



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID, UDIMA

Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación

Máster Universitario en Tecnología Educativa

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

***Diseño de investigación cualitativa: Análisis de los factores a tener en cuenta para llevar a cabo la enseñanza virtual en educación secundaria***

Dolly Britton Jiménez  
Carolina Casal Funcasta

Dirigido por:  
Mariano Urraco Solanilla

Madrid, junio de 2020

## RESUMEN

El presente trabajo constituye una propuesta de investigación que sirve para analizar los problemas surgidos en el Instituto de Educación Secundaria Impulsa durante el tercer trimestre del curso 2019-2020, momento en que la pandemia del COVID-19 hace necesario que los centros educativos continúen su actividad de manera virtual.

La investigación, de corte cualitativo, está pensada para ser realizada al finalizar el curso, haciendo una retrospectiva de las medidas de actuación llevadas a cabo por los miembros de la comunidad educativa de dicho instituto. Supone, por tanto, una investigación que determinará el grado de preparación para la enseñanza a distancia de la comunidad educativa del instituto tomado como caso de estudio. Así pues, este trabajo etnográfico permitirá conocer en detalle la situación vivida en el instituto y ayudará al diseño de propuestas educativas generalizables para cualquier centro educativo de rasgos similares al analizado en esta etnografía. Para cubrir estos objetivos se plantea el desarrollo de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y grupos triangulares con los distintos miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Los resultados de esta investigación aportarán información sobre los factores que hay que tener en cuenta para poder diseñar propuestas metodológicas de enseñanza secundaria virtual.

**Palabras clave:** educación secundaria, competencias TIC, *homeschooling*, virtualización, sistema educativo español.

## ABSTRACT

The following paper will serve to analyse the difficulties encountered during the third term of the academic year 2019-2020, when the COVID-19 pandemic made it necessary for schools to continue their activity virtually, thus granting their students the right of education.

This qualitative research aims at being carried out once the academic year is over, in order to look back at the action measures conducted by the members of the educational community of a chosen high school. Therefore, it is conceived as a research proposal which aims at determining the degree of preparation of that community —chosen as case study— towards distance learning. The choice of the high school Impulsa reflects our desire of selecting a representative one, with characteristics often found in Spanish high schools. This way, our research will allow the design of generalizable educational proposals suitable for any school of similar features to those of the one selected as case study in this ethnography. The results of this research will provide information about the factors to be considered when designing methodological proposals for distance learning at secondary levels.

**Keywords:** secondary education, ICT competence, homeschooling, virtualization, Spanish educational system.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>II</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
2.1. VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	3
2.2. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL .....	6
2.3. PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA VIRTUAL .....	8
<b>3. DESARROLLO.....</b>	<b>11</b>
3.1. OBJETIVOS .....	11
3.2. ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO.....	11
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	12
<b>4. CONCLUSIONES.....</b>	<b>19</b>
<b>5. REFERENCIAS .....</b>	<b>21</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>26</b>
ANEXO I: GUION DE ENTREVISTAS AL PROFESORADO.....	26
ANEXO II: GUION DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO .....	27
ANEXO III: GUION DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE ALUMNADO .....	28
ANEXO IV: GUION DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LAS FAMILIAS .....	29
ANEXO V: GUION DEL GRUPO TRIANGULAR .....	30
ANEXO VI: DISEÑO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE ALUMNADO .....	31
ANEXO VII: DISEÑO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO .....	32

## 1. INTRODUCCIÓN

Dos son los motivos fundamentales que sustentan la importancia del presente trabajo. Por una parte, en los últimos años ha aumentado exponencialmente el aprendizaje no presencial. La rapidez con la que se está incrementando el número de instituciones de formación superior a distancia nos hace anticipar que, probablemente, sea cuestión de tiempo que la enseñanza en línea sea una práctica habitual también en otros niveles como el de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato. Por otra parte, el cierre de todos los centros educativos del país como medida de contención de la pandemia del COVID-19 obligó al conjunto de la comunidad educativa a actuar con rapidez para continuar garantizando el derecho a la educación en España durante los últimos meses del curso 2019-2020. Esta tarea recayó en manos de los miembros profesionales de dicha comunidad educativa (administraciones educativas, equipos directivos, profesores<sup>1</sup>, maestros, orientadores y auxiliares) sin un procedimiento o reglamento previamente diseñado que garantizase su correcta aplicación. Paralelamente, la labor educativa también pasó a ser responsabilidad de personas sin formación específica para la docencia (familias con distintas situaciones laborales, económicas, sociales y académicas) y de los propios alumnos (alumnos, por descontado, de distintas edades, necesidades, recursos y competencias tecnológicas). Las dificultades a las que gran parte de la sociedad se enfrentó en esta ardua labor de mitigar los inconvenientes de la suspensión de las clases presenciales, así como las soluciones y estrategias que se fueron descubriendo y aplicando, suponen una información —en mayor o menor medida— novedosa en algunos ámbitos educativos, entre ellos, el de la educación primaria y secundaria *online*.

La reflexión de los desafíos vividos cuando uno se inicia en la enseñanza-aprendizaje *online* o virtual es, como ya decían algunos de los pioneros en esta materia, necesaria para definir los distintos roles que deben desempeñar todos sus participantes (Adell y Sales, 1999)<sup>2</sup>. Por ello, esta investigación pretende contribuir al desarrollo de la literatura, concretamente, en el de la educación secundaria (ESO y Bachillerato). De esta

<sup>1</sup> Siguiendo el uso normativo que establece la Real Academia de la Lengua acerca del masculino genérico, y en pos del principio de economía del lenguaje y de la fluidez en la lectura, en este documento se emplea el masculino como término no marcado que, salvo mención expresa en el texto, servirá para aludir a personas de ambos sexos.

<sup>2</sup> Las citas en texto y referencias de este documento han sido elaboradas siguiendo el manual de adaptación de las normas APA elaborado por la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) por Urraco, Asenjo y Arrieta (2019).

manera, el análisis de cómo se impartió docencia virtual en el IES Impulsa y cómo se usaron los dispositivos tecnológicos en todos los ámbitos y niveles durante el período de confinamiento proporcionará información detallada que fundamente el diseño metodológico y la reglamentación oficial de planes educativos de una educación secundaria a distancia que ya está siendo demandada por la sociedad y por las circunstancias (Xunta de Galicia, 2020).

Como veremos en las próximas páginas, la educación secundaria virtual, en muchos aspectos, ya existe, por lo que tenemos que estar preparados para un posible escenario futuro en el que su implantación sea generalizada y las autoridades educativas tengan que regular este tipo de enseñanza en España. He ahí la importancia de llevar a cabo la investigación que proponemos: es necesario conocer y analizar los factores que intervienen antes de actuar. Paradójicamente, sin embargo, la realidad ha sido otra, pues el COVID-19 desencadenó toda una serie de actuaciones poco planificadas por parte de las administraciones educativas, los equipos directivos y los propios profesores. Estas decisiones, a falta de estudios de investigación específicos, constituyen los antecedentes literarios de la investigación que nos ocupa, por lo que creemos conveniente sintetizarlas muy brevemente organizándolas en tres bloques: las relacionadas con los recursos tecnológicos (muchos institutos y administraciones educativas optaron por prestar dispositivos electrónicos y *routers* wifi a aquellas familias que lo necesitaban para poder llevar a cabo la educación obligatoria desde casa) (Nadeu, 2020; Vallespín, 2020b); las referentes a la cantidad y tipología de las tareas (no hubo acuerdo respecto a si se debía llevar el mismo ritmo que en la enseñanza presencial pero la consigna predominante fue la de flexibilizar metodologías e impartir lo "imprescindible") (Orden Educación y Formación Profesional, 2020); y las relacionadas con la actividad docente, con la forma de impartir clase, motivar a los alumnos y evaluar los contenidos (no se establecieron unos mínimos comunes, sino que cada instituto, y en muchos casos cada docente, tuvo potestad para escoger su modo, plataforma y horario de dar clase) (Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha, 2020). Estas decisiones y, en general, todo el período de educación obligatoria virtual, pueden —deben— ser analizadas como si se tratase de un "programa piloto" o "período de detección de errores", extrayendo datos que sirvan para tomar decisiones futuras fundamentadas y para diseñar planes educativos y metodológicos de enseñanza secundaria a distancia basados en el

proceso de "experimentación-error" llevado a cabo en el período de confinamiento de 2020. A la espera de dichos planes, esta investigación sirve de guía, por tanto, no solo a los encargados de diseñarlos, sino también a cualquier docente que deba adaptar su labor sin disponer aún de una nueva reglamentación que contemple la educación virtual.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En la Ley General de Educación (LGE, 1970, p. 12 532) ya se recogía que, para garantizar el derecho de la educación a quienes "no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios", el Ministerio y los Organismos competentes reglamentarían "las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión y el establecimiento de cursos nocturnos en período no lectivo". Desde entonces, el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación ha cambiado la radio, la televisión y el correo por la enseñanza "en línea" y, actualmente, seis de las ochenta y tres universidades del país son universidades que imparten docencia enteramente a distancia (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2020) y cincuenta y una ofrecen estudios *online* (U-Multirank, s.f.). Por otra parte, en el ámbito no universitario, los 14 289 alumnos de Formación Profesional (grado medio y superior) del curso académico 2008-2009 (Instituto Nacional de Estadística, 2018) pasaron a ser 96 816 en el curso 2019-2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Estos datos hacen visible la importancia que, en las últimas décadas, ha adquirido la enseñanza a distancia en dos niveles educativos distintos y abren la puerta a nuevas incógnitas, entre ellas, si llegará al ámbito de la educación secundaria. Como respuesta, la legislación española estipula que dicha etapa educativa —al igual que la educación primaria— debe impartirse de manera presencial a todos los alumnos menores de dieciocho años. No obstante, encontramos modelos de educación que muestran cómo la educación virtual se abre paso en estas etapas.

