicación y Sociedad, o lo puedes reflejar en Comunicación y Sociedad porque ha tenido que elaborar un documento... Si tiene que sumar toda la potencia de la energía de la casa, pues ha aplicado las Ciencias Aplicadas. Si tiene que hacer una lectura pues, como lo hemos hecho, que sea de una factura de la luz en la que tenga que ser capaz de ir interpretando los distintos datos. Entonces, en ese sentido, relacionado con las distintas asignaturas.

42. En relación con los mecanismos de evaluación, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021?

Jesús La proyección hacia el futuro. De las conclusiones a las que hemos llegado: que la evaluación sea realmente formativa. Nos hemos dado cuenta, o ha aparecido así de repente, que **la evaluación de la mente** tiene que ser una herramienta más y, seguramente, de las más importantes. Eso ya en sí mismo es un logro. Desde ese punto de vista, no sólo porque lo que no se evalúa no se hace, sino porque yo uso la información de lo que se hace para tener [información] especificidad continua del

alumnado. A partir de ahí, trabajar un poco con este tipo de cosas: con las funciones ejecutivas, [con] la parte esa de la metacognición... Todo lo que hasta ahora había estado en una nebulosa, parece que ha cobrado sentido. Entonces, de cara al futuro, pues implementar eso. Lo que nos queda es un reto, que es llevarlo a cabo. Hasta ahora, lo tenemos planteado en un documento, pero, de cara al futuro, es llevarlo a cabo. ¿Quién? Pues nosotros, las personas; osea, los profesores. ¿Quién lo tiene que llevar a cabo? Nosotros.

Marina Luego, está también la parte de evaluación de los procesos. Creo que este tiempo de teleformación lo ha puesto muy claro: ¿de qué vale evaluar un ejercicio cuyas soluciones en muchos casos no han hecho ellos: las buscan y las ponen? O el [hecho de] seguir poniendo exámenes. Entonces, evaluar procesos más que resultados finales, exclusivamente, y no limitarnos a actividades muy simples, sino a actividades donde tengan que aplicar los conocimientos, los contenidos, las estrategias y demás. Si el chico está en su casa, ¿los padres tienen que decir algo en el proceso de evaluación? Creemos que sí y habrá que buscar las herramientas. Cosas que valoramos en clase, como ser capaz de estar concentrado en la actividad, tendrían que ser ellos los que nos pasaran esa información.

- a. Habláis de la capacidad de concentración como ejemplo de elemento que evaluar. ¿Cómo cubrís con lo normativo y con lo que deseáis trabajar y evaluar?

Jesús Lo que hemos hablado desde el principio es usar la parte curricular como meros vehículos. Por ejemplo, en Ciencias Aplicadas I (asignatura que yo imparto en 1.º) hay una parte sobre la energía [qué es, sus unidades, etc.]. La revolución estaría en el diseño: cómo diseñamos proyectos, cómo diseñamos actividades para trabajar lo que queremos, usando estos elementos como meros vehículos. Entonces, cuando alguien nos diga [si han trabajado lo curricular]: sí, sí lo has trabajado. ¿Dónde has calificado? Pues has calificado ahí, en los resultados de aprendizaje. ¿Dónde has evaluado? En las funciones ejecutivas [por ejemplo]. Es lo que decía Marina el otro día [en la reunión del día previo]. Te has acostumbrado un poco a *hackear* el sistema. Pero es que, si el sistema es hackeable, no es nuestro problema. No sé si esto se puede decir en un claustro –me van

a saltar a la yugular-. Pero, sinceramente, ¿qué es peor? ¿Intentar aplicarlo de manera integral o, como se hace muchas veces, hacer ahí un popurrí sinsentido y compartimentado? [Lo] que es peor, [lo] que es peor. Porque, incluso, en los objetivos de etapa, desde la LOE, ya se hablaba de objetivos de etapa. Y eran más generalistas. Eran una especie de vislumbramiento de lo que podrían ser ahora las competencias. Y, encima en FPB, nos habla también –porque nos lo ponen en el propio currículum– de las propias competencias que se usan en Secundaria. Es como una locura... Una mezcla, ¿no? Nosotros, evidentemente, en una capa superior, van a estar las funciones ejecutivas, que es lo que queremos evaluar, es la información que queremos trabajar. Vamos a calificar lo otro.

Marina Lo del currículum, es tan kafkiano. Por ejemplo, tengo aquí delante la parte de Instalaciones Eléctricas y Domóticas. Entonces, en unos resultados de aprendizaje, te plantea: *Monta canalizaciones, tal y cual...* Y, como criterio dentro de ese resultado de aprendizaje, *Ha realizado los trabajos con orden, limpieza y respetando las normas de seguridad, o Ha transmitido la información de forma clara, metódica y tal.* Eso cuando monta canalizaciones. Pero, cuando tiene el cableado de equipos, no; y te pone otra cosa distinta. Entonces, en el currículum hay muchas cosas relacionadas también con ese tipo de actitudes o de funciones que te las va metiendo en un resultado de aprendizaje, o en otro, un poco dependiendo del “corta y pega”. Así de claro. Porque, si *lo tiene que expresar con claridad*, lo tendrá que expresar [así] en todas, ¿no? No cuando monta canalizaciones, pero cuando mete cables no. El currículum deja tantos, tantos, tantos huecos que creo es utilizable y aprovechable como vehículo al servicio de los alumnos. No como finalidad. En otras, como Comunicación y Sociedad y en Ciencias Aplicadas, es supergenérico: *Escribe con claridad, tal y cual.* Pues vale, ¿qué escribir con claridad? Es, a veces, tan genérico que permite muchos huecos.

