

ESCENARIOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS

SANTILLANALAB CONOCIÓ ESTA INVESTIGACIÓN Y DECIDIÓ APOYARLA DEDICANDO SU TIEMPO Y EQUIPO A UNA PUESTA EN PÁGINA QUE FACILITARA SU LECTURA Y AYUDARA A SU DIFUSIÓN.

*

EL CONTEXTO DESCRITO EN ESTA INVESTIGACIÓN ES COMPLETAMENTE REAL, OJALÁ FUERA UN MAL SUEÑO. LOS ESCENARIOS REPRESENTADOS HAN SIDO DEFINIDOS POR LOS INVESTIGADORES, CUALQUIER PARECIDO CON ESCENARIOS REALES DE ACTUACIÓN ES PURA COINCIDENCIA.

tiempo para la planificación y escasas instrucciones por parte de la Administración educativa.

Una de las consecuencias del cierre de los centros educativos es la **incertidumbre** respecto a la evaluación del tercer trimestre y la evaluación final del curso 2019-2020. Por un lado, resulta tremendamente complicado organizar de manera improvisada una experiencia satisfactoria de aprendizaje a distancia y aún mucho más de evaluación en línea. Por otro lado, existe un número indeterminado de estudiantes cuyo derecho a la educación se ve amenazado por cuestiones sanitarias, familiares, socioeconómicas o tecnológicas. En todo caso, hay dudas razonables acerca de cómo están transcurriendo la enseñanza y el aprendizaje en estas circunstancias y sobre cómo se debe realizar la evaluación en esta situación de confinamiento y rodeados por una pandemia todavía por controlar.

ESCENARIOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ, MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS,
ADRIÁN SEGURA ROBLES Y MANUEL JIMÉNEZ LÓPEZ

En España, tras el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, más de diez millones de estudiantes están intentando finalizar el curso desde sus casas. Para hacer esto posible, los docentes han realizado en este tiempo una impresionante transición de la educación presencial a la educación a distancia contando con recursos limitados, muy poco tiempo para la planificación y escasas instrucciones por parte de la Administración educativa.

Una de las consecuencias del cierre de los centros educativos es la **incertidumbre** respecto a la evaluación del tercer trimestre y la evaluación final del curso 2019-2020. Por un lado, resulta tremendamente complicado organizar de manera improvisada una experiencia satisfactoria de aprendizaje a distancia y aún mucho más de evaluación en línea. Por otro lado, existe un número indeterminado de estudiantes cuyo derecho a la educación se ve amenazado por cuestiones sanitarias, familiares, socioeconómicas o tecnológicas. En todo caso, hay dudas razonables acerca de cómo están transcurriendo la enseñanza y el aprendizaje en estas circunstancias y sobre cómo se debe realizar la evaluación en esta situación de confinamiento y rodeados por una pandemia todavía por controlar.

Por ello, **el objetivo de este documento es realizar un análisis de escenarios para la evaluación del curso 2019-2020 y saber la opinión de los docentes respecto a estos escenarios.** Conocer el futuro es imposible, pero plantearnos posibles futuros **alternativos** es una manera de reducir la incertidumbre y de prepararnos para tomar las mejores decisiones llegado el momento. Ese empeño preside estas páginas y cada palabra de este texto.

ÍNDICE

ESCENARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL CURSO 2019-2020

Factores

Los cuatro escenarios

LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

Resultados generales por escenarios y etapas educativas

Preocupaciones: categorías y subcategorías

VALORACIÓN DE LOS ESCENARIOS

Escenario 1

Escenario 2

Escenario 3

Escenario 4

CONCLUSIONES

FICHA TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

ESCENARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL CURSO 2019-2020

La OCDE define un escenario como una instantánea cuidadosamente construida del futuro y de los posibles desarrollos de un sector¹. De manera más precisa, Van Notten (2006) explica, también para la OCDE, que **los escenarios son descripciones consistentes y coherentes de futuros alternativos e hipotéticos** que reflejan diferentes perspectivas sobre desarrollos pasados, presentes o futuros y que pueden servir como base para la acción. Además, aclara: un escenario no es una predicción.

De esta manera, uno de los beneficios principales de los “escenarios”, como señala Ogilvy (2006), es la posibilidad de **implicar** a los participantes en un proceso de conversación en torno al futuro de la educación. Es más, dado el carácter divergente de los escenarios que aquí se describen, este análisis asume también, como plantea Ogilvy (2006), que los escenarios no fuerzan la convergencia, sino que permiten la expresión de visiones diferentes desde una escucha respetuosa y son una herramienta para implicar en la conversación a una comunidad o un país.

En este sentido, el “pensamiento de futuro” (*future thinking*) es una estrategia minoritaria pero presente en la literatura científica sobre educación. Ya en 2001 la OCDE proponía seis escenarios para la escolarización del futuro²: el escenario burocrático, el escenario del mercado, el escenario social, el escenario de las organizaciones centradas en el aprendizaje, el escenario en red y el escenario de “fusión nuclear” (*the meltdown scenario*). Más recientemente, Young y Muller (2010) describen tres escenarios futuros para la educación vinculados con tres visiones

divergentes del conocimiento y sus fronteras. Sobre educación y tecnología, Facer y Sandford (2010) planteaban tres escenarios que podríamos sintetizar como el escenario individualista (*trust yourself*), el reputacional (*loyalty points*) y el conectivista (*only connect*). De manera específica, la construcción de escenarios puede contribuir al desarrollo educativo de una región o país, como plantean Mateu, Cobo y Moravec (2018) para la educación pública en Uruguay en relación con el futuro del Plan Ceibal³.

¹ <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/whatarescenarios.htm>

² <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf>

³ <https://www.ceibal.edu.uy/es>

PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS EDUCATIVOS EN ESTE MOMENTO SE PUEDEN CONSIDERAR DIVERSOS FACTORES:

- 1 La situación de pandemia por la COVID-19 ha obligado al cierre de todos los centros educativos, desde Educación Infantil hasta Formación Profesional y Universidad.
- 2 El profesorado de todas las etapas educativas está trabajando desde sus hogares con los medios disponibles a su alcance y también, por supuesto, a partir de sus propias creencias y sus competencias en relación con la manera de entender la enseñanza (ahora, la enseñanza a distancia) y el aprendizaje (Liu, 2011; Prestridge, 2012; Kim, Kim, Lee, Spector y DeMeester, 2013).
- 3 Las autoridades educativas han apelado a la autonomía de los centros para que estos articulen las medidas necesarias para poder seguir realizando su labor dentro del marco normativo vigente.
- 4 Tanto la Administración como diversas instituciones (incluidas las universidades) o la iniciativa privada o empresarial (editoriales, por ejemplo) han generado un número amplio de colecciones de recursos disponibles para la enseñanza y el aprendizaje durante el confinamiento.
- 5 La competencia digital docente (Gisbert, González y Esteve, 2016) y la competencia mediático-informacional (Álvarez Herrero y Gisbert Cervera, 2015) del profesorado se convierten, en estas circunstancias, en un requisito fundamental para que los docentes puedan realizar su tarea eficazmente (Pérez Escoda y Rodríguez Conde, 2016; Falcó, 2017).
- 6 La presencia previa de la tecnología en los centros educativos (que bien puede haber sido entendida de distintas maneras en diferentes centros educativos e incluso dentro de un mismo centro, como demuestran Sancho Gil y Padilla Petry, 2016, o Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso, 2016) se convierte en un factor "palanca" ahora pues puede condicionar que los estudiantes cuenten con las competencias para aprender a través de la tecnología en estos momentos.
- 7 Las familias presentan un conjunto heterogéneo de situaciones, aunque distintos indicadores señalan carencias en alfabetización mediático-informacional (González-Fernández, Ramírez-García y Salcines-Talledo, 2018; Hernán García, 2020) y un problema de desigualdad no solo derivada por el acceso a la tecnología (según el INE, el 91,2 % de los hogares tienen conexión de banda ancha⁴, el 80,9 % posee un ordenador, el 56,8 % posee tabletas y el 98,5 % posee teléfonos móviles⁵, pero sería necesario conocer la disponibilidad de recursos útiles en el plano más local y familiar), sino también por la capacidad de utilizar esta tecnología para el aprendizaje y la producción de contenidos (Robles Morales, Antino, De Marco y Lobera, 2016).

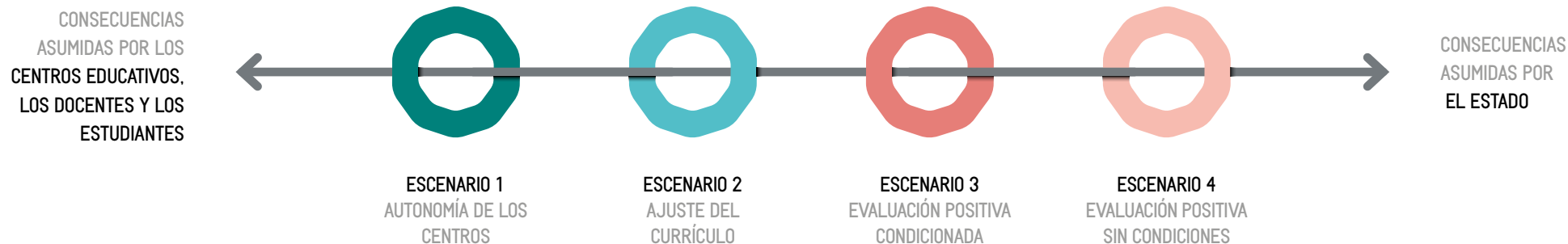
⁴ https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

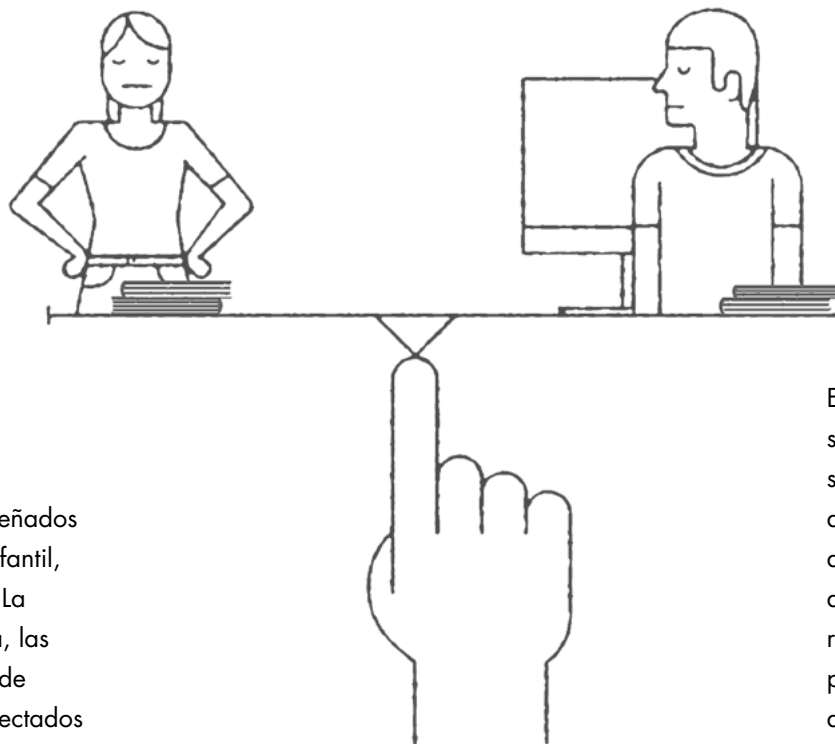
⁵ https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf

Así pues, los posibles escenarios deben contemplar las actuaciones de actores muy variados: la Administración (Ministerio de Educación y comunidades autónomas, que tienen la competencia en Educación transferida), los centros educativos (públicos y privados) y sus docentes, las familias, los propios estudiantes y otros agentes que, si bien no inciden en el proceso educativo directamente, sí representan una opinión importante en el proceso de toma de **decisiones** (inspección educativa, equipos de orientación, asesorías de formación, medios de comunicación, editoriales, etc.). Esto, obviamente, dificulta el diseño de escenarios claros y aventura posibles soluciones parciales o mixtas por parte de diferentes actores implicados en el problema de la evaluación del curso 2019-2020.