El ejemplo tal vez más significativo es el Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD), creado en 2015 y perteneciente al Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). En el CIERD, se imparte educación primaria, secundaria y Bachillerato, de manera virtual, a aquellos españoles residentes en el extranjero "que hayan cursado estudios reglados españoles", así como a

alumnos residentes en España "en circunstancias excepcionales que les impidan" asistir a un centro de su Comunidad Autónoma —en este caso, previa autorización expresa de la Administración educativa y del CIDEAD— (CIERD, s.f., párr. 6). En el curso 2016-2017, el CIERD contó con 684 alumnos de educación secundaria (MEFP, 2018a); en el curso escolar 2017-2018, último del que se dispone de datos, esta cifra aumentó hasta los 1 140 alumnos matriculados (MEFP, 2018b).

Para este y todos los demás centros educativos españoles, en 2018 la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) publicó el *Informe sobre la utilización por parte de profesores y alumnos de aplicaciones que almacenan datos en la nube con sistemas ajenos a las plataformas educativas*. La necesidad de tal informe evidencia la incursión de los miembros de la educación obligatoria en el mundo digital, tanto por decisión propia en el diseño de la actividad docente como por la necesidad de alcanzar uno de los doce objetivos que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) estipula para el sistema educativo español: "La plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales" (p. 16). Las conclusiones de dicho informe de la AEPD inciden en los riesgos que supone el uso de determinadas aplicaciones y plataformas educativas en cuanto a recopilación de datos personales y "elaboración de perfiles de aprendizaje, preferencias o comportamiento de menores de edad, por parte de los responsables de las aplicaciones" (AEPD, 2018, p. 7). La solución propuesta por la AEPD, sin embargo, no pasa por prohibir el uso de tales aplicaciones, sino por evaluarlas siguiendo unas consideraciones específicas y, entre otras medidas, establecer procedimientos por los cuales los centros educativos deban solicitar autorizaciones de uso (AEPD, 2018).

Prueba de la tendencia a digitalizar algunos aspectos de la educación secundaria es la existencia de múltiples páginas web y plataformas dedicadas a compartir material educativo en abierto. Ponemos como ejemplos más representativos el proyecto Agrega 2, la red Procomún y la plataforma e-Twinning. El primero, Agrega 2, fue creado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Comunidades Autónomas y la entidad Red.es (dependiente del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital) y se trata de una plataforma implantada en todas las administraciones educativas del país que ofrece contenidos educativos a disposición del profesorado y alumnado de la enseñanza primaria y secundaria. El segundo ejemplo, Procomún, dependiente del

Ministerio de Educación y Formación Profesional, también es una red de contenidos educativos en abierto que, además, constituye una plataforma de contacto entre los distintos miembros de la comunidad educativa. A su vez, Procomún enlaza con más redes de recursos en abierto como Europeana, que ofrece archivos de bibliotecas y museos para la educación, el ocio y la investigación. Sobrepasando las fronteras españolas, la plataforma cofinanciada por Erasmus+, e-Twinning, demuestra la capacidad que tienen los centros educativos no universitarios de organizar, entre muchas otras cosas, proyectos educativos virtuales en colaboración con escuelas e institutos de todo el mundo.

Interesa, asimismo, mencionar la página web que el Ministerio ha puesto en marcha para ayudar a los miembros de la comunidad educativa durante el período de confinamiento: #AprendoEnCasa, cuyo objetivo, como se recoge en la propia portada de esta página web, es "canalizar y facilitar recursos, herramientas y aplicaciones de calidad al profesorado, las familias y el alumnado" (MEFP, 2020). El hecho de que se haya podido crear este canal tan rápidamente muestra que ya existe (existía) en nuestro país un gran bagaje de enseñanza obligatoria a distancia; quizá no tan completo como el existente en el ámbito universitario, pero definitivamente asociado a la tendencia a *virtualizar* el aprendizaje también en contextos educativos dirigidos a menores de edad.

Además de analizar la tendencia a la virtualización en España es importante conocer la situación fuera de España. Sería lógico pensar que la existencia de modelos educativos de enseñanza secundaria a distancia en otros países puede terminar influyendo en el nuestro. Por consiguiente, es de interés ofrecer algunos datos de otros países a modo de panorámica general. Encontramos, en este sentido, que treinta de los estados de Estados Unidos (EE. UU.) ofrecen la posibilidad de estudiar en institutos completamente *online*, por lo que cerca de cuatro millones y medio de estudiantes norteamericanos han optado por dicha opción (Onlineschools, s.f.). Esta cifra contrasta con los cincuenta mil jóvenes que escogieron la secundaria virtual en EE. UU. en el año 2000. Estas cifras, sin embargo, contrastan con las de países como Italia, Francia, Portugal, Rusia, China o Corea del Sur, donde no se ofrece una educación secundaria a distancia; al menos no para menores de edad. Méjico, donde la educación secundaria *online* surgió en 1981, supone una diferencia, puesto que se ofrece para cualquier persona de quince años o más que no superara los estudios obligatorios a la edad estipulada. En Inglaterra, por su parte, 40.000 menores ingleses cambian las aulas físicas por sus casas (Carey, 2015); bien por asistir a



institutos virtuales, bien por ser educados por sus padres. Y es precisamente esta última opción, la de estudiar en casa o *homeschooling*, la que escogen países como Argentina, Francia o, como veremos a continuación, Estados Unidos. Antes, cabe decir que, en España, pese a no tener una legislación que regule esta práctica —y a falta de un censo o registro oficial—, se calcula que hay entre 600 y 1.200 familias que ofrecen a sus hijos una educación en casa (Cabo, 2009).

## 2.2. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL

Teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende establecer el diseño de una investigación que permita, en último lugar, proponer planes de actuación para el posible desarrollo de la enseñanza secundaria virtual —tal y como desarrollaremos en el apartado de objetivos— parece pertinente explorar una alternativa a la enseñanza tradicional, el *homeschooling*, que consiste en “la acción pedagógica previamente planificada y ejecutada por los progenitores o tutores que aplican un proceso de aprendizaje” (María Avalos-Obregón, Marta Avalos-Obregón y F. Cazar, 2018, p. 209). Tal y como su nombre indica, el término *homeschooling* se refiere al hecho de educar desde casa, al margen de la enseñanza tradicional en escuelas.

El *homeschooling* es el modelo de mayor crecimiento en EE. UU., donde en 2015 el número de alumnos escolarizados de este modo ascendía a 2,2 millones (Ray, 2020). Sin embargo, esta práctica no está demasiado extendida en el continente europeo, aunque sí la reconocen Bélgica, Dinamarca, Francia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, la mayoría de cantones suizos, Reino Unido y Austria. En cuanto a España, “la ley no reconoce la educación al margen del sistema escolar” (Valle, 2011, párr. 19).

A pesar de que nuestro país no —o todavía no— contempla esta forma de educación, teniendo en cuenta que constituye un modelo emergente en muchos otros, consideramos necesario analizar las razones que llevan a las familias a elegirlo, es decir, cuáles son sus principales ventajas y por qué está funcionando en otros contextos culturales, por si se diese el caso de que se popularizase en España hasta el punto de que la sociedad exigiese una reglamentación al respecto.

El modelo *homeschooling* tiene sus orígenes en el país en el que todavía hoy cuenta con el mayor número de partidarios, Estados Unidos. Para muchas familias, supuso una salida a la masificación y falta de personalización de las escuelas corrientes a finales de los 70 y principios de los 80 (Gaither, 2008). En este punto podemos identificar

la primera “clave” del éxito: la atención personalizada y las posibilidades de flexibilización. En lo que respecta a este concepto de flexibilización, debemos destacar que, en muchos casos, el modelo *homeschooling* permite que las tareas se puedan realizar en un menor tiempo que en la escuela tradicional (Cobin, 2004). Si bien en las escuelas hay que contar con el tiempo de desplazamiento de los estudiantes y con una serie de restricciones organizativas —que en buena medida son también beneficiosas—, un modelo a distancia permitiría un ritmo completamente diferente.

Otra ventaja de este tipo de educación, que respalda nuestra idea de la conveniencia de desarrollar una reglamentación que contemple la educación secundaria virtual en España, es la autorresponsabilidad. Se trata de otro aspecto observable en los alumnos de *homeschooling*, que aprenden a ser sus propios maestros y a ser capaces de realizar sus tareas con poca o ninguna supervisión (Cobin, 2004). El *homeschooling* contribuye al desarrollo responsable y autónomo del alumnado, necesario para su futuro tanto personal como profesional. Muchos estudios han analizado, no obstante, la falta de relaciones sociales entre iguales.

En cualquier caso, lo que sí debemos tener claro es que esta forma de educación en casa no es completamente libre, sino que existe una reglamentación que, entre otras cosas, obliga a los progenitores a dejar constancia oficial de los avances y evolución de sus hijos, con el objetivo de comprobar el progreso de estos (Valle, 2011). Por otra parte, y es en este aspecto donde nuestro interés por la educación secundaria virtual adquiere especial importancia, existe un alto porcentaje de alumnado de *homeschooling* que se ha pasado a la enseñanza reglada modalidad *online* o semipresencial, ya existente en sus países. De hecho, una de las principales razones que los ha llevado a ello es su facilidad y soltura en el empleo de las TIC (Cavanaugh, 2009). El hecho de ser escolarizados en casa ha impulsado su competencia digital. Por lo tanto, se evidencia que en otros países hay demanda de este tipo de enseñanza reglada virtual, lo cual nos lleva a pensar, una vez más y en vista de las circunstancias ocasionadas por la crisis del COVID-19, que podría funcionar, ser necesaria y tener buena acogida en el nuestro.

