

Experiencias de los docentes de Educación Primaria en la alfabetización digital del alumnado

Maialen Garmendia
Gemma Martínez
Iñaki Karrera
Nekane Larrañaga
Estefanía Jiménez
Rubén Olveira
Maitane Basasoro
Carmelo Garitaonandia

Experiencias de los docentes de Educación Primaria en la alfabetización digital del alumnado



Experiencias de los docentes de Educación Primaria en la alfabetización digital del alumnado



Maialen Garmendia
Gemma Martínez
Iñaki Karrera
Nekane Larrañaga
Estefanía Jiménez
Rubén Olveira
Maitane Basasoro
Carmelo Garitaonandia



Cofinanciado por el Mecanismo
«Conectar Europa» de la Unión Europea



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Índice

Agradecimientos	8
Resumen	10
1. Contexto de la investigación	13
1.1. El informe	16
1.2. Objetivos	17
2. Metodología	19
2.1. La muestra	21
2.2. Recopilación de la información, registro y transcripción	25
2.3. Análisis de la Información: elementos y categorías de análisis	26
2.4. Codificación	29
2.5. Consideraciones Éticas	31
3. Resultados	32
3.1. Función docente	33
3.1.1. El impacto de la crisis sanitaria: un antes y un después.....	33
3.1.2. Coordinación y formación para hacer frente al confinamiento.....	36
3.1.3. Cambios en la labor docente durante la pandemia.....	38
3.1.4. Implicación del alumnado y cohesión de la comunidad educativa.....	40
3.1.5. Retos de la nueva labor docente.....	41
3.1.6. El rol docente en la actualidad.....	42
3.2. Comunicación con las familias	44
3.2.1. Comunicación con las familias durante la pandemia.....	44
3.2.2. Comunicación con las familias después de la pandemia.....	46
3.3. Recursos y usos digitales	48
3.3.1. Recursos y usos digitales durante la pandemia.....	48

3.3.2. Recursos y usos digitales después de la pandemia.....	49
3.3.3. Principales usos de los recursos digitales.....	56
3.3.4. Coordinador/a TIC	58
3.3.5. El papel de las TIC en la educación.....	60
3.4. Desigualdades socio-económicas de las familias	62
3.4.1. Desigualdades socio-económicas de las familias durante la pandemia	62
3.4.2. Dispositivos y conexión a Internet en el hogar	63
3.4.3. Rural vs. urbano, público vs. concertado	64
3.4.4. Desigualdades socio-económicas de las familias pre y post-pandemia: dispositivos y conexión.....	66
3.4.5. Alfabetización digital de las familias y conciliación familiar	67
3.4.6. Origen étnico de las familias.....	69
3.4.7. Acciones especiales de los colegios, administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.....	70
3.4.8. Demandas expuestas por los docentes ante una potencial brecha digital.....	72
3.5. Necesidades de formación digital del profesorado	74
3.5.1. La pandemia como catalizador de la adaptación tecnológica.....	74
3.5.2. Brecha digital y saturación en un mar de posibilidades formativas	75
3.5.3. La importancia de la cooperación entre iguales	76
3.6. Oportunidades derivadas de la alfabetización digital	79
3.6.1. El uso de la tecnología abre oportunidades en educación	79
3.6.2. Actitudes críticas entre el profesorado ante el uso de la tecnología en la escuela.....	83
3.6.3. Alfabetización digital y educación en valores	84
3.6.4. La alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado	86
3.6.5. La alfabetización digital desde la perspectiva de la familia	89
3.6.6. Diferencias entre centros en el uso de la tecnología.....	90
3.6.7. Políticas educativas en competencia digital	90
3.7. Mediación digital escolar	92
3.7.1. Situación de confinamiento.....	92
3.7.2. Problemas de convivencia online.....	93
3.7.3. Reacciones ante los problemas de convivencia entre menores.....	94
3.7.4. Problemas de convivencia entre familias.....	97