Al mismo tiempo, el sistema educativo no puede olvidar las premisas que lo ordenan. Así, la ley vigente (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) señala en su preámbulo algunas cuestiones insoslayables: el sistema educativo debe ser un sistema “de calidad, inclusivo, integrador y exigente”, que garantice “la igualdad de oportunidades” y haga efectiva “la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus potencialidades”. En este sentido, los posibles escenarios que se diseñen deben cumplir con estos principios para ajustarse no solo a la ley, sino también a la situación más deseable para nuestros estudiantes y toda la sociedad.

ESCENARIOS SEGÚN LA ESCALA DE ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD





A continuación, por tanto, se describen cuatro escenarios posibles para la evaluación del curso 2019-2020 como consecuencia del **cierre** de los centros educativos. Estos escenarios han sido diseñados específicamente para las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La Formación Profesional, la educación universitaria, las enseñanzas de régimen especial y la Educación de Personas Adultas, obviamente, se ven también afectados por la situación de confinamiento y el cierre de los centros educativos, pero presentan peculiaridades vinculadas con el proceso de enseñanza (formación en centros de trabajo, prácticas de laboratorio o taller y prácticas externas; el aprendiz como persona adulta; la diversidad de niveles de competencia; etc.) que hacen que el ajuste a los escenarios aquí presentados sea solo parcial y, en todo caso, requiere un análisis específico detallado.

El primero de los escenarios podríamos denominarlo **“autonomía de los centros”** y representa un planteamiento de toma de decisiones mínima por parte de la Administración, que optaría porque sean los centros quienes resuelvan el problema de la evaluación.

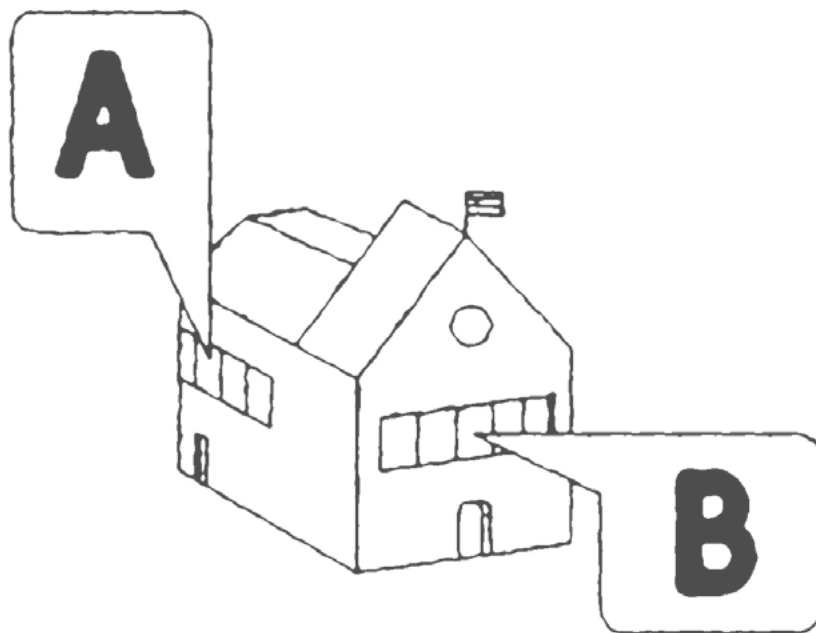
El segundo escenario, denominado **“ajuste del currículo”**, supone una toma de decisiones de nivel medio para solucionar los problemas de justicia y equidad respecto a la evaluación, pero dentro del ámbito de actuación de los centros educativos. El tercero es un escenario denominado **“evaluación positiva condicionada”** y representa un nivel de toma de decisiones alto por parte de la Administración para afrontar la evaluación del curso 2019-2020. Finalmente, el cuarto escenario, denominado **“evaluación positiva sin condiciones”**, contempla la promoción de todo el alumnado y la búsqueda de soluciones educativas a lo largo del curso 2020-2021.

De esta manera, los cuatro escenarios representan una **escala** respecto a quién asume la responsabilidad y las consecuencias del confinamiento. En los escenarios 1 y 2, la responsabilidad y las consecuencias las asumen fundamentalmente los centros educativos, los docentes, los estudiantes y sus familias, mientras que en los escenarios 3 y 4 las consecuencias del confinamiento las asume el Estado mediante la toma de decisiones por parte del Ministerio de Educación y las consejerías de cada comunidad autónoma.

el sistema educativo debe ser un sistema que garantice la igualdad de oportunidades.

LOS CUATRO ESCENARIOS





SE INVOCA LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS, DE TAL FORMA QUE SEAN ESTOS LOS QUE DECIDAN CÓMO EVALUAR.

1

AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

En el primer escenario, el Ministerio y las comunidades autónomas no toman ninguna decisión relativa a la evaluación más allá de mantener el funcionamiento de la docencia y la evaluación similar a una situación “normalizada” del sistema educativo. Para ello invocan la autonomía de los centros de tal forma que sean estos quienes tomen la decisión respecto a la evaluación de su alumnado. En consecuencia, se observan, por tanto, en este escenario **la diversidad y las diferencias que muestra nuestro sistema educativo respecto a la evaluación y promoción a lo largo de las diferentes etapas educativas**, así como las distintas actuaciones educativas y docentes que los centros y los docentes puedan poner en funcionamiento dadas las circunstancias.

En este sentido, invocada la **autonomía** de los centros como principio de actuación por parte de la Administración, los centros educativos pueden optar por diversas soluciones. Por ejemplo, se podría realizar una proyección (explícita o no) de las calificaciones de la primera y la segunda evaluación sobre la tercera y final. Es decir, los docentes no evaluarían (o lo harían solo formalmente, pero no mediante procedimientos efectivos de evaluación) la tercera evaluación y harían una evaluación final del curso a partir de los datos de la primera y segunda evaluación.

1

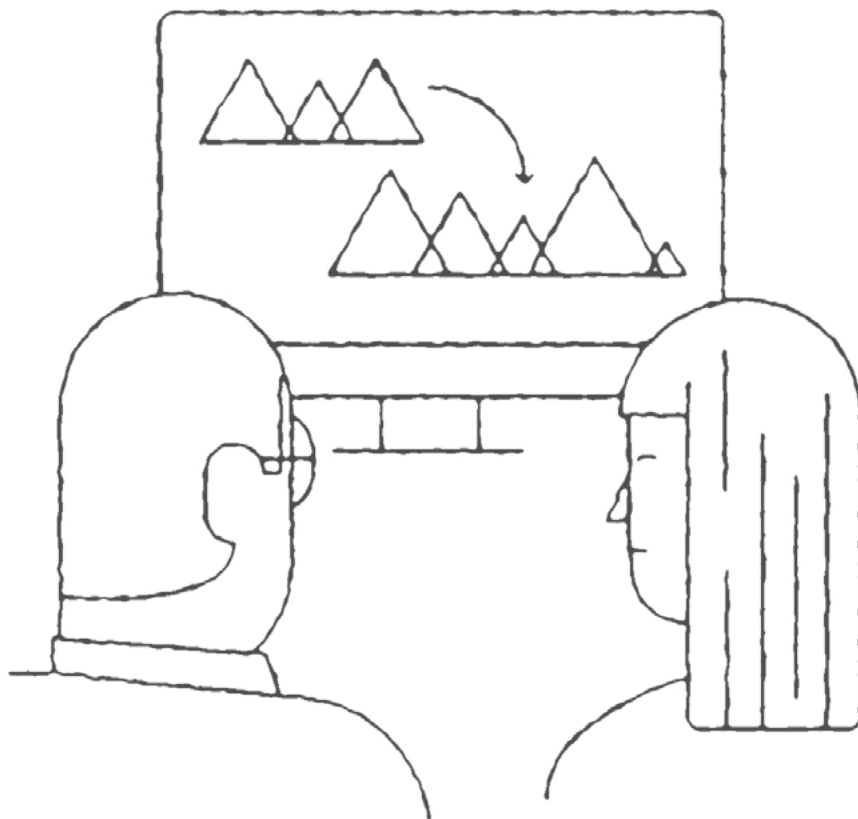
Con este escenario, los estudiantes que hayan superado las dos primeras evaluaciones superarían el curso (con una proyección de sus calificaciones sobre la calificación final), pero los estudiantes que hayan tenido problemas en las dos primeras evaluaciones pueden ver dificultada o negada la posibilidad de mejorar las calificaciones o superar el curso en junio, si acaso han suspendido la primera o segunda evaluación. Esto genera un problema de **justicia** en la evaluación (Fernández Enguita, 2013) pues el tercer trimestre pierde *de facto* sentido y el curso podría darse por cancelado.

Otra posibilidad es optar por realizar una evaluación continua durante el tiempo de confinamiento y lo que reste de curso (con o sin exámenes presenciales en junio y posible recuperación en una convocatoria extraordinaria). Este escenario plantea que los docentes evalúan el trabajo realizado durante el confinamiento sin que esto implique necesariamente una revisión del currículo (posibilidad explorada en el escenario 2), y a eso le añadirían, si acaso, la nota de alguna prueba presencial si se dan las circunstancias para que se pueda volver al aula antes del cierre del curso escolar.

Por otro lado, este escenario plantea diversos problemas. En primer lugar, **este escenario coloca al alumnado en situación socioeconómica más desfavorecida en clara desventaja respecto a la evaluación**: pueden existir dificultades para el acceso a internet en algunos hogares, como también puede haber dificultades por parte de las familias para ayudar a sus hijos e hijas en esta situación. Por otro lado, es importante

considerar las posibles situaciones adversas que se pueden estar viviendo en los hogares (estrés, ansiedad, problemas de salud, problemas laborales y económicos, ausencia de adultos por motivos laborales, etc.) y el impacto negativo que esto puede tener en el aprendizaje y la realización de tareas por parte del alumnado, especialmente aquel que se encuentre en situación desfavorecida.

Es decir, este escenario plantea un problema de equidad en la evaluación pues las **condiciones** familiares (posible desempleo, ausencia de los progenitores del hogar por cuestiones laborales u otras, ausencia de recursos, nivel de estudios de las familias, etc.) se convierten en un determinante fundamental para los resultados de aprendizaje, por no mencionar las diferencias en competencia digital docente y su impacto en el propio aprendizaje del alumnado.



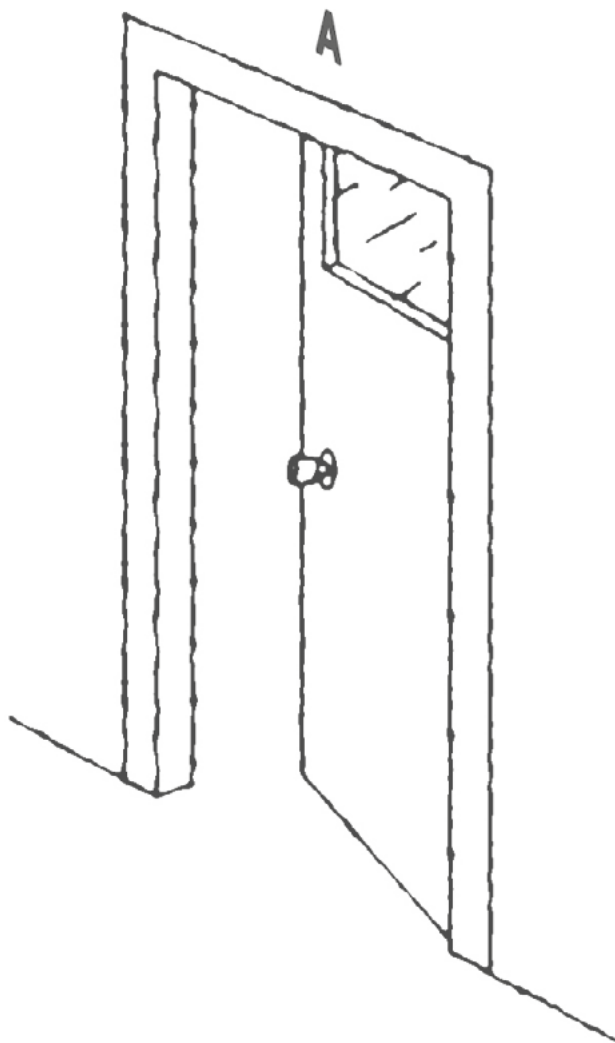
UN SEGUNDO ESCENARIO PLANTEA EL AJUSTE DEL CURRÍCULO PARA ACOMODARLO A LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO.