Además del modelo *homeschooling*, conviene repasar otras propuestas pedagógicas que, de alguna manera, puedan llegar a contribuir a la generalización de la enseñanza secundaria virtual. En este sentido, destaca el modelo impulsado por Jonathan Bergmann —y potenciado en España por Raúl Santiago, entre otros—, denominado

*Flipped classroom.* El *Flipped classroom* o 'aula invertida' consiste en que los alumnos reciban la explicación del profesor en sus propias casas mediante vídeos que el docente graba previamente; de esta manera, el tiempo de la clase —bien sea presencial o virtual— se invierte en la parte práctica del aprendizaje. Este modelo es considerado por el propio Bergmann (Grupo MT Educación y Formación, 2016) como "un gran modelo para España" y, precisamente, España es, como dice Raúl Santiago, "uno de los países donde más se hace *Flipped Classroom*" (Díaz, 2018, párr. 15). Similar a esta metodología, existe también el *Blended learning*, 'Aprendizaje híbrido' o 'Aprendizaje semipresencial', especialmente importante en el ámbito universitario (Gisbert Cervera, De Benito Crosetti, Pérez Garcies y Salinas Ibáñez, 2018) y en el que convergen los recursos y metodologías del aprendizaje presencial y del aprendizaje a distancia al cuestionarse que pueda existir una educación cien por cien presencial o cien por cien a distancia (García Aretio, 2018).

Otras iniciativas que permiten a los adolescentes el aprendizaje a distancia vienen de la mano de profesores que comparten vídeos didácticos en *Youtube*, como unProfesor (s.f.); mapas mentales en *Instagram*, como los de @elhuertoliterario (Romero, 2019); o explicaciones en blogs, como [www.apuntesdelengua.com](http://www.apuntesdelengua.com) (Hernández, s.f.). También surgen propuestas de *gamificación* (educación lúdica) cien por cien digitales, como el proyecto de *escape-room* digital que obtuvo el premio a la "Mejor experiencia con metodologías activas" de SIMO Educación 2019 (Educación 3.0, 2019), en el cual alumnos de 261 centros educativos españoles y diez del extranjero resolvieron retos interdisciplinares. Además de todo ello, encontramos programas de ámbito autonómico como el *Carmenta* (Castilla-La Mancha) o el *E-Dixgal* (Galicia), de sustitución de los libros de texto por tabletas electrónicas en determinadas asignaturas y cursos.

### 2.3. PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA VIRTUAL

Una vez revisadas las opciones metodológicas y los entornos de aprendizaje que podrían facilitar la implementación de una educación secundaria virtual en España y, tras haber considerado las aportaciones de otros países en esta materia, consideramos necesario hacer referencia a uno de los agentes educativos más importantes: las familias. Sin su colaboración, tal y como se mencionaba en el apartado anterior, la labor educativa no llega a alcanzar su máximo potencial.

No obstante, son muchas las personas que se preguntan hasta qué punto las familias deben estar formadas para ayudar a sus hijos con las tareas —puesto que es lo

que suelen realizar en casa— o con su trayectoria académica en general, olvidando que ser partícipe de la educación de sus hijos no consiste solamente en eso.

El padre se tiene que poner en la posición del entrenador. Un entrenador no corre con el jugador ni tiene que comer las mismas calorías, ni, por supuesto, sufrir sus lesiones. Siguiendo a Orlanda Varela, “un entrenador tiene dos funciones fundamentales: organizar y asesorar con el objetivo de mejorar el rendimiento” (Silió, 2013, párr. 3).

Destacamos, asimismo, que es imprescindible conseguir esta implicación parental en la etapa de educación secundaria, ya que se ha evidenciado que existe una “progresiva disminución de implicación parental en la educación con el paso de los cursos” (Valle *et al.* 2016, p. 491). Los adolescentes siguen necesitando apoyo familiar, más que nunca, por la fragilidad de la etapa en la que se encuentran. Este apoyo familiar es sumamente relevante, puesto que está relacionado con la satisfacción en general del adolescente (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016) y es sabido que un adolescente satisfecho rendirá más (Schiller y Hinton, 2015).

Sin embargo, no solamente debemos atender a la formación —o falta de formación— de las familias, sino también a los lugares de residencia de estas. Según el mismo estudio de McQuiggan, Megra y Grady (2017), la tasa de alumnado *homeschooler* residente en zonas rurales era —en 2016— mayor que la tasa de alumnado del mismo tipo residente en ciudades o zonas suburbanas, lo que podría evidenciar que en estas zonas la enseñanza presencial es menos accesible.

Otros estudios, como el realizado por Navarro y Martínez de Anguita (2008), destacan la idoneidad de un modelo de escolarización virtual o mixta (*blended-learning*) para aquellos estudiantes de zonas rurales, tras haberse evidenciado grandes diferencias en aspectos como la tasa de asistencia o de abandono escolar de estos alumnos y los de zonas urbanas. Para Mobile World Capital (2014, párr. 1), “la educación a distancia siempre ha sido una opción a tener en cuenta, sobre todo para aquellos que (...) viven lejos del sitio de estudios (...) Sin embargo, Internet llegó para solucionar de un plumazo todos estos problemas”.

Esto nos conduce a la última consideración de esta parte relacionada con los hogares y las familias: los recursos con los que estas cuentan. En este caso, al plantear una educación virtual, para garantizar que el alumnado pueda continuar su formación en línea, con “recursos” nos referiremos principalmente a un ordenador con acceso a internet. La crisis del coronavirus ha evidenciado que en España existen todavía 55.000 familias sin ordenador o acceso a internet para poder continuar con las clases (Vallespín, 2020a), por lo que la brecha digital es muy grande. A pesar de esto, la declaración del estado de alarma ha hecho que toda España se haya visto forzada a continuar las clases a distancia de modo improvisado. Una preparación previa de todo el país con vistas a este tipo de educación hubiese, al menos, podido reducir la improvisación que ha quedado al descubierto. De cualquier modo, las familias han dado la voz de alarma y se han tenido que adoptar medidas extraordinarias, tales como proporcionar equipos o acceso a internet a las familias, en ocasiones a cuenta de los propios ayuntamientos (Pérez, 2020).

A la hora de diseñar de forma cautelosa la educación secundaria virtual sería esencial ser plenamente conscientes de la existencia —cada vez mayor— de la brecha digital, para poder así paliar las desigualdades en la medida de lo posible. Además, no podemos olvidar que muchas familias que sí tienen ordenador cuentan solamente con uno para compartir entre todos los miembros de la unidad familiar (Álvarez, 2020). En esos casos, muchos adolescentes han optado por hacer uso de sus teléfonos móviles con acceso a internet para realizar las tareas educativas, puesto que “el rápido crecimiento de las aplicaciones móviles ha ampliado en gran medida las oportunidades de aprendizaje con dispositivos móviles” (Muñoz-Reyes, 2015, párr. 5).

De cualquier modo, incluso en el caso de que todo el país estuviese digitalmente preparado para llevar las aulas a las casas, la cuarentena, en palabras de García (2020, párr. 1), “evidencia las deficiencias digitales del sistema, pese a la gran cantidad de recursos disponibles y la buena voluntad de docentes y alumnos”. Esto refleja la pura realidad: no podemos llevar la educación de nuestros adolescentes a los hogares sin antes diseñar cuidadosamente un modelo de enseñanza secundaria virtual sólido. A su vez, esto no podrá realizarse sin antes llevar a cabo estudios de caso que permitan analizar la preparación tecnológica y formativa de las comunidades educativas.

### 3. DESARROLLO

#### 3.1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar la preparación tecnológica y formativa de los miembros de la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, padres y alumnos) del IES Impulsa<sup>3</sup> para afrontar una enseñanza virtual.

Derivado del anterior, los objetivos específicos son:

1. Analizar las competencias TIC del profesorado, referente a recursos y formación tecnológica, antes y después del período de confinamiento por el COVID-19.
2. Conocer las metodologías y recursos desarrollados por el profesorado durante el período de docencia virtual y analizar su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje tras dicho período.
3. Identificar los problemas que los profesores afrontaron durante el período de aprendizaje virtual.
4. Concretar las características y evolución del alumnado en lo relativo a su formación digital, a su disciplina de "gestión del aprendizaje" y a la disponibilidad de recursos tecnológicos (dispositivos, conexión a internet...) tanto antes como después del período de enseñanza virtual.
5. Examinar el nivel de competencia digital y el grado de participación de los padres en la educación de los alumnos tanto antes como durante el período de docencia virtual e identificar los problemas que les surgieron como consecuencia del mismo.
6. Proponer medidas y planes de actuación para el desarrollo de la enseñanza secundaria virtual en este centro.

#### 3.2. ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO

Antes de abordar las cuestiones relativas al plan de trabajo cabe justificar la elección del IES Impulsa como caso de estudio de esta etnografía. Situado en la provincia de Alicante, se trata de un instituto público de casi setecientos alumnos y setenta y tres profesores en el que se imparte docencia en la ESO, en Bachillerato (en la rama de

<sup>3</sup> Tanto el nombre como todo lo relativo al instituto objeto de estudio es ficticio. El diseño se basa en un centro real, con las características que se recogen en este documento, pero se ha optado por mantener el anonimato de dicho centro cambiando su localización y recurriendo al uso de un seudónimo.