[CV como oportunidad]

43. Modelo organización y coordinación docente, los mecanismos de participación y toma de decisiones, ¿qué repercusiones cree que conllevará el periodo de

teleformación experimentado para el diseño de la propuesta pedagógica de la etapa en el curso 2020/2021?

Jesús Seguir incidiendo en la comunicación como equipo e incluso cambiar formatos. Como la idea de que podamos hacer un día por la tarde, desde casa, [organizarnos]... Porque, como dice Marina, ese tiempo lo vamos a ganar por otro lado. Muchas veces, en horas libres –o supuestamente libres–, las tienes que coger para organizarte por ahí. Al final, es tiempo que ganamos. Seguir incidiendo, sobre todo, en estar bien organizados.

Marina Videoconferencias. Pero videoconferencias semanales en las que programemos y planifiquemos la semana. Si vamos a desarrollar un currículum y vamos a desarrollar situaciones de aprendizaje, nos tenemos que comunicar, no podemos seguir cada uno por nuestra cuenta.

- a. Hablasteis anteriormente sobre el desarrollo conjunto del currículum y la experiencia del proyecto fin de curso.

Ya habíamos desarrollado proyectos juntos a lo largo de este año y del año pasado. Desarrollamos proyectos juntos y un proyecto final juntos. El reto ahora era ver si lo podíamos hacer en esta situación de confinamiento. Y sí lo podemos hacer. Como docentes, tener espacios de trabajo y de programación juntos. Ser capaces de estar y trabajar uno en el aula del otro. Que aunque yo sea especialista de informática, pueda estar haciendo temas de electricidad; que aunque no haya visto nada de electricidad, pueda estar apoyando al compañero de electricidad, generando otras herramientas que él no utiliza, como el trabajo de mapas mentales; o, si tenemos que desarrollar distintas formas de aprender, a lo mejor alguno somos más fuertes en eso y lo podemos poner al servicio de los compañeros. Hablábamos también de un coliderazgo: que seamos capaces de cambiar de rol en los equipos educativos. No por ser el tutor tienes que tener el liderazgo permanente. Puede ser el coordinador [por ejemplo]. Pues, si fulanito está más fuerte en esto, esto tiene que liderarlo él, y en esos momentos él es quien tiene que asumir ese rol: de animación, de tirar del equipo.

Jesús Ese concepto de que somos expertos en pocas cosas. Es bueno que tengamos esa perspectiva de cómo trabajan los demás. Me parece fundamental. Una forma

“renacentista” de trabajar. En ese sentido, es bueno que tengamos la perspectiva del todo. A mí eso me parece muy interesante. Y hay una pata en la que nos falta todavía profundizar: seguir difundiendo lo que hacemos. Estar comunicados con otros profesionales de otros sitios que estén en los mismos escenarios, o en escenarios parecidos, es fundamental. Y buscar nuevas líneas de trabajo. Cuando hablábamos de APS, yo pensaba en cómo podríamos ayudar en el barrio. Cómo llegar a acuerdos con gente que sean proveedores de esta tecnología que vamos a necesitar, [como] domótica. Es decir, abrir nuevas líneas. Incluso, plantear la posibilidad del tema de voluntariado. Sé que eso en el cole genera “sarpullido”; incluso, que alumnado pueda estar por las tardes en el Garage Labs para que pueda seguir fabricando. Eso ya se ha dado. Entonces, seguir participando en los proyectos. Que podamos trabajar conjuntamente con elementos del barrio. Yo creo que hay muchas líneas ahí que trabajar. Ampliar los horizontes y ampliar las paredes a más cosas.

[Nuevas. Múltiples. Diferentes. Se habla en diversas ocasiones sobre la diversidad de herramientas, estrategias, instrumentos. Concepción de modelos educativos muy flexibles y de potencial adaptativo]

Marina : Una de las cosas son los horarios. Muchas veces, si planteamos cosas fuera, en el tema de los horarios tenemos dificultad. Porque, claro, si tienes que volver porque a las 12:00 tienes la clase de Lengua en 3.º de ESO, y a las 09:00 tienes que estar en Robótica, y... Entonces, buscar formas que poder flexibilizar de alguna manera. Si haces un APS, y lo haces fuera, te va a exigir [pasar] horas fuera. Y eso repercute en que no estás sólo trabajando aquí [FPB], sino que estás en tres etapas más y te tienen que sustituir, y empezamos con los follones. Luego, el tema de la información, trabajar juntos, trabajar en equipo, y que todos tengamos la información. Porque eso facilita mucho las decisiones. Que, por ejemplo ante un padre o ante un educador, y en este caso como tutora puedas hablar, y puedas hablar en nombre de todo el equipo; y que todo el equipo tenga la información y que eso no genere... Y, cuando estamos hablando de personas, se generan a veces muchísimos... Si yo no sé que este chico está viviendo una determinada situación, y yo ese día “le entro” al chico, y “le entro fuerte”, se genera una

situación de conflicto que, si la información que tenemos es fluida, podemos trabajar mucho mejor.

Marina: Me parece un formato exportable y, alguna vez, organizar un café educativo vía *on line*.