2

AJUSTE DEL CURRÍCULO

Un segundo escenario plantea el ajuste del currículo para acomodarlo a la situación de confinamiento como consecuencia de la COVID-19. Ya sea porque el Ministerio y las comunidades autónomas acuerdan un currículo de mínimos o porque los centros educativos, ejerciendo su autonomía y dentro del marco legal pertinente, así lo articulan, los docentes se centran en unos objetivos mínimos para el último trimestre escolar del curso 2019-2020 y evalúan estos objetivos **mínimos** con los medios que tienen a su disposición.

Este escenario plantea dificultades y problemas, especialmente en Educación Secundaria y Bachillerato. **La principal dificultad es la coordinación, sea en el plano de la Administración o dentro de los centros, para la determinación de los objetivos mínimos a trabajar**, tarea que en todo caso tendría que ser guiada por unas instrucciones claras por parte de la Administración para que el sistema no haga una interpretación desigual del proceso. Al mismo tiempo, incluso superados los problemas de la “poda del currículo”, este escenario se debe enfrentar a los problemas señalados para el primer escenario: por un lado, la justicia y la eficacia en la docencia y la evaluación en línea y, por otro lado, el impacto de la situación familiar y personal en el aprendizaje.



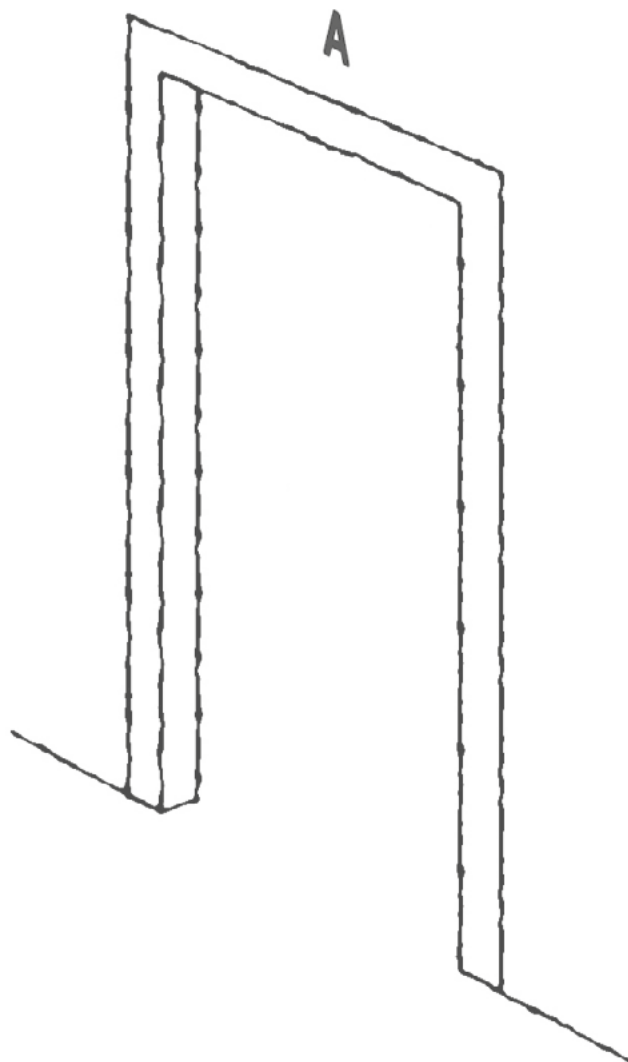
SE ACUERDA OTORGAR UNA VALORACIÓN POSITIVA DEL CURSO 2019-2020
A TODO EL ALUMNADO SIEMPRE QUE SE CUMPLAN UNAS CONDICIONES MÍNIMAS.



EVALUACIÓN POSITIVA CONDICIONADA

En este escenario el Ministerio y las comunidades autónomas acuerdan otorgar una valoración **positiva** del curso escolar 2019-2020 a todo el alumnado siempre que se cumplan unas condiciones mínimas que pueden estar vinculadas con cuestiones como la realización de unas tareas determinadas por parte del estudiante. Para solucionar los problemas de justicia y equidad de los escenarios 1 y 2 y para dar coherencia a todo el sistema y garantizar el ajuste a las peculiaridades de cada centro, las tareas podrían ser definidas mínimamente por el Ministerio o las comunidades autónomas y ajustadas por los centros a la realidad de su alumnado y se utilizarían para delimitar las calificaciones entre el aprobado y el sobresaliente.

Este escenario genera también sus propios problemas. En primer lugar, sería importante definir con claridad las condiciones para recibir una valoración positiva del curso escolar 2019-2020. Por otro lado, **este escenario requiere un compromiso colectivo** en dos sentidos: en primer lugar, ofrecer al alumnado y a los centros los recursos que se estimen necesarios para la realización de las tareas obligatorias y sus correspondientes adaptaciones curriculares; en segundo lugar, la evaluación positiva requiere la realización de actividades educativas y refuerzo curricular una vez acabado el confinamiento y abordar el primer trimestre del curso 2020-2021 como un momento de revisión de los conceptos fundamentales del curso 2019-2020 una vez que se haya recuperado la normalidad de la educación presencial.



EVALUACIÓN POSITIVA SIN CONDICIONES

Un último escenario posible sería la evaluación positiva **sin condiciones** para todo el alumnado. De esta manera, el sistema educativo podría considerar que la responsabilidad de un posible fracaso escolar en las condiciones actuales no debe recaer en los estudiantes y sus familias, dados los problemas derivados del cierre de las escuelas (analizados para el escenario 1). Por ello, **el sistema educativo evitaría una posible situación de fracaso generalizado** (especialmente en aquellos centros que atienden a la población estudiantil en situación de desventaja) garantizando la promoción y fomentando planes específicos de refuerzo educativo durante el curso 2020-2021. Además, en aquellas situaciones en las cuales la calificación sea significativa para procesos posteriores (Bachillerato, por ejemplo), se podrían articular mecanismos correctores como, por ejemplo, la calificación media de las dos primeras evaluaciones del curso 2019-2020.

UN ÚLTIMO ESCENARIO POSIBLE SERÍA LA EVALUACIÓN POSITIVA SIN
CONDICIONES PARA TODO EL ALUMNADO.

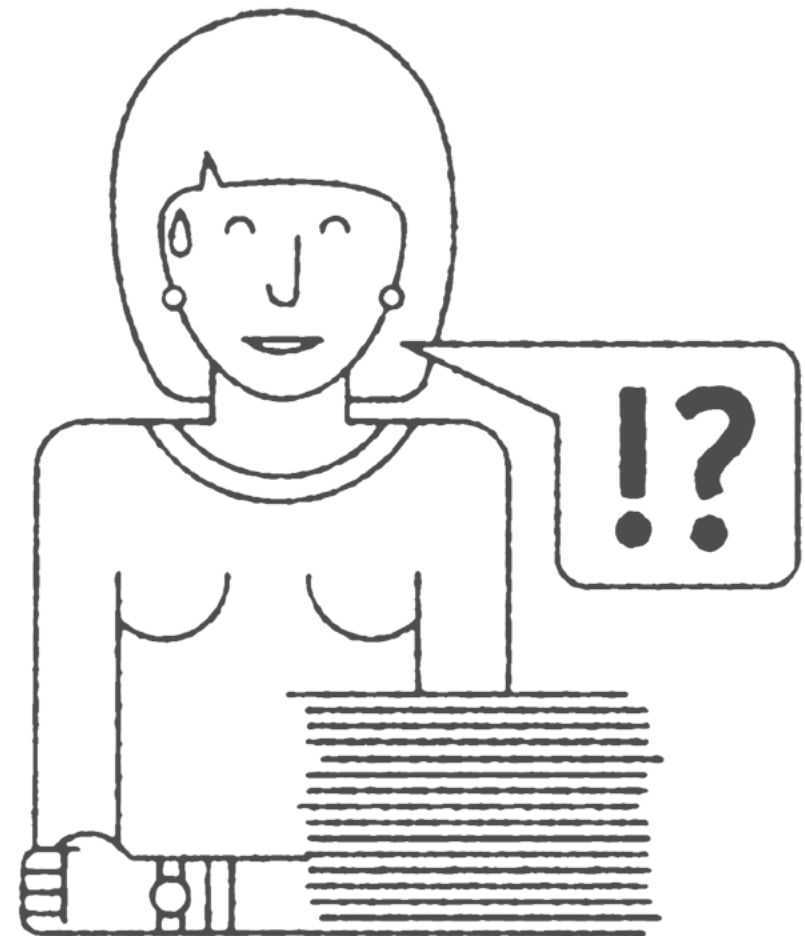
LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

El profesorado es, junto con el alumnado, el principal agente en cualquier proceso de educación formal. **De su compromiso, su comprensión y visión del proceso y sus actuaciones depende el éxito de cualquier propuesta de reforma, transformación o mejora** (Fullan, 2007). En ese sentido, una posible reacción positiva a la situación educativa creada por la pandemia y el confinamiento pasa, sin lugar a dudas, por el profesorado.

Por esta razón, siempre es importante dar voz a los docentes, pero de manera especial cuando aumentan la dificultad, las amenazas o la relevancia del reto educativo. Este es, por tanto, el objetivo principal de la investigación "Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado"⁶: conocer cuál es la opinión de los docentes de todo el sistema educativo en **relación** con la evaluación final del curso 2019-2020.

Para ello, entre los días 2 y 12 de abril de 2020 se ha utilizado un cuestionario en línea con la intención recabar la opinión de los docentes. Como corresponde a la gravedad del momento y a la generosidad habitual del profesorado, la participación en esta investigación ha sido alta y esto ha permitido tener una muestra importante⁷ con la cual hacer una aproximación razonable a un tema tan relevante como la evaluación del curso 2019-2020.

siempre es importante dar voz a los docentes, pero de manera especial cuando aumentan la dificultad, las amenazas o la relevancia del reto educativo.