Ciencias y en la de Ciencias Sociales y Humanidades), y en dos módulos de Formación Profesional de Comercio y Marketing (uno Básico y otro de Grado Medio).

Si bien la idea que está detrás de este trabajo es analizar cómo de preparada está la comunidad educativa para afrontar una enseñanza secundaria virtual, el paso posterior sería llegar a constituir un documento de referencia que contribuya a la posible reglamentación de tal tipo de educación. Por ello, es preciso escoger un instituto que tenga dos características imprescindibles: que sea un centro público, puesto que los recursos económicos destinados a las TIC se estiman similares en todo el territorio nacional; y que sea un instituto que ofrezca educación secundaria obligatoria (ESO) y post-obligatoria (Bachillerato), por si la investigación descubriese diferencias significativas en cuanto a la viabilidad de una enseñanza virtual en dichos niveles. El IES Impulsa cumple con estos dos requisitos imprescindibles para ser tomado como caso de estudio.

Cabe decir que, teniendo en cuenta que el alcance de este trabajo es limitado —su finalidad no es ofrecer un plan educativo, sino realizar una aportación al corpus literario existente sobre este tema— la investigación debe seguir un corte metodológico cualitativo, situando a las investigadoras como encargadas de la obtención de una información holística que permita comprender la realidad. Un enfoque cuantitativo, en este contexto, no habría sido más apropiado, pues no interesan aquí los resultados de los alumnos, ni las cifras de unos y otros; lo que interesa son las experiencias, las emociones, las sensaciones, las motivaciones... Y todo ello se puede aprehender de un modo mejor mediante la palabra, los discursos vivenciales.

### 3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En aras de recabar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos específicos de investigación se llevarán a cabo distintas entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, tal y como se detallará y justificará a continuación y tras recoger los consentimientos firmados pertinentes. Recordemos que, antes de llevar a la práctica tales técnicas de investigación, se deben diseñar sendos guiones y casilleros tipológicos. Los guiones deben estar compuestos por preguntas que permitan a las personas entrevistadas ofrecer reflexiones lo más profundas posible, evitando que queden en la superficie de sus percepciones. Se pretende, pues, propiciar una *descripción densa* —sirviéndonos del término acuñado por Gilbert Ryle (Geertz, 1973/1983)—. Los guiones utilizados en la recogida de datos de esta investigación constan de dos secciones: una columna izquierda

con el tema y el listado de ítems que las investigadoras buscarán cubrir; y una columna derecha con preguntas tipo —o entradillas— que las investigadoras formularán para introducir dichos temas. Por su parte, un casillero tipológico es el resultado de combinar ciertas variables necesarias para establecer la selección de la muestra en una investigación cualitativa. En palabras de Valles (2000, p. 212), debe entenderse “como un dispositivo muestral, de carácter instrumental, del que se sirve el investigador (...) para controlar la heterogeneidad de la muestra en variables consideradas analíticamente relevantes”.

Para cubrir los objetivos específicos número uno y dos se llevarán a cabo seis entrevistas en profundidad, técnica oportuna —siguiendo a Taylor y Bodgan (1984/1987. Citado en Urraco, 2017)— cuando la finalidad de la investigación está definida con claridad y cuando las investigadoras quieren observar la realidad a través de las vivencias de las personas entrevistadas (para conocer, en este caso, cómo de preparados estaban para la enseñanza secundaria virtual antes y después del período de confinamiento). El guion de estas entrevistas figura en el Anexo I. Por su parte, la selección de los profesores participantes se realizará atendiendo al casillero tipológico que sigue a estas líneas.

Las variables elegidas para el diseño de este casillero tipológico han sido: *la edad, la etapa educativa en la que imparten docencia, los años de experiencia en la profesión y el hecho de que fueran partidarios o no de la integración de las TIC en la enseñanza*. Consideramos relevante incluir la edad como variable para poder observar si existen diferencias entre las dificultades encontradas por los profesores de mayor y menor edad. Por esta razón, hemos establecido una división entre el profesorado de menos de 35 años, que recibieron formación en informática en la educación reglada, aquellos entre 35 y 50 años, que vivieron únicamente los inicios de los “planes dirigidos a impulsar el uso de los ordenadores en el marco escolar” (Area, 2007, párr. 5), y aquellos mayores de 50 años, que no habrán recibido esta formación en su etapa de escolarización obligatoria. En el caso de la segunda variable, hemos establecido una división entre hombres y mujeres, para observar si se evidencia brecha digital de género, aspecto que ha sido objeto de múltiples estudios, tales como el de Moreno-Guerrero, Fernández y Alonso (2019) o el de Flores y Roig-Vila (2017). Los años de experiencia como docente pueden ofrecer distintas perspectivas a la hora de abordar la enseñanza de modo virtual o mediante las TIC. Por esa razón, hemos considerado que de 0 a 2 es la etapa en la que el docente se está familiarizando con el sistema, de 3 a 10 es un rango aceptable para encontrarse en



un punto intermedio y más de 10 años de experiencia son suficientes para considerar a una persona “experimentada” y asentada en el cuerpo. Por último, hemos incluido el hecho de manifestar que eran —*a priori*— partidarios o no del uso de las TIC en las aulas, para poder observar si existen diferencias entre las opiniones de este tipo de docentes tras haber sido forzados por la pandemia a continuar su labor mediante la enseñanza virtual en el curso 2019-20. El resultado de cruzar todas estas variables y operacionalizarlas es el siguiente casillero tipológico de profesores:

		Hombre			Mujer		
		0-2 años	3-10 años	Más de 10 años	0-2 años	3-10 años	Más de 10 años
Partidarios de usar las TIC en la enseñanza	Menos de 35 años	1	2	3	4	5	6
	Entre 35 y 50 años	7	8	9	10	11	12
	Más de 50 años	13	14	15	16	17	18
No partidarios de usar las TIC en la enseñanza	Menos de 35 años	19	20	21	22	23	24
	Entre 35 y 50 años	25	26	27	28	29	30
	Más de 50 años	31	32	33	34	35	36

Una vez analizadas las vivencias de los profesores para conocer qué nivel de competencias TIC desarrollaron durante el período de confinamiento (objetivo específico número uno), y las metodologías que mantienen en su posterior actividad profesional (objetivo específico número dos), interesa construir el discurso del profesorado para conocer los problemas que surgieron durante el período de aprendizaje virtual y las medidas que se adoptaron para afrontarlos (objetivo número tres). Para cubrir tal objetivo, se realizará un grupo de discusión (cuyo guion puede consultarse en el Anexo II).

Definidos por Massot, Dorio y Sabariego (2019) como “una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una [sic] particular área de interés (...) que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad” (p. 335), la intención de los grupos de discusión es, según estos mismos autores, “promover la autoapertura [sic] y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias” (p. 335). Se ha escogido esta técnica de recogida de datos sobre otras puesto que consideramos interesante conocer, no las experiencias individuales de un agente, sino el discurso generado por los grupos de profesores.

Para establecer las variables de este grupo de discusión hemos establecido como primer eje (ver Anexo VII) el *nivel de responsabilidad*. Hemos situado, por tanto, en lo más alto del eje a aquellos profesores con cargo directivo en el centro (director, vicedirector, jefe de estudios y secretario) y a aquellos con cargo de jefatura de departamento, que han tenido que coordinar las acciones llevadas a cabo por los demás docentes de la misma materia en el centro y modificar las programaciones didácticas. En la posición más baja se encontraría aquellos profesores sin cargo específico. Con respecto al segundo eje, hemos escogido la variable *uso de las TIC*, situando en la parte más a la derecha a aquel profesorado que ya utilizaba las TIC con frecuencia (una o varias veces a la semana) en su desempeño laboral. En una posición intermedia hemos localizado a aquellos profesores que no empleaban las TIC tan a menudo en sus puestos de trabajo (una o dos veces al mes), pero sí hacían uso de entornos de aprendizaje en línea tales como el aula virtual del centro. En último lugar se encontrarían aquellos profesores que no empleaban las TIC en su materia antes del periodo de confinamiento. A la hora de establecer la variable de fragmentación intragrupal para garantizar la heterogeneidad inclusiva, hemos decidido separar a los docentes según su *especialidad como docentes* (de Ciencias o de Humanidades y Ciencias Sociales). Por tanto, se realizarán los siguientes tres grupos de discusión, en el orden que se indica a continuación, para tratar de obtener un discurso lo más variado y enriquecido posible<sup>4</sup>.

- G1: siete profesores con alto uso de las TIC: dos cargos directivos (uno de la rama de Ciencias y otro de la de Humanidades y Ciencias Sociales) y cinco jefes de departamento (tres de Ciencias y dos de Humanidades y Ciencias Sociales).
- G2: siete profesores con uso medio de las TIC (cuatro de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales y tres de la de Ciencias).
- G3: siete profesores con bajo uso de las TIC: un cargo directivo de la rama de Ciencias y cinco jefes de departamento (tres de Humanidades y Ciencias Sociales y dos de Ciencias).

Para dar respuesta al cuarto objetivo específico (relativo al nivel de preparación del alumnado para afrontar la educación virtual), es necesario conocer el discurso

<sup>4</sup> De no alcanzarse la saturación de datos, se llevarán a cabo tantos grupos de discusión como sean necesarios de entre los que se detallan en el Anexo VII.

generado por el alumnado. Por ello, se llevarán a cabo una serie de grupos de discusión siguiendo el guion del Anexo III.