375. Formación o concienciación para el uso de las TIC: seguridad frente a competencia.....	98
376. Formación para las familias.....	101
4. Conclusiones	102
4.1. Función docente	103
4.2. Comunicación con las familias	104
4.3. Recursos y usos digitales	105
4.4. Desigualdades socio-económicas de las familias	106
4.5. Necesidades de formación digital del profesorado	107
4.6. Oportunidades derivadas de la alfabetización digital	108
4.7. Mediación digital escolar	108
5. Referencias	110

CITAR ESTE INFORME COMO:

Garmendia, M., Martínez, G., Karrera, I., Larrañaga, N., Jiménez, E., Olveira, R., Basasoro, M y Garitaonandia, C. (2021). Experiencias de los docentes de Educación Primaria en la alfabetización digital del alumnado. SIC-Spain 2.0. (UE) y Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bilbao (España)

ENTIDAD FINANCIADORA:

Esta iniciativa, de la que surge el presente informe, se desarrolla en el marco del proyecto europeo SIC-Spain2.0 «Safer Internet Centre Spain 2.0», cofinanciado por la Unión Europea (UE) por medio del programa CEF-Telecom, convocatoria Safer Internet (CEF-TC-2020-1) para la promoción de una Internet más segura para los menores, coordinado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) a través del Centro de Seguridad en Internet para menores de edad en España - IS4K.

ISBN: 978-84-09-36174-8

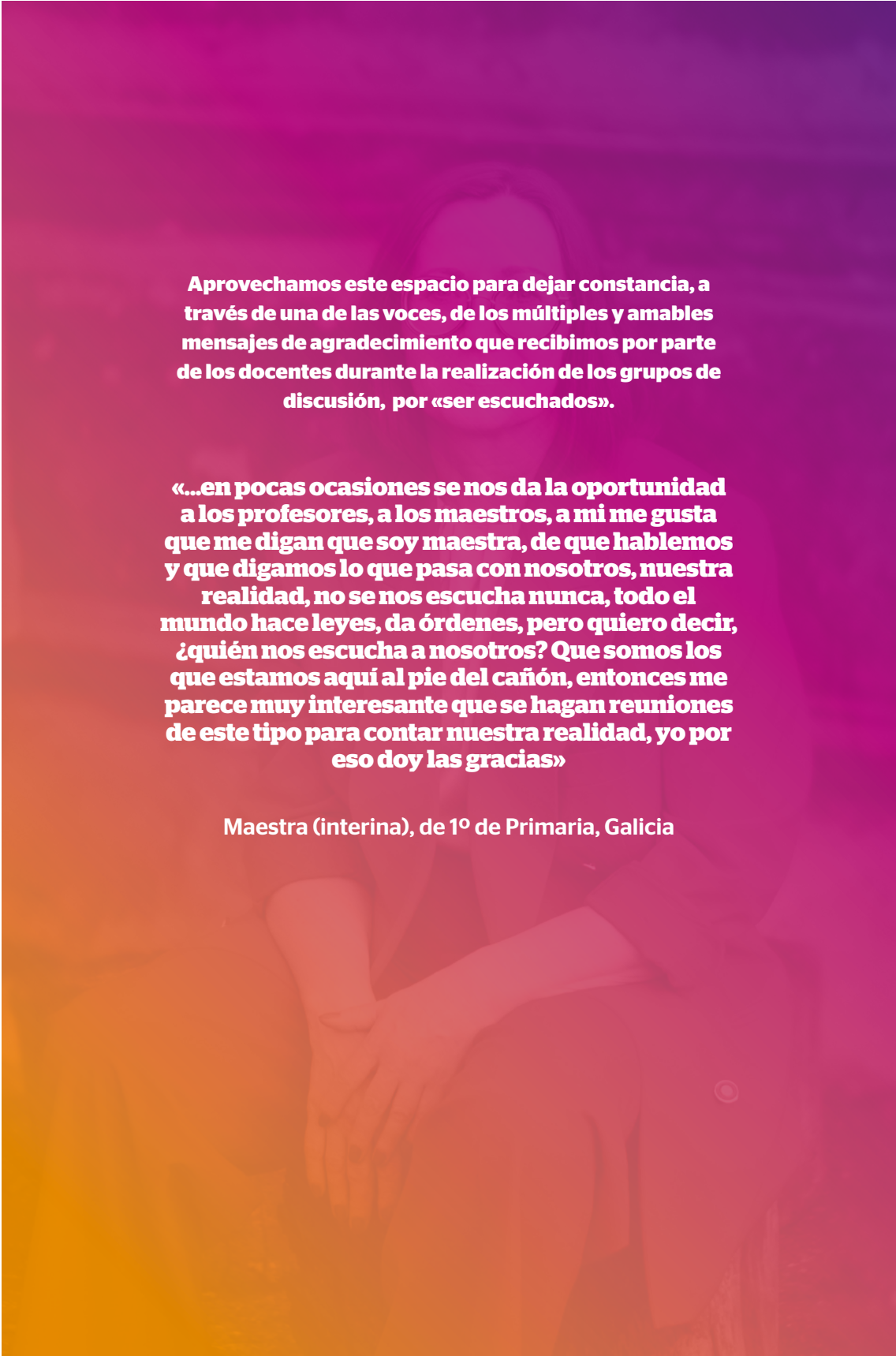
Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento al **Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE)** y al **Centro de Seguridad en Internet para menores de edad en España IS4K**, que a través de su apoyo institucional y de una excelente coordinación y gestión del proyecto europeo **SIC-Spain 2.0**, han hecho posible el desarrollo de esta investigación. De igual modo damos las gracias al **Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)** que, como principal agente impulsor de las estrategias de alfabetización digital en los centros educativos del territorio nacional, nos guió en el planteamiento inicial de este proyecto. De forma particular, queremos agradecer a las expertas que tuvieron la amabilidad de dedicarnos su tiempo y transmitirnos su valiosa experiencia sobre la implementación de las TIC en las escuelas.