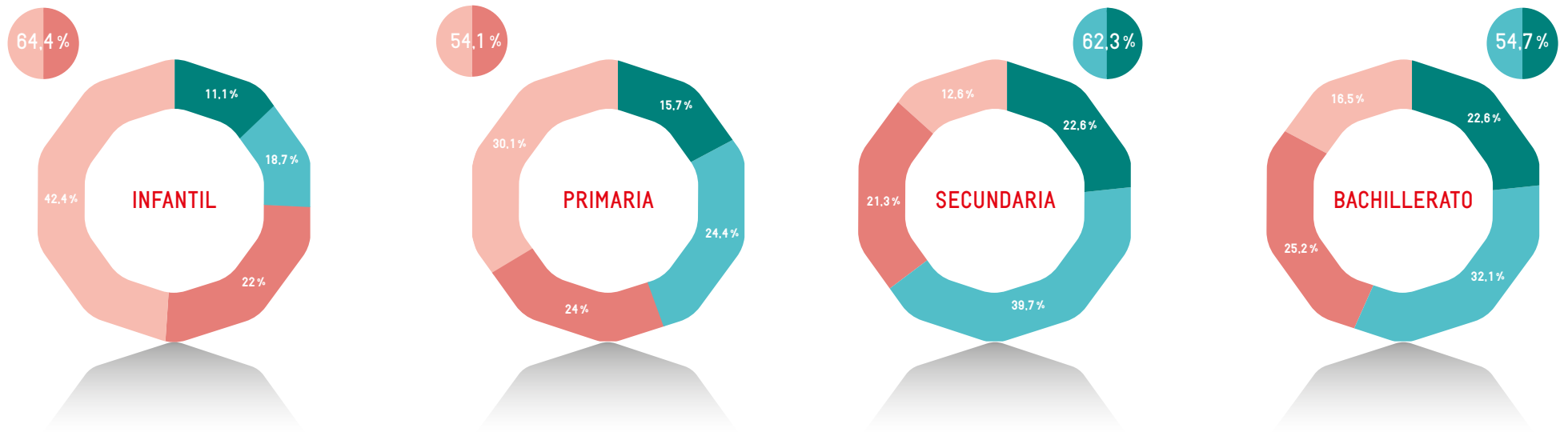
⁶ Presentación de la investigación accesible en la web del grupo de investigación HUM-840 Conocimiento Abierto para la Acción Social (Universidad de Granada): <http://conocimientoabierto.ugr.es/2020/04/01/investigacion-escenarios-de-evaluacion-en-el-contexto-de-la-pandemia-por-covid-19/>.

⁷ Véase la ficha técnica de la investigación al final del informe.

LOS DATOS FUNDAMENTALES SON LOS SIGUIENTES:

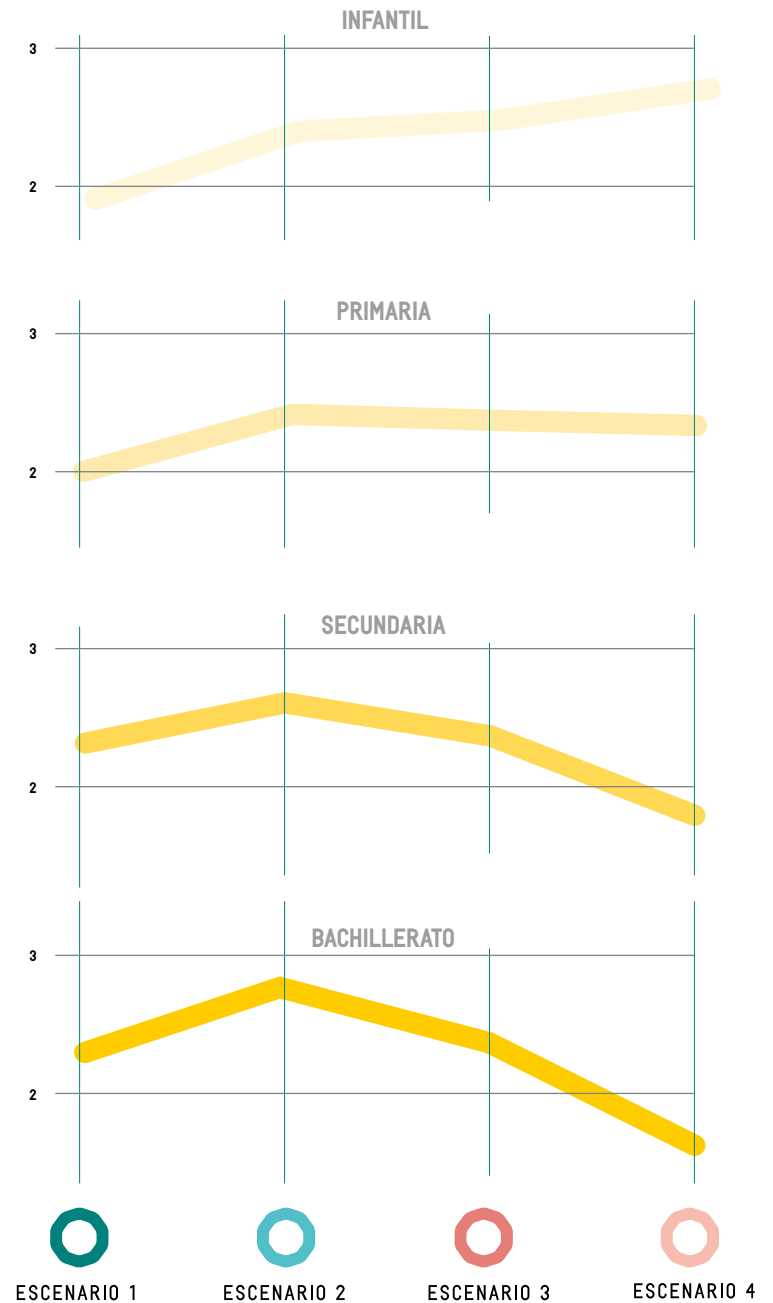
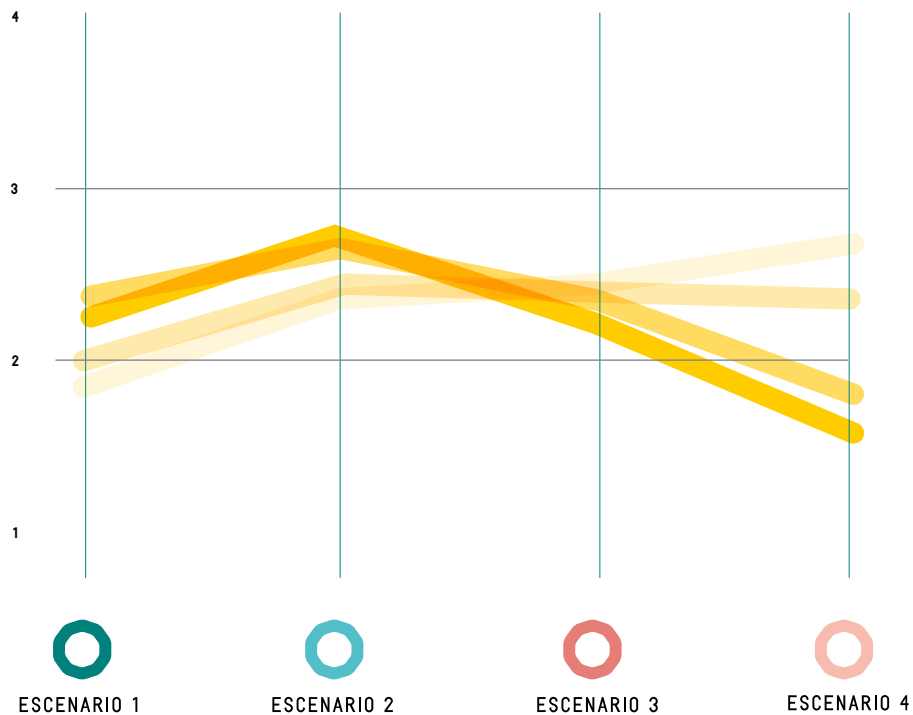
Mayoritariamente, las maestras y maestros de Educación Infantil y Educación Primaria preferirían un escenario de evaluación positiva con y sin condiciones.

En Educación Secundaria y Bachillerato, **sin embargo**, se observa una tendencia contraria, ya que los profesores de estas etapas preferirían un escenario alternativo a una evaluación positiva.



El análisis multinivel de cada **etapa** por separado nos muestra que las tendencias de las concentraciones de puntuaciones para cada escenario sugieren una predilección de los escenarios 3 y 4 en Educación Infantil, una predilección de los escenarios 2 y 3 en Secundaria y Bachillerato y una tendencia de las puntuaciones más atenuada en Educación Primaria, con una peor puntuación del escenario 1.

PUNTUACIONES MEDIAS POR ETAPAS
en cada uno de los cuatro escenarios

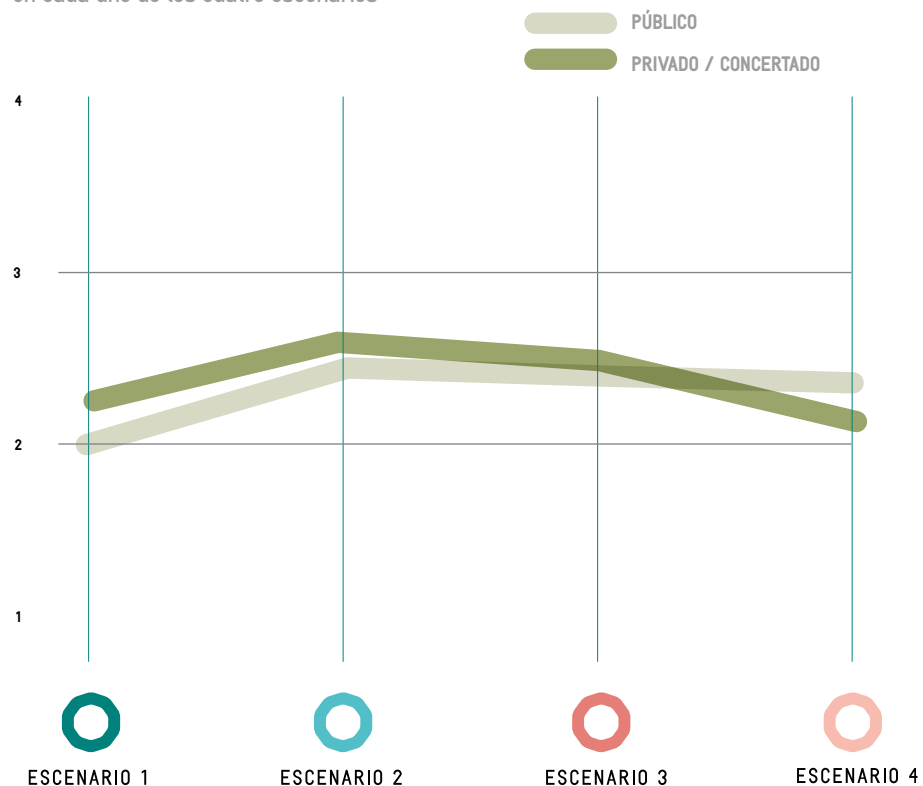


En cuanto a la **titularidad** del centro, los participantes que trabajan en centros privados-concertados puntuaron ligeramente mejor los escenarios 1 y 2 que los participantes que trabajan en centros de titularidad pública⁸, no observándose diferencias en la elección de los escenarios 3 y 4 entre los docentes de colegios públicos o privados-concertados.

Por **géneros** se observan ligeras diferencias en las puntuaciones del escenario 1, con una cierta preferencia por los participantes de género masculino⁹, y en las puntuaciones del escenario 4, elegido por las participantes de género femenino¹⁰. Entrando en detalle, se observan correlaciones directas del género con los escenarios 1 y 2 ($r = 0,09, p < 0,01$; $r = 0,04, p < 0,05$) e inversas con el escenario 4 ($r = -0,12, p < 0,01$), lo cual confirma las diferencias en las preferencias de escenarios 1 y 2 para el género masculino y del escenario 4 para el género femenino.