A la hora de establecer las variables para estos grupos de discusión hemos considerado como primer eje (ver Anexo VI) *curso en el que se encontraba el alumnado durante la crisis del COVID-19*, puesto que buscamos un discurso con distintas posiciones. Por esta razón, hemos situado en lo más alto de este eje al alumnado de 2º de Bachillerato, enormemente afectado por la situación debido a la prueba de acceso a la universidad que debían realizar tras terminar el curso. En un punto intermedio hemos localizado al alumnado de 4º de ESO, que estaba a punto de terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y obtener un título que les permitiese tomar decisiones sobre su futuro: continuar estudiando Bachillerato o acceder a la Formación Profesional de Grado Medio. Finalmente, hemos situado en lo más bajo del eje al alumnado de 1º de ESO, los más jóvenes del centro y recién llegados a la etapa de Educación Secundaria, a los que todavía les queda un largo camino por recorrer hasta terminarla. En lo que al segundo eje se refiere, nos hemos decantado por hacer referencia a los *recursos del alumnado*, colocando más a la izquierda a aquellos con menos recursos; en este caso, se trataría de estudiantes sin ordenador ni internet. En un grupo intermedio estarían aquellos estudiantes que tuviesen o bien internet, o bien ordenador en casa, pero no ambos. Por último, en la parte más a la derecha, hemos situado a los estudiantes con más recursos, es decir, que cuentan tanto con ordenador como con internet en sus hogares. De este modo tendremos una idea más clara de cómo han afrontado el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje pasase a ser virtual. No obstante, es necesario también establecer una serie de variables de fragmentación intragrupal, que permitan garantizar una heterogeneidad inclusiva dentro de cada uno de los grupos. De este modo, hemos dividido al alumnado, en primer lugar, atendiendo a su *competencia digital*, distinguiendo entre los alumnos con una mayor competencia digital de acuerdo con los consejos orientadores del curso anterior —sobresaliente o notable—, los alumnos con la calificación de “bien” en dicha competencia y, por último, aquellos con la calificación de “suficiente” o “insuficiente”. Como segunda y última variable de fragmentación intragrupal, hemos tenido en cuenta los *itinerarios formativos* —en el caso de 4º ESO y 2º de Bachillerato, puesto que en 1º ESO no existen—. Por tanto, se propone la realización de los siguientes grupos de discusión. Se realizarán en el orden en que están numerados para tratar de

obtener un discurso tan variado y completo como sea posible. Si no se alcanzara el punto de saturación, se realizarían más grupos de discusión (ver Anexo VI).

- G1: seis alumnos de 1º ESO sin ordenador ni internet, dos con competencia digital buena, dos con competencia digital sobresaliente/notable y dos con competencia digital suficiente/insuficiente.
- G2: seis alumnos de 4º ESO sin ordenador o internet, tres del itinerario de Enseñanzas Académicas y tres de Enseñanzas Aplicadas. De esos tres, en ambos casos habrá un alumno con competencia digital sobresaliente/notable, uno con competencia digital buena y otro con competencia digital suficiente/insuficiente.
- G3: seis alumnos de 2º de Bachillerato con ordenador e internet, tres de cada itinerario (Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales). En ambos casos habrá un alumno de cada “nivel” de competencia digital, como se indicaba en el grupo de discusión dos.
- G4: seis alumnos de 4º ESO sin ordenador ni internet, tres del itinerario de Enseñanzas Académicas y tres del de Enseñanzas Aplicadas. En ambos casos habrá un alumno de cada “nivel” de competencia digital.
- G5: seis alumnos de 1º ESO con ordenador e internet, dos con competencia digital buena, dos con competencia digital sobresaliente/notable y dos con competencia digital suficiente/insuficiente.
- G6: seis alumnos de 2º de Bachillerato sin ordenador o internet, tres de cada itinerario (Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales). En ambos casos habrá un alumno de cada “nivel” de competencia digital.

Además de conocer las competencias tecnológicas, los problemas derivados de la docencia virtual y, en general, el discurso de profesorado y alumnado, queda conocer las experiencias de otro sector de la comunidad educativa: las familias. A ello se refiere el quinto objetivo específico de esta investigación. Para cubrirlo, se realizarán entrevistas en profundidad a seis padres o madres de alumnos siguiendo el guion del Anexo IV y escogiendo a los entrevistados en base a un casillero tipológico elaborado a tal efecto.

En este caso, se han establecido las siguientes variables para diferenciar tipos de padres: *situación laboral durante la mayor parte del confinamiento, curso en el que estudian sus hijos, internet en casa y ordenador compartido*. La situación laboral de los posibles entrevistados es una variable relevante, ya que muchos de ellos habrán sido teletrabajadores a la vez que sus hijos estudiaban en casa, otros habrán continuado con su

actividad presencial por el sector al que pertenecen y otros habrán permanecido o continuado en su hogar en situación de desempleo, Expediente de Regulación Temporal de Empleo (ERTE) o similares. El hecho de incluir la variable curso, por su parte, es necesario por si existiese alguna diferencia sustancial en cuanto a la facilidad del alumnado a la hora de desenvolverse en un entorno completamente digital según su edad y etapa educativa. Por esta razón, hemos hecho una distinción entre el primer curso de la ESO, el cuarto curso de la ESO y segundo de Bachillerato. Esto nos aproximaría a conocer si es viable la educación virtual para todos los cursos de educación secundaria o si sería más conveniente aplicarla a partir de una edad (como ya se hace con la ESO a distancia para mayores de edad). Finalmente, poseer —o no— ordenador se ha considerado de importancia puesto que esta crisis ha evidenciado más que nunca la brecha digital existente en España. Además, tal y como se mencionaba en el apartado 2.3., son muchas las familias que se han visto en la problemática de tener que compartir un mismo dispositivo entre varios miembros. Del mismo modo, hemos tenido en cuenta si las familias tenían o no internet en casa durante el período de docencia virtual. El resultado de cruzar todas estas variables y operacionalizarlas es el siguiente casillero tipológico:

		Internet		No internet	
		Dispositivo compartido	Dispositivo propio	Dispositivo compartido	Dispositivo propio
Teletrabajo	2º Bach	1	2	3	4
	4º ESO	5	6	7	8
	1º ESO	9	10	11	12
Actividad laboral presencial	2º Bach	13	14	15	16
	4º ESO	17	18	19	20
	1º ESO	21	22	23	24
No actividad laboral	2º Bach	25	26	27	28
	4º ESO	29	30	31	32
	1º ESO	33	34	35	36

A la hora de dar respuesta al último objetivo específico de esta investigación se llevará a cabo un grupo triangular, una técnica a medio camino entre las entrevistas y los grupos de discusión, con discursos en los que predominan las funciones fática y referencial (Ruiz, 2012). En nuestro caso, proponemos un grupo triangular en el que se confronten los discursos generados por los miembros del equipo directivo y los miembros de los referidos grupos de discusión del profesorado siguiendo el guion del Anexo V.

Tomando como referencia el grupo de discusión previo de profesorado, para llevar a cabo este grupo triangular, escogeríamos a distintos miembros de la comunidad

educativa para poder buscar propuestas de mejora y ofrecer soluciones. Por tanto, se realizará un grupo triangular formado por un miembro del equipo directivo, un profesor en una posición alta del eje de uso de las TIC y un padre o madre de los entrevistados siguiendo el casillero diseñado a tal efecto (que representaría, a su vez, al estudiante).

### 3.4. PLAN DE EXPLOTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Siguiendo el procedimiento habitual en los estudios cualitativos, el análisis de los datos no se realizará al finalizar la etnografía, sino que su revisión e interpretación, a lo largo del proceso de investigación, arrojará la luz necesaria para determinar si es necesario modificar o ampliar el diseño de la misma y para ir construyendo la narración etnográfica. Para ello se transcribirán las entrevistas y los grupos de discusión para la posterior codificación, reducción y sistematización de la gran cantidad de datos que se obtendrán. Durante todo este proceso se irán tomando notas y escribiendo fragmentos de lo que constituirá, llegado el momento, el informe final. En este se dará cuenta de las conclusiones alcanzadas y de la manera en que se han obtenido y analizado los datos. Este informe, además, deberá permitir al lector tener una comprensión del caso de estudio suficiente como para conformar su propia reflexión al respecto (Massot, Dorio y Sabariego, 2019). Finalmente, una vez se hayan descrito en profundidad las distintas dimensiones del caso y se haya construido la narración, interesará sopesar la posibilidad de generalizar o exportar a otros casos los resultados de esta etnografía. Cabe decir que la información que se obtenga a través de las técnicas de investigación que se van a implementar y, sobre todo, el análisis derivado de dicha información permitirá, previsiblemente, cubrir los objetivos planteados en el apartado 3.1.

## 4. CONCLUSIONES

Una vez llegadas a este punto de nuestro trabajo, en el que proponemos una investigación de carácter cualitativo para analizar el funcionamiento de la enseñanza secundaria a distancia durante la pandemia del COVID-19 en un instituto público, el IES Impulsa, nos gustaría establecer unas conclusiones relacionadas con el diseño de la investigación y los agentes implicados.

Si bien es cierto que las situaciones excepcionales, tales como la que hemos vivido, requieren medidas excepcionales, no debemos olvidar que es necesario dejar el

menor lugar posible a la improvisación, especialmente cuando se trata de uno de los pilares fundamentales de la sociedad: la educación. Por este motivo, el último objetivo de nuestra investigación adquiere especial importancia: es necesario proponer planes de actuación que nos permitan estar preparados para afrontar posibles escenarios futuros. La educación virtual en España no es un terreno desconocido en el ámbito universitario; sin embargo, existe todavía un largo camino por recorrer en lo que respecta a otros niveles educativos.