Un agradecimiento especial a los equipos de trabajo de las empresas **CPS- Estudios de Mercado y Opinión (Bilbao)** y **Código 9 Investigación S.L. (Vigo)** por su implicación profesional y humana en el trabajo de campo de este estudio. Su exhaustividad y rigor en la labor de reclutamiento del profesorado, así como en la fase de ejecución y transcripción de los grupos de discusión, han sido cruciales para poder llevar a cabo un sólido y riguroso trabajo de investigación.

Agradecemos al Dr. Miguel Ángel Casado del Río su ayuda y aportaciones en la revisión de este informe. De igual modo, expresamos nuestra gratitud a Eñaut Etxebarri Coello por su excelente tarea de edición y maquetación.

Por último, nos gustaría agradecer de forma muy especial la participación en este estudio, **a cada uno de los más de 100 docentes de Educación Primaria de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco**. Gracias por habernos dedicado su tiempo de forma incondicional, por la sinceridad, humanidad, profesionalidad e implicación personal y profesional que nos han trasladado en cada uno de sus mensajes relacionados con la alfabetización digital de las niñas, niños y adolescentes. Y sobre todo, gracias por su labor y esfuerzo diario en la que sin duda es la base para el desarrollo de nuestra sociedad: la educación de los menores.



Aprovechamos este espacio para dejar constancia, a través de una de las voces, de los múltiples y amables mensajes de agradecimiento que recibimos por parte de los docentes durante la realización de los grupos de discusión, por «ser escuchados».