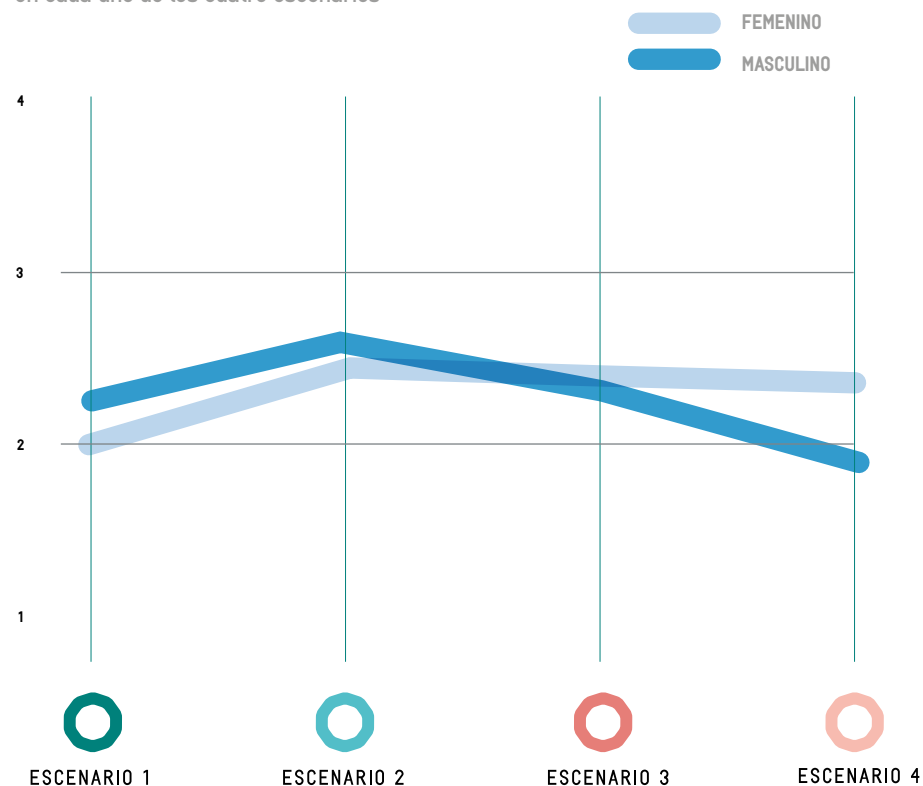
PUNTUACIONES MEDIAS POR TITULARIDAD DEL CENTRO

en cada uno de los cuatro escenarios



PUNTUACIONES MEDIAS POR GÉNERO

en cada uno de los cuatro escenarios



⁸ Análisis: $t(2404) = -4,04, p < 0,001, d$ de Cohen = 0,21 y $t(2404) = -2,64, p < 0,01, d$ de Cohen = 0,14

⁹ Análisis: $t(2529) = -4,46, p < 0,001, d$ de Cohen 0,20

¹⁰ Análisis: $t(2529) = 2,53, p < 0,001, d$ de Cohen = 0,27

Se han estudiado también las correlaciones entre la percepción del **entorno** socioeconómico y cultural del alumnado y la preferencia por los distintos escenarios. Estas relaciones son pequeñas, lo cual indica una importante heterogeneidad en las respuestas obtenidas; sin embargo, **sí se observa una relación directa entre la percepción de entornos socioeconómicos más favorecedores y las preferencias por el escenario 2** ($r = 0,07$, $p < 0,01$): es decir, son los docentes que perciben el entorno socioeconómico y cultural de su alumnado como más favorecedor quienes optan con más claridad por el escenario 2.

Así pues, la elección de uno u otro escenario de evaluación por parte de los participantes no está determinada principalmente por la percepción que los docentes tienen del entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, no considerándose como un **factor** para la elección de escenarios si las familias tienen o no los recursos o la competencia necesarios para participar en la educación a distancia, a pesar de lo que se podría esperar dada la incidencia del nivel socioeconómico de las familias y el entorno en el aprendizaje (Hartas, 2011; Banerjee, 2016). La excepción a este hecho

la encontramos en la correlación positiva entre el profesorado que percibe el entorno socioeconómico y cultural de sus estudiantes más favorecedor y quienes apoyan el escenario 2, es decir, quienes apoyan la autonomía del centro para realizar un ajuste curricular y proceder a la evaluación del tercer trimestre y la evaluación final con los recursos que tenga el centro y el docente a su disposición.

Sin embargo, las declaraciones expuestas en las preguntas abiertas del cuestionario sí señalan con claridad **la importancia de las diferencias entre distintos entornos socioeconómicos y culturales o la necesidad de adaptarse a situaciones particulares de familia, entorno o situaciones particulares del alumnado**. Igualmente, el profesorado se define a sí mismo con el agente más apropiado para atender a la diversidad de situaciones, garantizar la igualdad de oportunidades y tomar las decisiones más adecuadas para cada estudiante y situación.

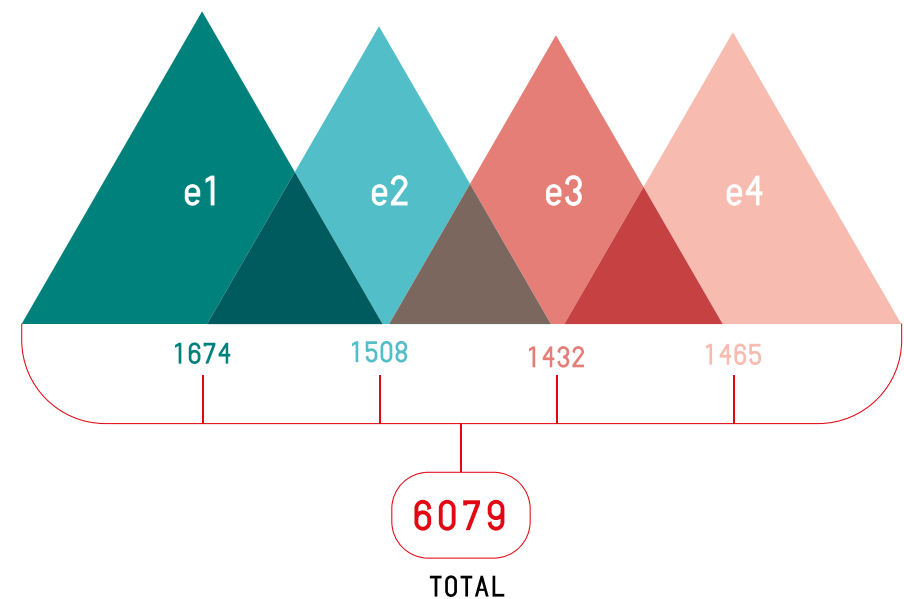
el profesorado se define a sí mismo con el agente más apropiado para atender a la diversidad de situaciones, garantizar la igualdad de oportunidades y tomar las decisiones más adecuadas para cada estudiante y situación.

Así pues, la posible contradicción entre la no consideración del entorno socioeconómico y cultural para la elección de escenarios y las declaraciones de los docentes a favor de valorar el entorno como un factor importante nos indica que podríamos encontrarnos ante un desajuste entre las teorías declaradas y las teorías en uso de los docentes (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015; Soto Gómez, Serván Núñez, Trapero y Pérez Gómez, 2019): es decir, las creencias que declaran sobre la importancia del entorno podrían no corresponderse con las creencias que influyen directamente en sus elecciones.

En todo caso, la valoración de un posible consenso en los cuatro ciclos analizados es realmente compleja. **No existe un escenario común donde la mayoría de los docentes estén de acuerdo.** Sí existen escenarios menos deseables para todas las etapas: estos escenarios serían el escenario 1 y el escenario 4, que solo son considerados como moderadamente deseables frente a los demás escenarios, aunque el escenario 4 es el mejor valorado por los docentes de Educación Infantil.

Por otro lado, el cuestionario utilizado para la recogida de datos cuenta con cuatro preguntas abiertas en las cuales se pide a los participantes que expliquen brevemente el motivo de su grado de acuerdo con cada uno de los cuatro escenarios planteados. Conocer la opinión del profesorado al respecto nos puede permitir ir más allá de la mera elección de escenarios para conocer realmente qué hay detrás de esa elección y para comprender los matices y la **complejidad** de la toma de decisiones en el contexto real de un aula o de un centro educativo.

NÚMERO DE EXPLICACIONES RESPECTO AL GRADO DE ACUERDO



PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Para la elaboración de este informe, se han categorizado todas las respuestas a cada una de las preguntas abiertas de forma separada para luego converger en una única construcción que contemple el esqueleto de **categorías** final de esta fase de la investigación. El esqueleto de categorías y subcategorías resultante se muestra en la siguiente tabla:

Cuestiones que preocupan al profesorado respecto a la evaluación del curso 2019-2020

DESIGUALDAD

- › Medios
- › Contextos familiares
- › Contextos de los centros
- › Situaciones particulares del alumnado
- › Justicia (preocupación por ser “justos” en esta situación con diferentes realidades personales y familiares)

EVALUACIÓN

- › Dificultad de la evaluación virtual
- › Influencias de contextos (las condiciones contextuales influyen más en la evaluación en estas circunstancias: medios, acceso, situaciones personales)
- › Garantizar la originalidad (el problema del plagio y la calificación de tareas y exámenes y cómo evitarlo)
- › Desplazamiento de la atención hacia situación generada por la COVID-19 (la situación excepcional hace que el alumnado pierda interés por los contenidos y eso influye la evaluación)
- › Motivación y calificación (problemas con respecto a escenarios concretos y la calificación como motivación extrínseca para el aprendizaje)
- › El problema del tiempo previo a la COVID-19 (el tiempo que se ha dedicado a trabajar y evaluar)
- › La evaluación continua (¿puede hacerse evaluación continua ahora?)

ADMINISTRACIÓN

- › Agravios comparativos (entre centros, docentes, estudiantes, recursos, etc.)
- › Necesidad de recursos
- › Responsabilidad (percepciones con respecto a las responsabilidades de la administración por parte del profesorado)
- › Coordinación
- › El problema de la formación TIC (La formación TIC anterior a toda esta situación tiene reflejo en la problemática actual)
- › Relación administración-profesorado

CURRÍCULO

- › Programaciones
- › Competencias
- › Objetivos
- › Contenidos
- › Tiempo para el ajuste del currículo
- › El problema de los discursos (percepciones del profesorado sobre discursos de importancia a conceptos previos a la COVID-19 y su importancia ahora: indicadores, estándares...)

PROFESORADO

- › Conocimiento del entorno próximo
- › Dificultad de las clases virtuales
- › Burocracia
- › Esfuerzo
- › Criterios pedagógicos
- › Autonomía y empoderamiento
- › Coordinación

ALUMNADO

- › Autonomía
- › Justicia (Percepciones sobre lo que “se merece” y lo que es justo para el alumnado)
- › Aprendizaje
- › Esfuerzo

SITUACIÓN LA COVID-19

- › La normalización (necesidad de normalidad para bajar tensión derivada de situación)
- › Procedimientos normales vs actuales (dificultades entre formas de hacer previas a la COVID-19 y actuales)
- › Posibilidades de aprendizaje (posibilidades educativas derivadas de la COVID-19)
- › Desplazamiento de la atención (focalización en la situación actual excepcional)

ORGANIZACIÓN DE MEDIDAS

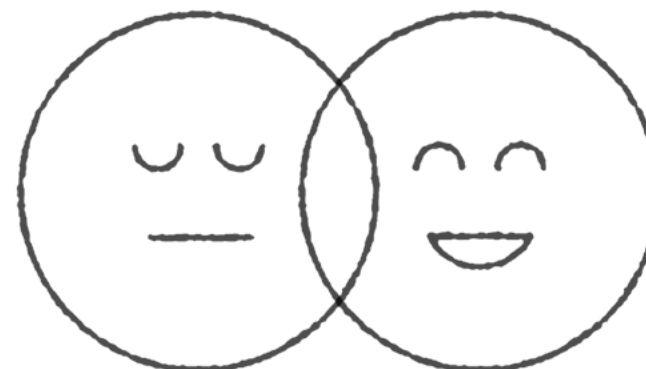
- › Preocupación por los cursos siguientes
- › Situaciones especiales (relacionadas con la adopción de escenarios diferentes: resultados trimestres anteriores, repeticiones, asignaturas pendientes...)
- › Sencillez vs complejidad (Percepciones sobre complejidad de escenarios diferentes)
- › Refuerzos cursos siguientes (percepciones sobre su idoneidad)

VALORACIÓN DE LOS ESCENARIOS

Estas categorías nos permiten hacer un análisis detallado de cada uno de los escenarios. En consonancia con el análisis cuantitativo realizado, se desprende que existen dos **sectores** amplios que se agrupan en torno a la conjunción de los escenarios en dos bloques: por un lado, aquellos docentes que se sitúan a favor de los escenarios 1 y 2 y, por otro, aquellos docentes que se sitúan en torno a los escenarios 3 y 4. Sin embargo, al mismo tiempo es importante considerar que los cuatro escenarios reciben apoyos y críticas por docentes de todas las etapas educativas: no hay un único escenario apoyado o criticado por todo el profesorado para la evaluación del curso 2019-2020.