Por consiguiente, pretendemos que la excepcionalidad que nos ha tocado vivir sirva como experiencia para fundamentar el diseño metodológico de planes educativos sólidos que atiendan a las vivencias de los miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, en nuestro estudio hemos tenido en cuenta, en primer lugar, a las familias, que se vieron obligadas a enfrentarse a una situación nueva en lo respectivo a la educación de sus hijos, muchas veces a la espera de instrucciones y/o recursos que les garantizaran poder continuar escolarizados. También hemos considerado a los profesores, que han demostrado ser agentes esenciales sin los cuales no sería posible concebir la educación. Estos son, no obstante, a menudo olvidados a la hora de diseñar planes educativos. Durante la pandemia vivida, la frustración ha inundado los claustros debido a la falta de recursos, de un reglamento sólido, de instrucciones de carácter más práctico e inmediato y, en definitiva, de preparación previa. Por último, hemos tenido en cuenta a los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y principales afectados por los cambios del último trimestre y la falta de preparación de un modelo de educación secundaria a distancia. Cada uno de los alumnos de un centro educativo tiene unas características y necesidades diferentes, bien sea en aulas presenciales o no presenciales, y todos ellos deberían ser una prioridad si el objetivo es conseguir un sistema educativo flexible, preparado y que garantice la igualdad de oportunidades.

Indistintamente de cuáles sean los discursos que recabemos con este trabajo, la aplicación del diseño de investigación propuesto nos permitirá cubrir los objetivos planteados y, por consiguiente, contribuir al desarrollo de la literatura necesaria para dar respuesta al problema nuclear que planteábamos al inicio de este documento: la sociedad y las circunstancias requieren de una reglamentación de la educación secundaria virtual que atienda a la realidad de centros educativos como el que ha servido de caso de estudio en esta etnografía.

## 5. REFERENCIAS

- Adell, Jordi y Sales, Auxi (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Comunicación presentada en el Curso de Formación de Formadores Virtuales, Valencia, España. Curso organizado por la Cámara de Comercio de Valencia.
- AEPD (Agencia Española de Protección de Datos) (2018). *Informe sobre la utilización por parte de profesores y alumnos de aplicaciones que almacenan datos en la nube con sistemas ajenos a las plataformas educativas*. Madrid: Agencia Española de Protección de Datos. Recuperado de <https://www.aepd.es/es/prensa-y-comunicacion/notas-de-prensa/la-aepd-publica-un-informe-sobre-la-utilizacion-de>
- Álvarez, Aitor (11 de abril de 2020). Alumnos sin acceso a la educación a distancia: la pandemia saca a la luz grandes desigualdades. *Diario Sur*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/>
- Area, Manuel (13 de mayo de 2007). *Historia de la informática educativa en España (I). Los años ochenta o la edad de la inocencia*. Recuperado de <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com>
- Avalos-Obregón, María; Avalos-Obregón, Marta y Cazar, Fabián (2018). Homeschooling una alternativa en educación. *Polo del Conocimiento*, 3(10), 206-222. doi:10.23857/pc.v3i10.743
- Cabo, Carlos (2009). *El homeschooling en España: Descripción y análisis del fenómeno* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Carey, Tanith (1 de octubre de 2015). Would you let your child be taught at home by a computer? More pupils are having school lessons over the Internet - but will it turn them into lonely misfits? *Daily Mail*. Recuperado de <https://www.dailymail.co.uk/>
- Cavanaugh, Cathy (2009). Effectiveness of cyber charters: A review of research on learnings. *Tech Trends*, 53(4), 28-31.
- CIERD (Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia) (s.f.). *Nuestro centro*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/>
- Cobin, John (27 de octubre de 2004). *Homeschooling is a doable alternative*. Recuperado de <http://www.policyofliberty.net/papers.php>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha (2020). *Instrucciones de 13 de abril de 2020 de la Consejería de Educación, Cultura y deportes sobre*



- medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020, ante la situación de estado de alarma provocada por causa del brote del virus COVID-19.* Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://nube.castillalamancha.es>
- Díaz Sotero, Paloma (26 de junio de 2018). *Raúl Santiago: «España es uno de los países donde más se hace Flipped Classroom».* Recuperado de <http://actualidaddocente.cece.es>
- Educación 3.0 (11 de octubre de 2019). *¡Ganadores de los VII Premios a la Innovación Educativa SIMO EDUCACIÓN 2019!* Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com>
- Flores, Carolina y Roig-Vila, Rosabel (2017). El género y su incidencia en el nivel de competencia digital autopercibido por estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 79-86
- Gaither, Milton (2008). *Homeschool. An American history.* Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, Jorge G. (22 de marzo de 2020). Colegios, la odisea de la educación *online* impuesta por el coronavirus. *Retina El País.* Recuperado de <https://retina.elpais.com/>
- García Aretio, Lorenzo (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(11), 195-213. doi:10.5944/ried.21.1.19683
- Geertz, Clifford (1983). *La interpretación de las culturas* (Trad. A.L. Bixio). Barcelona: Gedisa (Obra original publicada en 1973).
- Gisbert Cervera, Mercè; De Benito Crosetti, Bárbara; Pérez Garcies, Adolfinia y Salinas Ibáñez, Jesús (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213.
- Grupo MT Educación y Formación (31 de octubre de 2016). *Intervención de Jon Bergmann en Cuatro explicando el enfoque flipped* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/gf0FhdTXhUE>
- Hernández Ortega, José (s.f.). *Apuntes de Lengua, tu blog de didáctica de la Lengua y la Literatura.* Recuperado de <http://www.apuntesdelengua.com>

- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2018). *Anuario Estadístico de España 2018*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de [http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios\\_mnu.htm](http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios_mnu.htm)
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en BOE n.º 187, de 6 de agosto de 1970, p. 12532. Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006, p. 16. Jefatura del Estado.
- Massot, Inés; Dorio, Inma y Sabariego, Marta (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.) (2019). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). Madrid: La Muralla
- McQuiggan, Megan; Megra, Mahi y Grady, Sarah (2017). *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2018a). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2018b). *Memoria de actividades CIDEAD curso 2017/18*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4beca82a-5c64-4753-b443-34eb39241af9/MEMORIA%20CIDEAD%20CURSO%202017-18.pdf>
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2020). *#AprendoEnCasa*. Recuperado de <https://aprendoencasa.educacion.es>
- Mobile World Capital (21 de octubre de 2014). *Educación online vs. educación tradicional, ¿es igual de efectiva?* Recuperado de <https://mobileworldcapital.com>

- Moreno-Guerrero, Antonio; Fernández, María A. y Alonso, Santiago (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40(41), 30-45.
- Muñoz-Reyes, Claudia (18 de febrero de 2015). *Disminuyendo la brecha digital en las comunidades rurales a través del Mobile Learning*. Recuperado de <https://observatorio.profuturo.education>
- Nadeu, Ferran (14 de abril de 2020). Educación comienza a repartir ordenadores entre alumnos que no tengan. *el Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/>
- Navarro, Mitzilene y Martínez de Anguita, Pablo (2008). Evaluación de un modelo Blend-learning de educación para el desarrollo rural adaptado a la realidad colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-11.
- Onlineschools.org (s.f.). *Guide to Online High School*. Recuperado de <https://www.onlineschools.org/>
- 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. Publicado en BOE n.º 114, de 24 de abril de 2020, p. 7. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Pérez, Antares (9 de abril de 2020). Coronavirus en Coruña. Receta contra la brecha digital. *La Opinión Coruña*. Recuperado de <https://www.laopinioncoruna.es>
- Ray, Brian D. (2020). *Research Facts on Homeschooling*. Recuperado de <https://www.nheri.org>
- Rodríguez-Fernández, Arantzazu; Ramos-Díaz, Estíbaliz; Ros, Iker; Fernández-Zabala, Arantza; Revuelta, Lorena (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.
- Romero, Alicia (2019). *El huerto literario. Materiales educativos*. Recuperado de <https://www.elhuertoliterario.com>
- Ruiz, Jorge (2012). El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 24, 141-162. doi:10.5944/empiria.24.2012.846
- Schiller, Lauren y Hinton, Christina (30 de julio de 2015). It's true: happier students get higher grades. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com>

- Silió, Elisa (17 de enero de 2013). Ayudarle a hacer los deberes no es ayudarle. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com>
- SIIU (Sistema Integrado de Información Universitaria) (26 de febrero de 2020). *Estadística de universidades, centros y titulaciones*. Recuperado de <http://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4eb029fa6ec7da6901432ea0/?vgnnextoid=2b3b2f1fe739b610VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Trad. J. Piatigorsky). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- U-Multirank (s.f.). *University comparison*. Recuperado de <https://www.umultirank.org>
- unProfesor (s.f.). *Consejos para estudiar*. Recuperado de <https://www.unprofesor.com/consejos-para-estudiar/>
- Urraco Solanilla, Mariano (2017). "Un saco de niños zaleados": Precariedad laboral y precariedad vital de la "generación de la crisis" en Extremadura (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Valle, Antonio; Regueiro, Bibiana; Núñez, José C.; Suárez, Natalia; Freire, Carlos y Ferradás, Mar (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 265, 481-498.
- Valle, José E. (2011). Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, 34(138), 167-182.
- Valles, Miguel S. (2000). La grounded theory y el análisis cualitativo por ordenador. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 575-604). Madrid: Alianza.
- Vallespín, Ivana (8 de abril de 2020a). Educación detecta 55.000 familias sin ordenador o sin conexión para poder seguir las clases a distancia. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com>
- Vallespín, Ivanna (14 de abril de 2020b). Educación solo asume la mitad de los ordenadores de los alumnos vulnerables. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/>
- Xunta de Galicia (15 de abril de 2020). *Galicia lamenta a indefinición do Ministerio de Educación para establecer as condición de promoción e titulación*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal>