«...en pocas ocasiones se nos da la oportunidad a los profesores, a los maestros, a mi me gusta que me digan que soy maestra, de que hablemos y que digamos lo que pasa con nosotros, nuestra realidad, no se nos escucha nunca, todo el mundo hace leyes, da órdenes, pero quiero decir, ¿quién nos escucha a nosotros? Que somos los que estamos aquí al pie del cañón, entonces me parece muy interesante que se hagan reuniones de este tipo para contar nuestra realidad, yo por eso doy las gracias»

Maestra (interina), de 1º de Primaria, Galicia

Resumen

Este informe se basa en un estudio cualitativo, a través de *focus group*, realizado con más de un centenar de docentes de Educación Primaria en cada una de unas 17 Comunidades Autónomas, en Junio de 2021. Se ha desarrollado en el marco del proyecto europeo SIC-Spain 2.0 “Safer Internet Centre Spain 2.0”, cofinanciado por la Unión Europea (UE) por medio del programa CEF-Telecom, convocatoria Safer Internet (CEF-TC-2020-1) para la promoción de una Internet más segura para los menores, coordinado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (IN-CIBE) a través del Centro de Seguridad en Internet para menores de edad en España - IS4K.

La pandemia, y el posterior confinamiento, llegó por sorpresa. En pocos días profesorado de Educación Primaria tuvo que pasar de la actividad docente presencial a la docencia *online*. Este cambio en las prácticas docentes evidenció - ellas y ellos lo admiten abiertamente- que no estaban preparados para el manejo de las TIC.

Tras el confinamiento, y a partir del curso 2020/2021, el uso de las TIC ha aumentado. El profesorado considera que dispone de recursos, competencias e interés por implementarlas en el aula. Sin embargo, también hay docentes que admiten tener dificultades al utilizar las TIC y que han vuelto a las prácticas tradicionales.

Comunicación con las familias

El empleo de las TIC ha facilitado y flexibilizado la comunicación con las familias. Esto es positivo para aquellas madres y padres que por su horario laboral no podían acudir de manera presencial al centro en las horas estipuladas.

Los docentes admiten que estos canales tampoco son los más adecuados para abordar asuntos delicados, que requieren de un toque personal que choca con la frialdad de las TIC. Por eso la mayoría apuesta por fórmulas de comunicación mixtas que incluyan tanto las TIC como las reuniones presenciales.

Recursos y usos digitales

El inicio de la pandemia precipitó el uso de los dispositivos tecnológicos y de plataformas *online* para responder satisfactoriamente a las demandas del confinamiento. Esta situación ha incentivado la curiosidad del profesorado y su adquisición de competencias en el uso de las tecnologías digitales. Además, el profesorado considera que estas tecnologías aportan ventajas a su función docente por lo que han recibido positivamente su implementación.

Algunos docentes han cambiado sus hábitos de enseñanza, adaptando su quehacer basado en métodos y herramientas tradicionales a las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC. Sin embargo, hay una parte del profesorado para la cual esto es aún un reto a superar.

La mayoría de los centros escolares ha mejorado la disponibilidad de dispositivos digitales. No obstante, para garantizar el uso fluido de las TIC en educación se requieren otros servicios complementarios: estabilidad en la red wifi, estado óptimo del cableado, servicio de mantenimiento y reparación rápida de los equipos informáticos. Esta situación es especialmente grave en ciertas Comunidades Autónomas, donde se señala la brecha digital existente entre los centros educativos ubicados en zonas urbanas y rurales.

Desigualdades socio-económicas de las familias

El profesorado está preocupado por las situaciones de desventaja en el acceso a la educación en las TIC que padece parte de su alumnado debido a desigualdades socio-económicas entre las familias que, durante la pandemia han amplificado la ya existente brecha digital. Esto puede desencadenar situaciones de exclusión educativa entre el alumnado.

La falta de alfabetización digital en las familias, sumado a la falta de recursos económicos para la adquisición de equipamiento o acceso a Internet en el hogar, puede tener consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los docentes intenten paliar esas carencias mediante soluciones alternativas, hay alumnas y alumnos que están quedándose excluidas de su derecho a la educación en TIC. En particular, entre familias de orígenes étnicos diversos y las que viven en zonas rurales. A estas desigualdades socio-económicas de las familias se le suman la falta de recursos escolares, informáticos y de acceso a Internet que los docentes identifican en diferentes centros escolares.