Por otro lado, **sí existen tres acuerdos fundamentales entre ambos bloques** y en todos los escenarios:

- › La dificultad de concretar cualquier escenario en medidas concretas que atiendan a toda la casuística posible de estudiantes, familias y centros educativos.
- › El rechazo a cualquier medida que genere más carga burocrática en el profesorado (y la necesidad de aligerar la que existe en estos momentos).
- › La necesidad de coordinación y de apoyo por parte de la Administración hacia la labor del profesorado y los centros educativos.



es importante considerar que los cuatro escenarios reciben apoyos y críticas por docentes de todas las etapas educativas: no hay un único escenario apoyado o criticado por todo el profesorado.

1

AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

Respecto al primer escenario, que delega totalmente la responsabilidad de la evaluación del curso 2019-2020 en los centros y los docentes, encontramos que las opiniones contrarias a este escenario se centran en dos aspectos:

- › Labor de la Administración: el profesorado ve este escenario como una **dejación** de funciones por parte de la Administración y resalta que esta pretende “echar la pelota” al tejado de los docentes sin necesidad de definirse legalmente.
- › Desigualdad: los docentes señalan desigualdades de todo tipo en este escenario (contenidos, contextos, situaciones personales, etc.) con los consiguientes problemas para la realización de una evaluación justa y eficaz.



Con respecto a las opiniones favorables a este escenario, el profesorado resalta las siguientes cuestiones, que están en contradicción hasta cierto punto con las opiniones anteriores:

- › Adaptación al contexto: el profesorado afirma que este escenario representa la mejor manera de atender la desigualdad ya que cada centro y cada docente conoce mejor que nadie las realidades de su alumnado.
- › Confianza en el profesorado: un número alto de comentarios enfatizan y agradecen que, por fin, si este fuera el escenario elegido, la Administración conceda autonomía real a los centros y lo destacan como un acto de **confianza** hacia el profesorado.

Por otro lado, esta polarización en ambos bloques es, sin duda, llamativa porque ambas percepciones aluden a los mismos conceptos para argumentar sus posturas, aunque entendidos de forma distinta: situación excepcional, justicia, igualdad, mérito, esfuerzo, etc., son términos que se repiten con frecuencia desde ambos bloques, pero usados e interpretados desde posiciones epistemológicas bien diferenciadas y probablemente antagónicas.

2

AJUSTE DE CURRÍCULO

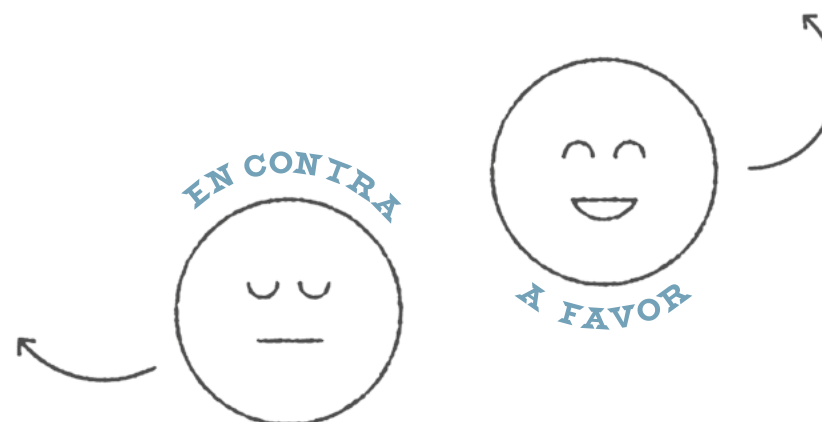
El análisis de las preguntas abiertas relativas a este escenario nos permite ver una dualidad interesante: por un lado, se desprende del análisis que es la opción que una parte importante del profesorado considera más viable; por otro lado, muchas de las respuestas exponen dificultades muy concretas que preocupan al profesorado y que son de resolución complicada en la situación actual.

El profesorado detecta problemas potenciales en relación con este escenario:

- › Resulta imposible garantizar la homogeneidad de los contenidos mínimos entre centros.
- › Existen enormes dificultades para la calificación justa y eficaz en un contexto virtual.
- › Se requieren cambios en los criterios de evaluación y promoción legalmente establecidos de tal forma que el profesorado tenga un marco legal al cual atenerse.
- › Existe un problema de **tiempos** y plazos para una adaptación rigurosa del currículo, lo cual implica un trabajo de coordinación intra e intercentros que puede ser complicado o imposible en la situación actual.
- › Un número amplio de opiniones afirman que el rango de calificación presente en la normativa no se adapta a la situación actual, mostrándose especialmente en desacuerdo con la posibilidad de un suspenso que se derivara de la imposibilidad de conectarse a la docencia en línea u otras situaciones de desigualdad por motivos socioeconómicos, familiares o incluso sanitarios.

En general, los valores positivos de este escenario se centran en los siguientes factores:

- › Algunos participantes opinan que este escenario permite reforzar y mantener el hábito de estudio del alumnado.
- › Este escenario permite trabajar con autonomía a los centros.
- › Esta opción se percibe como “la opción más justa” por parte del profesorado, aunque el concepto de justicia se repite en respuestas antagónicas, como se analizará más adelante.
- › Algunos docentes creen que este escenario podría permitir consensuar unos objetivos mínimos y **cambiar** el sistema hacia un modelo “más competencial” y que incluyera otro tipo de contenidos (“transversales”) que los docentes consideran que son más relevantes dada la situación actual.



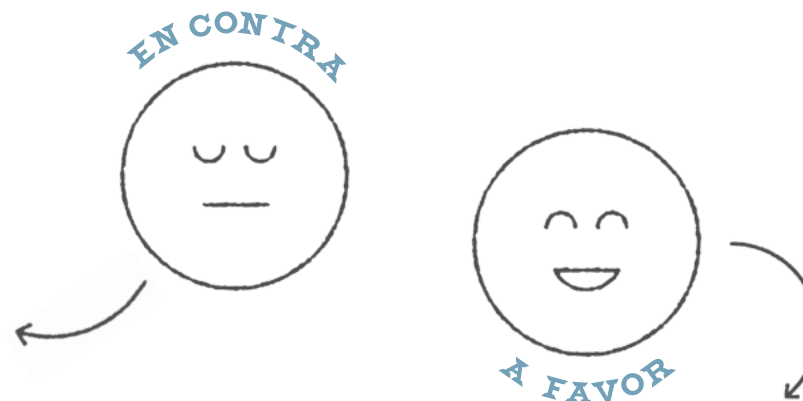
3

EVALUACIÓN POSITIVA CONDICIONADA

Existe una polarización muy amplia en los escenarios 3 y 4 entre aquellos docentes favorables y desfavorables a los mismos. Además, a diferencia de los dos primeros escenarios, los docentes detractores de los escenarios 3 y 4 demuestran un alto nivel de respuesta **emocional** a las propuestas de evaluación positiva condicionada o sin condiciones, en algunos casos incluso mostrando cierta agresividad verbal respecto a la puesta en práctica de estos escenarios, mientras que las opiniones favorables suelen utilizar un lenguaje conciliador y argumentativo.

Los docentes que se muestran desfavorables a este escenario plantean los siguientes problemas:

- › La evaluación positiva se considera un aprobado general y esto choca con la llamada "cultura del **esfuerzo**".
- › La organización de la medida sería compleja a efectos prácticos pues existen muchas situaciones diversas entre el alumnado y requeriría un cambio normativo de amplio espectro.
- › Los docentes que no optan por este escenario dan un valor importante a la calificación y consideran que esta medida no permitiría certificar los aprendizajes de manera adecuada.



Por otro lado, las opiniones favorables al escenario 3 se centran en los siguientes aspectos:

- › Según los docentes que apoyan este escenario, la evaluación positiva condicionada es el escenario que mejor garantiza la equidad y la justicia de la evaluación.
- › En este escenario se pueden contemplar y tratar las situaciones excepcionales que viven el alumnado y las familias en este momento.
- › En la situación actual no se dan las condiciones para priorizar contenidos de manera profesional, pero sí se podrían definir tareas que pudieran conducir a una evaluación **diferenciada** del aprendizaje.
- › Los docentes que apoyan este escenario la definen como una medida "sencilla".



EVALUACIÓN POSITIVA SIN CONDICIONES

Este escenario representa el extremo opuesto al escenario 1. Si en aquel caso la responsabilidad era asumida por los centros educativos y el profesorado, en el escenario 4 la responsabilidad es asumida por la Administración, la cual generaría un proceso de promoción automática al considerar las dificultades para realizar una evaluación justa y eficaz dadas las circunstancias ocasionadas por la pandemia de la COVID-19.

Por otro lado, el análisis de este escenario es tremendamente parecido al análisis del escenario 3 en cuanto a percepciones favorables y desfavorables. No obstante, se aprecia aún más implicación emocional y contundencia en las respuestas no favorables a este escenario.

Entrando en el análisis de las causas que justifican la elección de los diferentes escenarios, las posiciones argumentativas se definen por tres ejes conceptuales divergentes epistemológicamente (Chan y Elliot, 2004). Estos ejes representan teorías implícitas de los docentes vinculadas con sus **creencias** y sus marcos mentales y culturales:

- › La concepción del proceso de enseñanza como transmisión de contenidos (escenarios 1 y 2) ligados a un tiempo concreto (curso 2019-2020) frente a la enseñanza como construcción de conocimiento (escenarios 3 y 4) que puede ser llevada a cabo en momentos distintos del tiempo de escolarización (cursos 2020-2021 y siguientes).
- › La definición de la evaluación como certificadora de aprendizajes y calificaciones (escenarios 1 y 2) o como mecanismo de regulación del aprendizaje y búsqueda de soluciones ante los problemas (escenarios 3 y 4).
- › El concepto de justicia respecto el alumnado: los docentes que apoyan los escenarios 1 y 2 parecen estar alineados con un concepto “distributivo” de justicia vinculado a la llamada “cultura del esfuerzo” y “ser justos” en relación con el mérito anterior a la situación de confinamiento, mientras que los docentes que apoyan los escenarios 3 y 4 parecen estar en sintonía con un concepto “conmutativo” de justicia más preocupado por garantizar que ningún estudiante se vea perjudicado de ninguna manera por la situación de confinamiento.

CONCLUSIONES

**el debate está abierto
y no se puede concluir
que un solo escenario
reciba un apoyo
mayoritario de todo el
profesorado.**

La primera conclusión de nuestra investigación está vinculada con la palabra *responsabilidad*. Una de las claves que se desprende de nuestro análisis es que en torno a este concepto se dirimen muchas de las cuestiones relativas a la evaluación del curso 2019-2020: por un lado, la **responsabilidad** de la Administración en el juego de las competencias entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas para la dotación de recursos que permitan atender a la diversidad de situaciones personales y familiares de nuestro alumnado y en relación con el establecimiento de los criterios de evaluación y promoción del alumnado; la responsabilidad de los centros educativos y los docentes para la realización de los ajustes pertinentes considerando la situación de pandemia y confinamiento y la dificultad de la transición de una educación presencial a una educación a distancia; finalmente, la responsabilidad de las familias y los estudiantes ante la situación sobrevenida, inesperada e injusta. Dirimir, en este juego de responsabilidades, quién debe asumir las consecuencias de esta situación es, sin lugar a dudas, una cuestión fundamental en estos momentos.