## 6. ANEXOS

### Anexo I: Guion de entrevistas al profesorado

<b>GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD AL PROFESORADO</b>	
<p><b>Tema 1: Situación antes del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilidad/necesidad de las TIC en la práctica docente.</li> <li>• Dominio en el manejo de las TIC.</li> <li>• Aprendizaje autónomo/guiado.</li> <li>• Satisfacción con su aplicación en la labor docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En su labor docente, ¿qué papel desempeñaban las nuevas tecnologías antes del período de confinamiento?</li> <li>– ¿Cómo aprende normalmente a utilizar nuevas aplicaciones y programas?</li> </ul>
<p><b>Tema 2: Situación después del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilidad/necesidad de las TIC en la práctica docente.</li> <li>• Dominio en el manejo de las TIC</li> <li>• Satisfacción con su aplicación en la labor docente.</li> <li>• Necesidades formativas o tecnológicas para la virtualización de la enseñanza.</li> <li>• Percepción de la opinión del alumnado sobre las TIC.</li> <li>• Percepción de la destreza del alumnado en el seguimiento de las clases a través de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Cómo ha cambiado la manera de dar clase durante la experiencia de enseñanza virtual? ¿Mantendrá alguno de estos cambios cuando se vuelva a la enseñanza presencial?</li> <li>– ¿Cree que está preparado para continuar ofreciendo una enseñanza secundaria virtual? ¿Qué necesitaría usted para ello?</li> <li>– ¿Cómo cree que se han desenvuelto los alumnos durante este período?</li> </ul>

Anexo II: Guion de los grupos de discusión de profesorado

<b>GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<p><b>Entradilla:</b></p> <p>Buenas tardes, bienvenidos, bienvenidas. Ante todo, quisiéramos agradeceros vuestra presencia y participación en este grupo de discusión. Os recordamos que vamos a grabar la sesión; por favor, que esto no os coarte a la hora de dar vuestra opinión, pues, insistimos en que siempre mantendremos tanto vuestro anonimato como el del centro y el del municipio. Si alguien tiene alguna duda...</p> <p>Bien, como sabéis, vamos a hablar de la educación a distancia —o virtual— vivida durante el período de confinamiento por el COVID-19. Podemos empezar con vuestras percepciones acerca de los recursos disponibles y necesarios para esta modalidad de enseñanza.</p>	
<p><b>Tema 1: Recursos para la enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación necesaria.</li> <li>• Incompatibilidad (o no) con la materia.</li> <li>• Recursos materiales disponibles/necesarios.</li> <li>• Apoyo individualizado.</li> <li>• Pautas de actuación.</li> <li>• Reglamentación oficial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Sentís que los profesores estáis preparados para este tipo de educación?</li> <li>– ¿Cómo ha sido vuestra experiencia a la hora de dar clase desde casa? ¿Qué sensaciones os vienen a la cabeza al recordar ese período?</li> <li>– ¿Había algo que echaseis en falta para desempeñar vuestra labor como docentes?</li> </ul>
<p><b>Tema 2: Calidad de la enseñanza virtual durante el período de confinamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temario.</li> <li>• Evaluación.</li> <li>• Resultados académicos.</li> <li>• Motivación del alumnado.</li> <li>• Comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>• Horario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hablad de vuestras percepciones en cuanto a la calidad de la enseñanza que ofrecisteis.</li> <li>– Detallad cómo se desarrolló el primer trimestre, desde la perspectiva de los profesores.</li> </ul>
<p><b>Tema 3: Situación después del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilidad de la enseñanza secundaria virtual.</li> <li>• Percepción de la destreza del alumnado en el seguimiento de las clases a través de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Consideráis que los alumnos están preparados para recibir una educación a distancia?</li> <li>– ¿Cómo creéis que debería ser un instituto virtual?</li> </ul>

Anexo III: Guion de los grupos de discusión del alumnado

<b>GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ALUMNADO</b>	
<p><b>Entradilla:</b></p> <p>Hola, bienvenidos, bienvenidas. Ante todo, quisiéramos agradecer vuestra presencia y participación en este grupo de discusión. Os recordamos que vamos a grabar la sesión; por favor, que esto no os coarte a la hora de dar vuestra opinión, pues, como os dijimos, siempre mantendremos tanto vuestro anonimato como el del instituto e incluso el del municipio. Si alguien tiene alguna duda...</p> <p>Bien, como sabéis, vamos a hablar de la educación a distancia —o virtual— vivida durante el período de confinamiento por el COVID-19. Para hacernos una idea más global, podemos empezar trasladándonos mentalmente al primer trimestre del curso, cuando todo era "normal"...</p>	
<p><b>Tema 1: Situación antes del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación autónoma del estudio</li> <li>• Disciplina de trabajo.</li> <li>• Estilo de aprendizaje.</li> <li>• Necesidad de la ayuda de los padres / profesores de repaso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contadnos cómo organizáis normalmente vuestro tiempo de estudio y qué o a quién necesitáis para ello.</li> <li>– Habladnos sobre qué tipo de explicaciones o ayuda necesitáis para aprender lo que os enseñan en el instituto.</li> </ul>
<p><b>Tema 2: Recursos materiales y formativos para la enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos tecnológicos.</li> <li>• Modo de aprender a manejar nuevos dispositivos y aplicaciones.</li> <li>• Las TIC como recurso de ocio/trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Qué importancia tienen las nuevas tecnologías en vuestras vidas? ¿Qué uso les dais?</li> <li>– Explicad cómo aprendéis normalmente a utilizar las nuevas tecnologías.</li> </ul>
<p><b>Tema 3: Opinión sobre la enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación de los contenidos.</li> <li>• Evaluación.</li> <li>• Resultados académicos.</li> <li>• Motivación.</li> <li>• Necesidad de la ayuda de los padres / profesores de repaso.</li> <li>• Comunicación con los profesores.</li> <li>• Horario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Habladnos de vuestras percepciones en cuanto a cómo habéis trabajado durante el período de "instituto en casa".</li> <li>– ¿Cómo fue la experiencia de desenvolverse con nuevos medios didácticos (aplicaciones de videoconferencia, aulas virtuales...)?</li> <li>– ¿Creéis que podría funcionar un instituto virtual?</li> <li>– ¿Cómo os organizasteis las horas lectivas y las horas de estudio diario?</li> </ul>

Anexo IV: Guion de las entrevistas en profundidad a las familias

<b>GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LAS FAMILIAS</b>	
<p><b>Tema 1: Situación antes del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos disponibles y necesarios para ayudar a los hijos.</li> <li>• Nivel de necesidad de ayuda en el estudio de los hijos.</li> <li>• Necesidad de profesores de repaso.</li> <li>• Comunicación con el profesorado.</li> <li>• Empleo del tiempo libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuénteme qué importancia tenían las TIC en su hogar el curso pasado.</li> <li>– ¿De qué manera suelen aprender a utilizar nuevos dispositivos o aplicaciones?</li> <li>– ¿Cuál es su participación en la formación académica de sus hijos? (tanto a nivel de presencia y contacto con el centro educativo, como en lo referente al estudio en casa)</li> <li>– ¿Cómo se organizan sus hijos las horas de estudio? ¿Tienen o necesitan la ayuda de alguien para ponerse a estudiar?</li> </ul>
<p><b>Tema 2: Situación durante y después del período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreras para ayudar a los hijos.</li> <li>• Necesidad de profesores de repaso.</li> <li>• Comunicación con el profesorado.</li> <li>• Dispositivos tecnológicos.</li> <li>• Competencia digital propia y de los hijos.</li> <li>• Necesidades emocionales.</li> <li>• Horarios familiares (trabajo/estudio y ocio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuénteme cómo sucedió el tercer trimestre escolar del curso tanto para usted como para sus hijos.</li> <li>– ¿Influyó de alguna manera su situación laboral en la formación académica de sus hijos?</li> <li>– ¿Qué recursos tecnológicos le fueron (o le habrían sido) de utilidad a usted o a sus hijos?</li> <li>– ¿Cómo se organizaron sus hijos las horas lectivas y las horas de estudio diario?</li> <li>– ¿Qué sensaciones tiene respecto a su participación en la formación académica de sus hijos durante el confinamiento?</li> <li>– ¿Cómo fue la experiencia de desenvolverse con nuevos medios didácticos (aplicaciones de videoconferencia, aulas virtuales...)</li> </ul>
<p><b>Tema 3: Calidad de la educación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados académicos.</li> <li>• Nivel de estrés de los hijos.</li> <li>• Temario y cantidad de tareas.</li> <li>• Experiencias positivas y negativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hábleme de sus percepciones en cuanto al esfuerzo y trabajo de sus hijos durante el tercer trimestre.</li> <li>– ¿Cómo valora la educación que han recibido sus hijos durante el período de enseñanza virtual?</li> <li>– ¿Encuentra diferencias en cuanto a su nivel de exigencia, el de los profesores, o el de sus hijos?</li> <li>– ¿Cree que podría funcionar un instituto virtual? ¿Con qué cambios?</li> </ul>