El profesorado reconoce los esfuerzos por paliar estas desigualdades que se hace por parte de la administración, los servicios sociales y otras entidades sin ánimo de lucro.

Necesidades de formación digital del profesorado

La pandemia contribuyó a activar la percepción de que formarse para el uso docente de las tecnologías digitales resultaba crucial para la labor del profesorado. Valoran que los programas de formación estén acotados, ajustándose a la realidad de los centros y que se perciban como aplicables, además de que se realicen en horario lectivo.

Subrayan la necesidad de una mayor regulación de las funciones de los coordinadores TIC de los centros escolares, que son un elemento clave en la adquisición de las competencias digitales por parte del profesorado.

Oportunidades derivadas de la alfabetización digital

La tecnología permite fomentar un aprendizaje más autónomo, adaptado a las capacidades y necesidades de cada estudiante. Permite implementar nuevos métodos de aprendizaje, como el cooperativo, que estimulan los procesos de investigación, de tal manera que el alumnado aprenda a interpretar la información. Si embargo, algunos docentes indican que la formación *online* no podrá sustituir a la enseñanza presencial, ni a la figura del docente.

Usar las TIC motiva al alumnado, y puede servir para desarrollar su creatividad, a la par que contribuye a que diferencien su uso educativo de su uso lúdico, y a que hagan un uso más seguro y crítico de Internet.

Mediación digital escolar

Internet proporciona a las niñas y a los niños un espacio para la sociabilidad, lo que implica una mayor probabilidad de que se susciten conflictos. Algunos docentes tratan de hallar soluciones reaccionando de forma proactiva y proponiendo dinámicas educativas a partir de los conflictos suscitados. Otros, reclaman mayor control del uso de los dispositivos. En todo caso, ambos apuntan la necesidad de una mayor implicación de las familias en la educación *online* de sus hijas e hijos.

El tema más recurrente es la seguridad o la ciberseguridad de los menores, centrándose sobre todo en la privacidad: cuestiones relacionadas con la huella digital, la protección de datos y la difusión de imágenes.

En paralelo, también destacan los problemas de convivencia entre las familias derivados de los grupos de WhatsApp. Los docentes asumen que no pueden intervenir ahí puesto que se trata de problemas familiares, ante los que carecen de autoridad. Tratan de preservar el ambiente escolar de este tipo de desavenencias y mantenerse al margen de ellas, y también denuncian la falta de criterio de las familias en la supervisión de las actividades *online* de las niñas y de los niños.



A woman in a white lab coat is shown from the side, looking at a laptop screen. The image is overlaid with a semi-transparent pink filter. The text '1. Contexto de la investigación' is written in white, sans-serif font across the upper part of the image.

1. Contexto de la investigación

En el marco del proyecto SIC Spain 2.0 «Safer Internet Centre Spain 2.0», dentro de la última convocatoria Safer Internet CEF Telecom (CEF-TC-2020-1), el grupo de investigación EU Kids Online UPV/EHU ha centrado su interés de estudio en las experiencias del profesorado de Educación Primaria relacionadas con el proceso de alfabetización digital del alumnado a través de la implementación de las TIC en el aula. Tras haber llevado a cabo, de forma reciente y bajo la anterior convocatoria del proyecto europeo SIC Spain «Safer Internet Center», dos trabajos de campo sobre las experiencias digitales de los menores (Garmendia et al., 2019) y de las familias (Garmendia et al., 2020), consideramos que los centros escolares tienen un papel clave en el desarrollo de competencias digitales entre los menores que contribuyan a un uso más seguro y a la maximización de las oportunidades que Internet les brinda.