En relación con el proceso concreto de evaluación final del curso, se constata que existe un debate importante entre el profesorado en relación con los distintos escenarios de evaluación del curso 2019-2020. El debate está **abierto** y no se puede concluir que un solo escenario reciba un apoyo mayoritario de todo el profesorado, el cual duda incluso sobre la idoneidad de un único escenario para todo el sistema educativo.

En este sentido, **parece difícil que una solución única pueda ser bien entendida y recibida por todos los docentes de manera unánime en la situación actual.**

Se plantea, por el contrario, que la resolución de esta situación actual debe pasar por un paquete de medidas que contemple la especificidad de cada etapa educativa y que implique no solo actuaciones para el presente curso escolar, sino para los próximos **años**, y siempre basadas en la coordinación y el respeto a la labor realizada por los docentes antes, durante y después de la crisis.

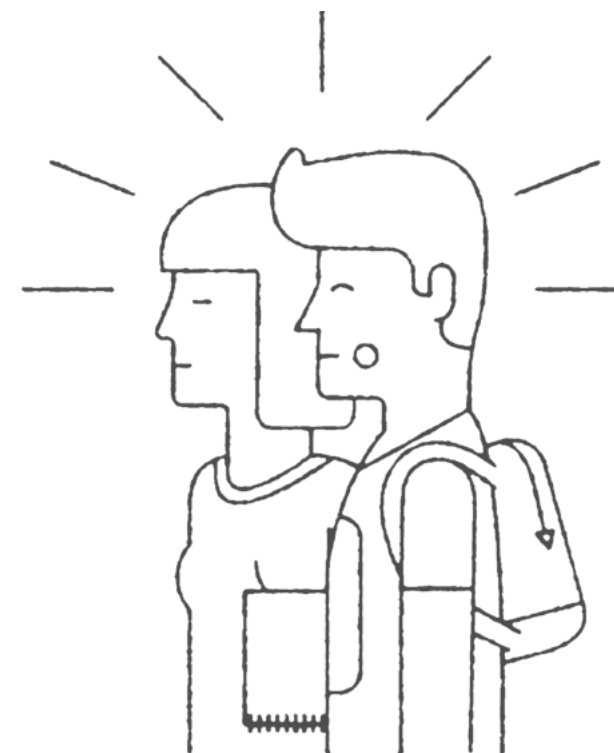
esperamos que, en este momento de incertidumbre, todos trabajemos con un único objetivo en mente: garantizar el desarrollo integral y el bienestar de nuestro alumnado.

Por otro lado, entre el profesorado se perfilan dos bloques diferenciados: Educación Infantil y Primaria parecen apoyar con más claridad los escenarios 3 y 4, mientras que Educación Secundaria y Bachillerato parecen optar por los escenarios 1 y 2. Por otro lado, es importante hacer notar que existen docentes en cada bloque que apoyan los escenarios del otro bloque. Es decir, cualquier opción que se tome encontrará partidarios y detractores entre el profesorado.

Tomar **conciencia** de esta realidad es importante. Por un lado, la Administración tendrá que hacer un esfuerzo por argumentar adecuadamente sus decisiones, sean cuales sean, si aspira a que estas sean comprendidas y ejecutadas adecuadamente por el profesorado, creando el marco legal oportuno para que las decisiones tengan efecto. Por otro lado, el profesorado deberá asumir que no hay una opción única buena para todas las situaciones y que cualquier decisión que se adopte tendrá fortalezas y debilidades. En este sentido, puede ser importante asumir una posición flexible y empática, intentando comprender los argumentos que apoyan cada uno de los escenarios e intentando colaborar para que la decisión que se adopte sea en beneficio del alumnado.

Finalmente, **la división que se observa en relación con los escenarios de evaluación del curso 2019-2020 parece responder a culturas y creencias docentes diferenciadas y relativamente marcadas** (Hargreaves y Neufeld, 1999; Burch, 2007) que giran en torno a conceptos centrales del sistema educativo: la concepción del proceso de enseñanza, la visión sobre la evaluación y el concepto de justicia que contemplan los docentes. Estas culturas y creencias docentes, que son el resultado de las experiencias de aprendizaje, formación y práctica docente diferenciadas de cada uno de los participantes en esta investigación, son transversales a todas las etapas del sistema educativo y representan en cierto sentido el **caldo de cultivo** sobre el cual se organiza cualquier proceso de reforma, mejora o transformación del sistema educativo.

Por último, para futuras investigaciones será interesante constatar cómo se ha realizado, finalmente, la evaluación de este atípico curso 2019-2020 considerando su incidencia en alumnado con diferentes índices socioeconómicos y otras variables demográficas, su impacto en la tasa de repetición e idoneidad de nuestro sistema educativo, así como el



análisis desde la perspectiva de las diversas materias o áreas del currículo, las etapas y el tipo de centros.

En todo caso, los autores de esta investigación esperamos que, en este momento de incertidumbre, todos trabajemos con un único objetivo en mente: garantizar el desarrollo integral y el **bienestar** de nuestro alumnado a pesar de las condiciones de pandemia y confinamiento en las cuales vivimos, enseñamos y aprendemos en estos momentos.

Ficha técnica de la investigación

El estudio realizado es una investigación mixta y transversal con limitación de tiempo de estudio (del 2 de abril de 2020 hasta el 12 de abril de 2020), con carácter exploratorio y con la intención de analizar si existen características diferenciales en la población, los docentes de enseñanzas de régimen general no universitario.

Antes de comenzar con la recogida de datos, ante la necesidad de disponer de datos de manera urgente dadas las circunstancias de evolución del propio curso escolar objeto de estudio, el primer objetivo es plantear de forma teórica la muestra necesaria para que los resultados obtenidos puedan ser representativos de la población.

En un primer momento se recurre al planteamiento de una selección probabilística de los participantes recurriendo en los primeros análisis al cálculo clásico de poblaciones finitas (Bryman, 2016). En nuestro caso, los valores seleccionados son N = Total de la población, Z = 1,96 al cuadrado (seguridad del 95 %), p = proporción esperada (en este caso 5% = 0,05), q = 1 - p (en este caso 1 - 0,05 = 0,95), d = precisión (50 %).

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

Nota:

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

Los cálculos a través de la fórmula anteriormente planteada nos arrojan valores cercanos a los 380 sujetos para las distintas variables puestas a prueba, saturando en unos 384 sujetos para la población total. El uso de estas técnicas mejora la capacidad de los investigadores de ciencias sociales para sacar conclusiones, generalizar resultados y hacer inferencias a poblaciones más amplias (Valliant, Dever, y Kreuter, 2013). Este tipo de muestreos deben cumplir un requisito fundamental, la probabilidad de que todos los sujetos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, es decir, cumplir con el principio de aleatoriedad.

Se plantean, por ende, varios problemas para el uso de este tipo de muestreo en el enfoque de nuestra investigación. Por un lado, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales nos impide tener acceso a las características y perfiles concretos de los sujetos para poder realizar una selección aleatoria de los mismos. Por otro, los plazos de tiempo con los que trabajamos son muy cortos para establecer un protocolo de selección de participantes que nos permita controlar los errores de una manera eficaz.

Ante esta situación, se opta por llevar a cabo un muestro no probabilístico por conveniencia, con una recogida de datos no aleatorizada. La ventaja de este tipo de diseños es la flexibilidad que poseen para construir conocimiento socialmente significativo (Bickman y Rog, 2009). A su vez, el muestreo consecutivo nos permite disponer del participante de manera inmediata, facilitando la participación y la rapidez con la que los datos se podían recopilar para el análisis (Cooksey y McDonald, 2019).

Al ser, además, un estudio con una metodología mixta, el muestreo por conveniencia nos permite trabajar con los participantes desde las dos perspectivas necesarias para este tipo de diseños, cualitativa y cuantitativa (Etikan, 2016). Para suplir la problemática principal de este tipo de muestreos (el hecho de que no utiliza una

selección aleatorizada pura) se plantean tres modificaciones. La primera es aumentar la cantidad de participantes, pasando de 384 requeridos por el muestreo probabilístico a un total de 2837 que componen la muestra total. La segunda es permitir que los participantes tengan la capacidad de invitar a nuevos participantes, similar a los procesos en bola de nieve. Por último, los resultados se contrastan con las opiniones vertidas por los propios participantes desde una perspectiva cualitativa. Aunque estas modificaciones realizadas al proceso de muestreo no nos permiten dotar a los resultados de una representatividad total para la población, sí que nos dibujan un panorama bastante realista de la situación que queremos analizar.

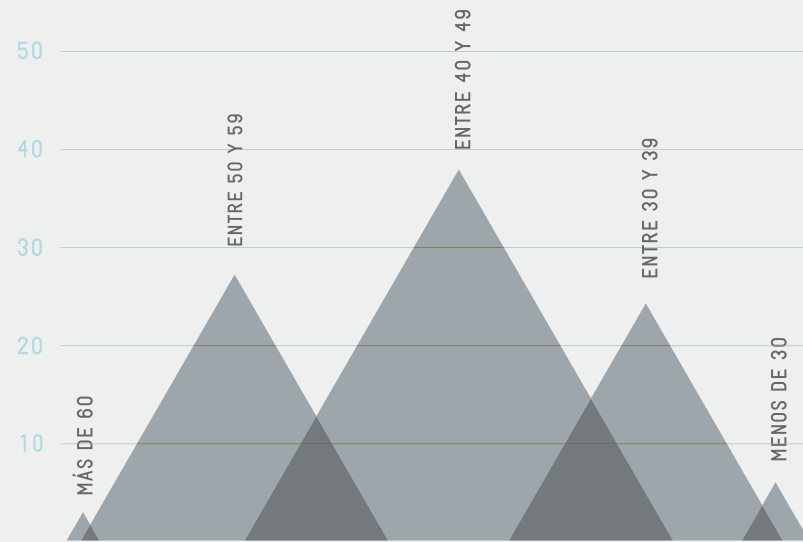
Para la recogida de los datos, se diseña una encuesta basada en los escenarios que se han propuesto anteriormente, donde los participantes pueden situarse directamente, mostrar su grado de acuerdo y desacuerdo con los mismos, ordenar preferencias en torno al proceso a seguir (parte cuantitativa) e incorporar sus opiniones a cada uno de ellos o proponer nuevos escenarios o enfoques alternativos (parte cualitativa).

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

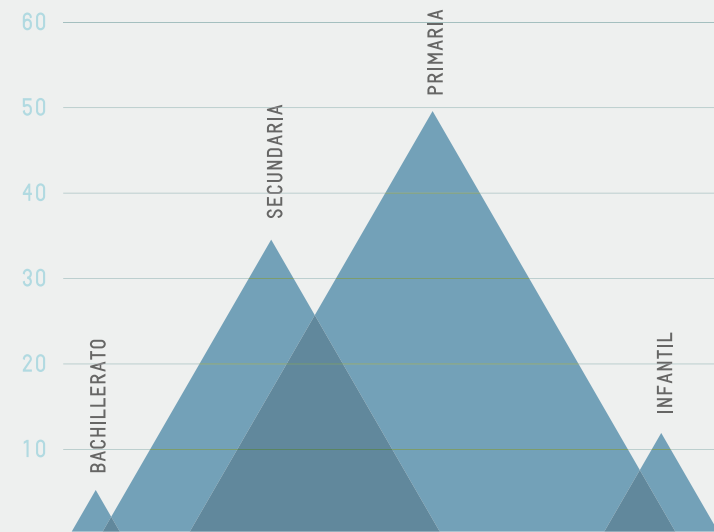
En cuanto a la obtención de los participantes, se recurre a distintas vías a disposición del equipo de investigación. Por un lado, aquellos que son accesibles de forma directa y pertenecen a la población objeto de estudio. Por otro lado, a través del uso y presentación de la investigación y la encuesta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

Finalmente, se presenta, en la gráfica de la página siguiente, la muestra dividida en torno a las variables sociodemográficas claves utilizadas.