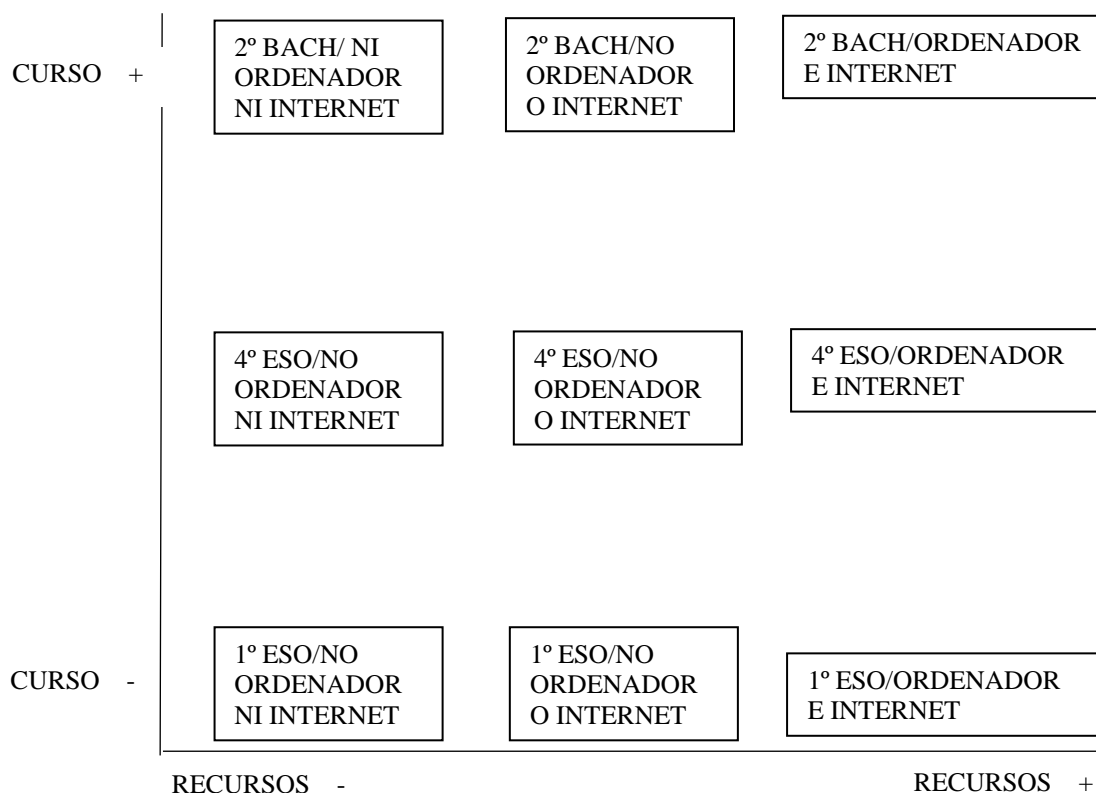


Anexo V: Guion del grupo triangular

<b>GUIÓN DEL GRUPO TRIANGULAR</b>	
<p><b>Entradilla:</b></p> <p>Hola, bienvenidos, bienvenidas. Ante todo, quisiéramos agradecer vuestra presencia y participación en este grupo. Os recordamos que vamos a grabar la sesión; por favor, que esto no os coarte a la hora de opinar; insistimos en que siempre mantendremos tanto vuestro anonimato como el del instituto y el del municipio. Si alguien tiene alguna duda...</p> <p>Bien, como sabéis, tras la experiencia de educación a distancia —o virtual— vivida durante el período de confinamiento por el COVID-19, hoy vamos a hablar sobre lo que consideráis que sería necesario para llevar a cabo una educación secundaria a distancia. Para situarnos, podéis imaginar que está en nuestras manos diseñar una ley de educación que contemple esta modalidad educativa. Lo primero de lo que podemos hablar es de la formación digital...</p>	
<p><b>Tema 1: Recursos físicos y formativos para la enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos económicos destinados a las TIC.</li> <li>• Formación específica.</li> <li>• Integración real de las TIC en la comunidad educativa del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Cómo valoráis el nivel de competencia TIC del profesorado, del alumnado y de las familias?</li> <li>– ¿Cuál es la importancia de las nuevas tecnologías en el centro?</li> </ul>
<p><b>Tema 2: Situación durante el período de enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación necesaria.</li> <li>• Recursos materiales.</li> <li>• Comunicación.</li> <li>• Apoyo individualizado.</li> <li>• Pautas de actuación.</li> <li>• Reglamentación oficial.</li> <li>• Impresiones sobre el nivel de esfuerzo de alumnos, familias y profesores.</li> <li>• Percepciones sobre la motivación de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta a la hora de organizar la educación desde casa?</li> <li>– ¿Había algo que echaseis en falta para desempeñar vuestra labor como miembros de la comunidad educativa?</li> <li>– ¿Cuáles son vuestras impresiones sobre cómo han afrontado la enseñanza virtual el resto de miembros de la comunidad educativa?</li> </ul>
<p><b>Tema 3: Calidad de la enseñanza virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temario y recursos.</li> <li>• Adaptación de los contenidos.</li> <li>• Evaluación.</li> <li>• Resultados académicos.</li> <li>• Motivación del alumnado.</li> <li>• Comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>• Horario.</li> <li>• Reglamentación oficial.</li> <li>• Trámites administrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Qué percepciones tenéis en cuanto a la calidad de la enseñanza ofrecida de manera virtual en comparación con la presencial?</li> <li>– ¿Qué necesitaríais para volver a afrontar un período de enseñanza secundaria virtual?</li> <li>– ¿Qué creéis que haría falta para que fuese viable ofrecer una educación secundaria virtual de calidad?</li> </ul>

Anexo VI: Diseño de los grupos de discusión de alumnado

**Grupos de discusión de alumnado**



**Variables de fragmentación intragrupal:**

- Competencia digital: sobresaliente/notable, bien o suficiente/insuficiente
- Itinerarios: 4º ESO Enseñanzas Académicas o Aplicadas y 2º BACH de Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales

**Grupos y orden de realización en caso de que no sean suficientes los propuestos en el apartado 3.3.**

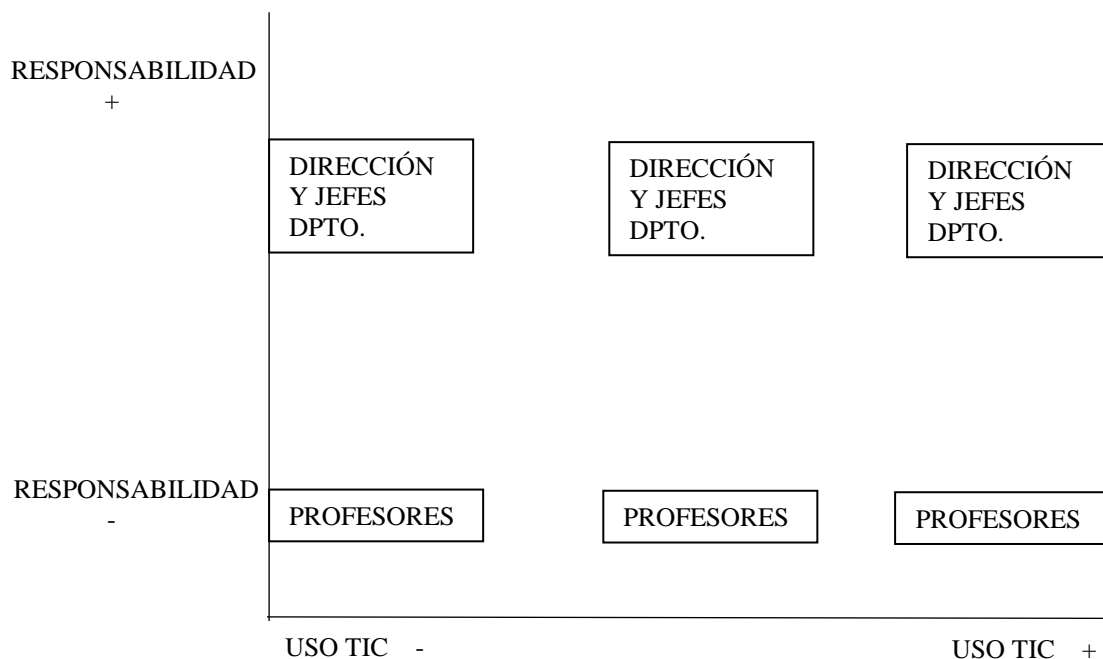
G7: seis alumnos de 4º ESO con ordenador e internet, tres del itinerario de Enseñanzas Académicas y tres de Enseñanzas Aplicadas. En ambos casos habrá un alumno de cada “nivel” de competencia digital.

G8: seis alumnos de 2º de Bachillerato sin ordenador ni internet, tres de cada itinerario (Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales). En ambos casos habrá un alumno de cada “nivel” de competencia digital.

G9: seis alumnos de 1º ESO sin ordenador o internet, dos con competencia digital buena, dos con competencia digital sobresaliente/notable y dos con competencia digital suficiente/insuficiente.

Anexo VII: Diseño de los grupos de discusión de profesorado

**Grupos de discusión de profesorado**



**Variable de fragmentación intragrupal:**

- Especialidad: rama de Ciencias o rama de Ciencias Sociales y Humanidades.

**Grupos y orden de realización en caso de que no sean suficientes los propuestos en el apartado 3.3.**

G4: seis profesores con alto uso de las TIC (tres de la rama de Ciencias y tres de la de Humanidades y Ciencias Sociales).

G5: cinco profesores con uso medio de las TIC: un cargo directivo de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales y cuatro jefes de departamento (dos de Ciencias y dos de Humanidades y Ciencias sociales).

G6: ocho profesores con bajo uso de las TIC (cuatro de la rama de Ciencias y cuatro de la de Humanidades y Ciencias Sociales).