La suspensión de la actividad escolar presencial provocada por el confinamiento del pasado año, y la situación de pandemia actual, han evidenciando las oportunidades que las TIC pueden proporcionar a la educación reglada, haciendo posible —entre otras cosas— que las niñas, niños y adolescentes puedan tener acceso a una educación formal acompañada siempre de un pleno desarrollo de sus competencias digitales. De igual modo, ha sido precisamente la crisis sanitaria, la que ha agravado las preexistentes tipologías de brechas socio-económicas y digitales (Garmendia et al., 2020; UNICEF España, 2020) aumentando, entre otras, las desigualdades de acceso y uso de Internet y de dispositivos entre el alumnado y como consecuencia afectando a su proceso aprendizaje formal, su desarrollo personal y su bienestar en general (Gerez et al., 2021; Vuorecari et al., 2020). Dichas brechas son observables tanto entre los diferentes tipos de centros escolares, como entre el alumnado de un mismo centro. Todo esto ha reactivado la necesidad y el interés —tanto por parte de la comunidad científica, de las autoridades educativas, como por parte de los propios docentes y de las familias— por avanzar en la implementación y el uso eficaz de las TIC en las diversas etapas de la Educación Primaria.

Nuestros últimos resultados de EU Kids Online para España (Garmendia et al., 2019), advierten que el nivel de desarrollo de las diferentes habilidades digitales de los menores españoles —comparado con el de sus homólogos europeos (Smahel et al., 2020)—, ofrece en un amplio margen de mejora, sobre todo en lo referido a las habilidades digitales críticas. Estos resultados, coinciden con los obtenidos por el reciente estudio de Castaño-Muñoz et al. (2021).

De igual modo, también se advierte la necesidad de una mayor implicación mediadora por parte de las familias y del profesorado a través de estrategias activas (Garmendia et al., 2020). Dichas estrategias han de estar basadas en el diálogo con el menor, para facilitar el desarrollo de sus habilidades digitales y contribuir así a un uso eficaz de la red y la tecnología en beneficio de su educación, sociabilidad, comunicación, empleabilidad y bienestar en general (Livingstone, 2013; Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018). Esta mediación, es recomendada desde edades tempranas, y también entre menores que proceden de familias con niveles de estudios y estatus socio-económicos más bajos. Es así que, las oportunidades derivadas del currículum y la organización escolar establecida en la etapa de Educación Primaria son más idóneas en relación al aprendizaje y la alfabetización mediática del alumnado.

En esta misma línea, Aguaded et al. (2015) reclaman la educación digital en la escuela como una herramienta para un modelo alternativo de comunicación educativa, contribuyendo a educar a ciudadanos críticos, autónomos y libres. Donoso et al. (2020) apuntan también, desde el marco del proyecto europeo ySkills, que el sector educativo formal tiene un papel clave en el desarrollo de las

competencias digitales y son precisamente las escuelas las que se encuentran en una posición estratégica única, ya que pueden llegar a todas las niñas y niños y a sus familias. Los autores también señalan que para reducir las desigualdades digitales y sociales, «es esencial garantizar que todos tengan acceso a la formación y a los recursos necesarios para avanzar en sus competencias» (Donoso et al., 2020: 68). En este mismo contexto, Beilmann et al. (2020) hacen alusión a la necesidad de cooperación entre el hogar y la escuela basada en una actitud empática hacia los recursos y las oportunidades de los demás, manteniendo siempre expectativas orientadas a la mejora.

Partiendo de las anteriores premisas, desde EU Kids Online (UPV/EHU) nos hemos propuesto escuchar la voz del colectivo de profesionales de Educación Primaria en el conjunto del territorio nacional, con el fin de analizar sus experiencias como principales actores implicados en un emergente proceso de implementación de las TIC en la escuela.



1.1. El informe

El presente informe incluye parte de los resultados del análisis de las conversaciones en grupo (online) con docentes de Educación Primaria sobre diferentes aspectos de alfabetización digital del alumnado a través del uso de las TIC en el aula. Estos grupos de discusión fueron llevados a cabo en el mes de junio de 2021, en un total de diecisiete Comunidades Autónomas. El capítulo 2 de este informe ofrece una detallada descripción de la metodología empleada en esta investigación.