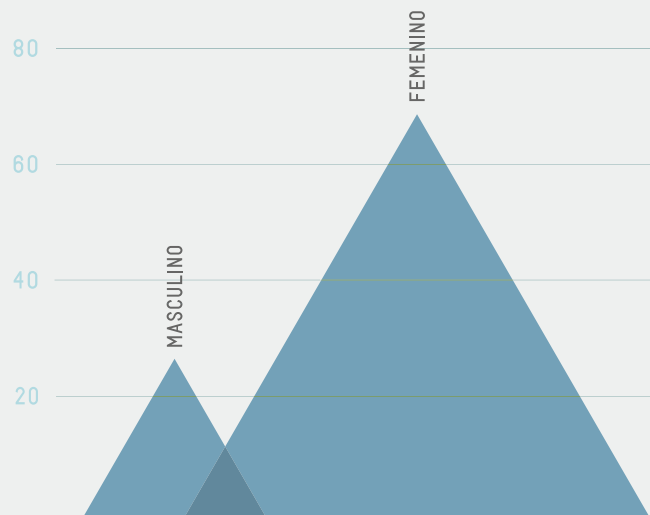
La muestra consta de 3274 maestros y profesores de Educación Infantil (n = 325), Primaria (n = 1411), Secundaria (n = 976), Bachillerato (n = 125), Formación Profesional (n = 267), Universidad (n = 111) y Educación Permanente (n = 60) de todas las comunidades autónomas españolas. Los datos de los docentes de FP, Universidad y Educación Permanente no han sido tratados en esta primera fase de la investigación para proceder a un análisis detallado posterior contemplando las cuestiones específicas de estas etapas (problemas con la formación en centros de trabajo y prácticas externas, etc.), quedando una muestra total de 2836 docentes (2046 de género femenino y 791 de género masculino), con las siguientes características (media \pm desviación típica: edad 44,32 \pm 17,40 y 45,02 \pm 9,18; con una experiencia docente de 17,40 \pm 11,69 y 17,63 \pm 10,06 años para género femenino y masculino, respectivamente).



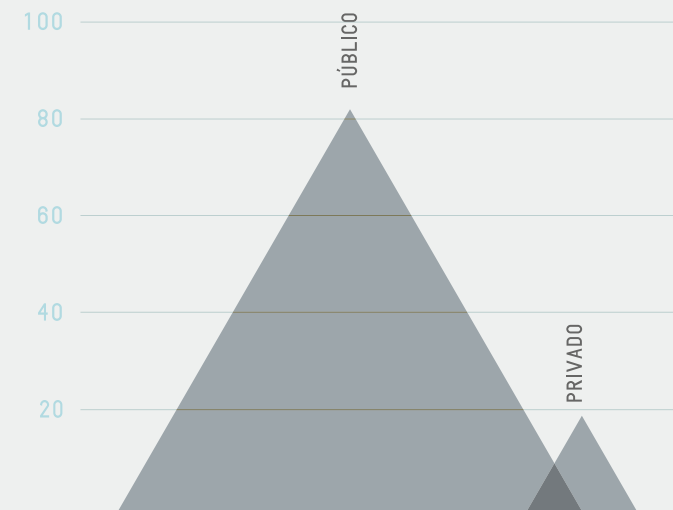
EDAD



ETAPA



GÉNERO



SECTOR

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete IBM SPSS 25 (IBM Corp, Armonk, NY, EE. UU.). Para analizar las diferencias en las puntuaciones de cada escenario propuesto entre las diferentes etapas se usó la prueba de ANOVA de un factor, y para analizar las diferencias de cada etapa entre sí la prueba t-Student para muestras independientes. También se usó esta misma prueba estadística para analizar las diferencias de género, titularidad de centro (público o privado-concertado) y entorno socioeconómico. Se analizó el tamaño del efecto a través del estimador $2p$ y del valor d de Cohen. Se usaron análisis descriptivos-correlacionales para presentar los datos en porcentajes dependiendo de cada escenario y de cada ciclo por separado. Para analizar la concentración de las puntuaciones dependientes de la etapa para cada uno de los escenarios por separado, se aplicó un análisis multinivel (siguiendo la estrategia de Flinch, Bolin y Kelley, 2019) a través del software R Statistics Package (© R Foundation, Free Software). La prueba de correlaciones bivariadas de Pearson fue usada para analizar las relaciones entre las variables género, percepción de estado social y experiencia docente con los cuatro escenarios propuestos. También se halló el poder del efecto *post hoc* usando la aplicación GPower (© Franz, Erdfelder, Lang, and Buchner, 2006, 2009) obteniendo valores de $1 - \beta$ superiores a 0,98, lo que sugirió una detección muy alta del error de tipo II.

Para el tratamiento de las respuestas ofrecidas por el profesorado en las preguntas abiertas del cuestionario se ha usado el software MAXQDA 2020. En primer lugar, se ha importado el dataset completo para centrarnos en la codificación y categorización de las preguntas abiertas. Una vez elaborado el listado de códigos a partir de un análisis básico de las respuestas, este se ha cargado en el programa y se ha procedido a categorizar y organizar la información en función de este listado de códigos. Este proceso

de categorización nos permite reelaborar el listado de categorías con la aparición de categorías emergentes y una organización de estas más acorde con la información completa obtenida. Así pues, el proceso de análisis de toda esta información se basa en la categorización de la información de forma que permita al equipo investigador triangular el análisis y poner sobre el tapete relaciones más complejas y profundas entre la información obtenida en el cuestionario. Igualmente, se ha usado el programa para realizar análisis básicos de frecuencias de palabras y frecuencias de palabras en contexto orientado por las primeras impresiones de la información analizada.

BIBLIOGRAFÍA

- › Álvarez Herrero, J. F. y Gisbert Cervera, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 45, 187-194. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=45&articulo=45-2015-20>.
- › Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47(24), 79-87. DOI: 10.3916/C47-2016-08. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>.
- › Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1178441.
- › Bryman, A. (2016). *Social research methods (Fifth Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- › Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95.
- › Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- › Cornesse, C., Blom, A. G., Dutwin, D., Krosnick, J. A., De Leeuw, E. D., Legleye, S., & Wenz, A. (2020). A Review of Conceptual Approaches and Empirical Evidence on Probability and Nonprobability Sample Survey Research. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(1), 4-36. Disponible en <https://doi.org/10.1093/jssam/smz041>.
- › De Mello, R. M., Da Silva, P. C., & Travassos, G. H. (2015). Investigating probabilistic sampling approaches for large-scale surveys in software engineering. *Journal of Software Engineering Research and Development*, 3(1), 8. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s40411-015-0023-0>.
- › Facer, K., & Sandford, R. (2010). The next 25 years?: future scenarios and future directions for education and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 74-93. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2729.2009.00337.x>.

- › Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n4/1607-4041-redie-19-04-00073.pdf>.
- › Fernández-Enguita, M. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação* 26(2), 205-224. Disponible en <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a10.pdf>.
- › Ferri-García, R., & Rueda, M.ª del M. (2018). Efficiency of propensity score adjustment and calibration on the estimation from non-probabilistic online surveys. *SORT. Statistics and Operations Research Transactions*, 42, 159-182. Disponible en <https://doi.org/10.2436/20.8080.02.73>.
- › Finch, W. H., Bolin, J. E., & Kelley, K. (2019). *Multilevel modeling using R*. Crc Press.
- › Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- › Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>. Disponible en <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631/195811>.
- › González-Fernández N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321. DOI: 10.5944/educXX1.16384. Disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15924>.
- › Hargreaves, A., & Neufeld, J. (1999). Changing teachers, changing times. *Canadian Journal of Education*, 24(1), 87.
- › Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
- › Hernán-García, M. (2020), *Internet, infancia y adolescencia. Narrativas desde el modelo de activos para la salud*. Bilbao: Edex.
- › Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, 29, 76-85.

- › Klieve, H., Beamish, W., Bryer, F., Rebollo, R., Perrett, H., & Van den Muyzenberg, J. (2010). *Accessing practitioner expertise through online survey tool LimeSurvey*. Presented at the Knowledge in Technology Education (TERC 2010). Retrieved from <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/36611>.
- › Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012-1022.
- › Mateu, M., Cobo, C., & Moravec, J. (2018). Plan Ceibal 2020: future scenarios for technology and education - the case of the Uruguayan public education system. *European Journal of Futures Research*, 6(1), 6. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1186/s40309-018-0134-z>.
- › Ogilvy, J. (2006). Education in the Information Age: Scenarios, Equity and Equality. *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD Publishing. Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/education/think-scenarios-rethink-education/education-in-the-information-age_9789264023642-3-en.
- › Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M.ª J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/65083/1/215121-Texto%20del%20art%3%adculo-900921-1-10-20160524.pdf>.
- › Pérez Gómez, A. I., Soto, E. y Serván M.ª J. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 81-101.
- › Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458.
- › Ramírez-García, A. y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(49), 49-58. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=49&articulo=49-2016-05>.
- › Robles Morales, J. M., Antino, M., De Marco, S. y Lobera, J. A. (2016). The New Frontier of Digital Inequality. The Participatory Divide. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 97-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.97>. Disponible en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_156_06__ENGLISH1475836540743.pdf.

- › Roshwalb, A., Lewis, Z., & Petrin, R. (2016). The Efficacy of Non-Probability Online Samples. *Proceedings of the Survey Research Methods Section*. Presented at the American Statistical Association, Chicago.
- › Salehi, M., Rabiee, H. R., Nabavi, N., & Pooya, S. (2011). Characterizing Twitter with Respondent-Driven Sampling. 2011 IEEE *Ninth International Conference on Dependable, Autonomic and Secure Computing*, 1211-1217. Disponible en <https://doi.org/10.1109/DASC.2011.196>.
- › Sancho Gil, J., & 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 (NAER Journal)*, 5(1), 57-63.
- › Soto Gómez, E., Serván Núñez, M.^a J., Trapero, N., y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes*, 0, 38-57.
- › Sibona, C., & Walczak, S. (2012). Purposive Sampling on Twitter: A Case Study. 2012 *45th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3510-3519.
- › Valliant, R., Dever, J. A., & Kreuter, F. (2013). Practical tools for designing and weighting survey samples. New York: Springer.
- › Van Notten, P. (2006). Scenario development: a typology of approaches. *Think Scenarios, Rethink Education*, chapter 5. Paris: OECD Publishing. Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/education/think-scenarios-rethink-education/education-in-the-information-age_9789264023642-3-en.
- › Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>.

AUTORÍA

Fernando Trujillo Sáez realizó el diseño teórico de los escenarios y es responsable de la redacción del informe.

Manuel Fernández Navas diseñó el cuestionario y es el responsable principal del análisis cualitativo.

Adrián Segura Robles es el responsable del diseño de la base de datos y el análisis de la muestra.

Manuel Jiménez López es el responsable principal del análisis cuantitativo.

- > Fernando Trujillo Sáez es profesor de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada), coordinador del grupo de investigación HUM-840 Conocimiento Abierto para la Acción Social y miembro de Conecta13.
- > Manuel Fernández Navas es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación HUM-311 Innovación y Evaluación Educativa Andaluza.
- > Adrián Segura Robles es profesor de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) y miembro del grupo de investigación HUM-840 Conocimiento Abierto para la Acción Social.
- > Manuel Jiménez López es profesor de la Universidad Internacional de La Rioja y miembro del grupo de investigación CTS-132 IBIMA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: **#SantillanaLAB**

DIRECCIÓN DE ARTE: **Estudio Mamífero**