Tanto los resultados que se presentan en este informe (capítulo 3), como las conclusiones derivadas de dicho análisis de resultados (capítulo 4), toman como punto de partida seis áreas de estudio que incluyen elementos que hemos considerado básicos para el diagnóstico de las experiencias de los docentes en el aula sobre la implementación de las TIC y la alfabetización mediática del alumnado.

Las áreas básicas a explorar han sido: el ambiente escolar (referido a su experiencia docente, función docente y comunicación con las familias), la infraestructura tecnológica de los centros y hábitos de uso en el aula, las competencias digitales de los participantes (incluyendo formación y alfabetización digital) y la mediación digital del alumnado.

1.2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es explorar, a través de las voces de los docentes de Educación y Primaria, los retos y oportunidades que han supuesto y suponen la implementación de las TIC en el aula como herramientas facilitadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje y de la alfabetización digital del alumnado. Con este fin, nuestro estudio ha sido diseñado teniendo en cuenta también los siguientes objetivos específicos.

Dar voz al profesorado de Educación Primaria, a través de grupos de discusión, sobre sus experiencias como responsables en el proceso de alfabetización digital de su alumnado a través de la implementación eficaz de las TIC en el aula.

Analizar, desde la perspectiva del profesorado de primaria, qué impacto pueden tener los diferentes elementos que conforman el ambiente escolar —su propia experiencia profesional, la función docente y la comunicación con las familias— en el proceso de enseñanza-aprendizaje y alfabetización digital del alumnado.

Explorar, a través de su discurso, cómo la infraestructura de los propios centros (disponibilidad y calidad de conexiones a Internet y de recursos tecnológicos) influye sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y sobre su proceso de desarrollo de alfabetización digital en el entorno escolar, y profundizar en los usos que los participantes hacen de las tecnologías de la comunicación en su actividad docente en el aula.

Detectar si, desde la perspectiva del docente en el aula, se pueden identificar menores en riesgo de exclusión a la educación formal por falta de medios en el hogar para acceder a Internet o a cursos digitales atendiendo a las diferencias socio-económicas, culturales o étnicas de las familias.

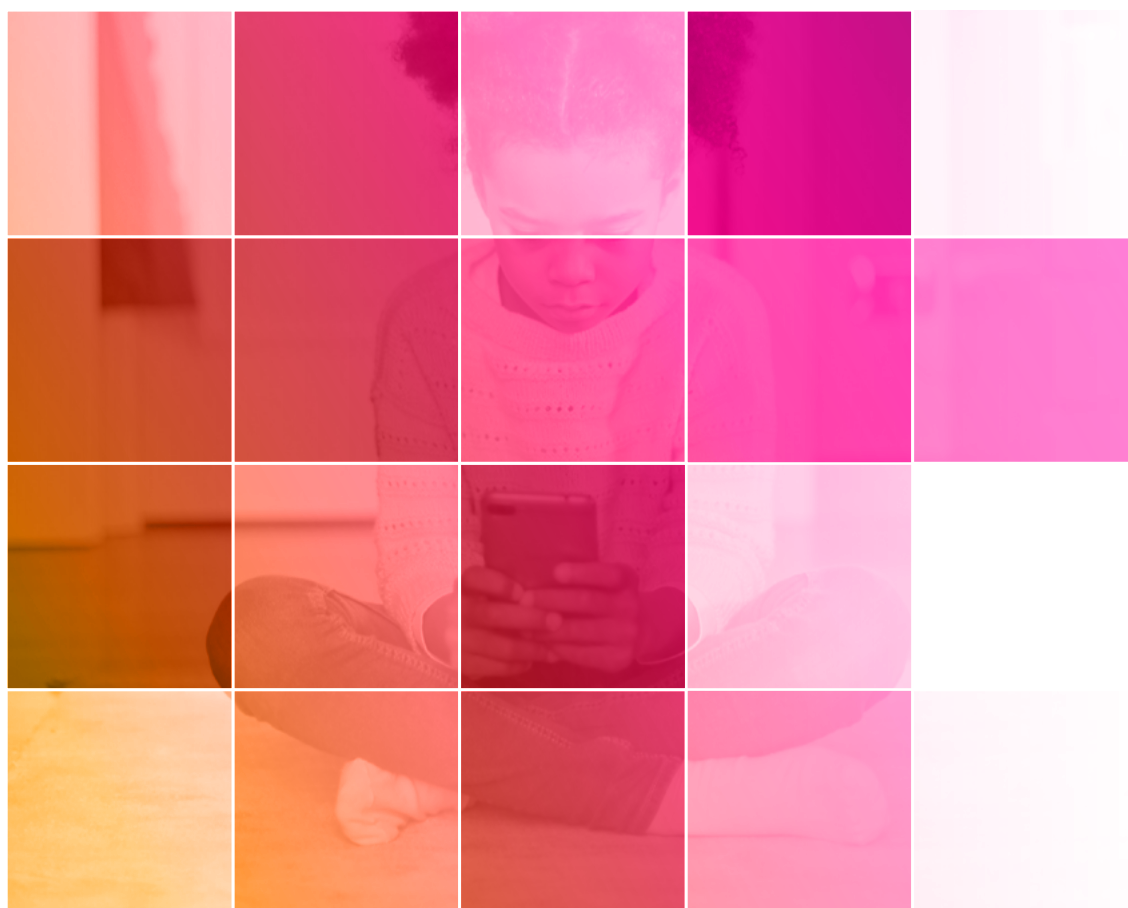
Conocer más en profundidad cuál es la percepción del docente de primaria relativa a su propia formación y conocimiento, así como la referida a sus compañeras/os, sobre las habilidades y las competencias digitales para el uso de las TIC en el aula y profundizar en las posibles necesidades o fortalezas que perciben respecto a este área.

Diagnosticar, a través del discurso del profesorado de primaria, qué tipos de mediación digital escolar —principalmente relacionada con situaciones conflictivas o de riesgo para el alumnado en el contexto online— establecen los docentes para asegurar y promocionar el bienestar del menor.

Teniendo en cuenta el impacto que las diferentes fases de la crisis sanitaria (aislamiento en el hogar y post-confinamiento) han tenido sobre la implementación de las TIC en la educación reglada, nuestro estudio ha sido cuidadosamente diseñado para dejar espacio de opinión a los docentes sobre las repercusiones que la situación ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de alfabetización digital del alumnado.

Los resultados obtenidos del análisis de los discursos de los docentes de Educación Primaria buscan, a través de sus conclusiones, generar nuevas vías de diálogo y soluciones prácticas entre los diferentes actores responsables del proceso de alfabetización digital del alumnado en los distintos ámbitos que competen a la educación formal. Persiguen, además, establecer prioridades emer-

gentes en la educación formal de los menores a través de las TIC que salvaguarden sus derechos a la protección, provisión y participación así como su bienestar en general. Tanto las autoridades competentes en políticas educativas, la comunidad educativa, la familia y las organizaciones o entidades encargadas de velar por el bienestar (digital) y derechos (digitales) de los menores, tenemos la responsabilidad de velar por una educación igualitaria, inclusiva, participativa y de calidad a nuestros menores, asegurando así su bienestar general y su desarrollo pleno como ciudadanos.



2. Metodología



Para la realización de este estudio se ha utilizado la metodología de investigación cualitativa. La recopilación de la información se ha basado en la técnica de *focus group* o grupos de discusión entre profesorado de Educación Primaria. El estudio se ha completado con dos entrevistas en profundidad a expertas del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). La Educación Primaria ha sido la etapa educativa en la que se ha enfocado el estudio, ya que somos conocedores de las oportunidades que se abren en el currículum y la organización escolar establecida en esta etapa, y los estudios previos sugieren que se trata de la etapa más idónea en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y la alfabetización mediática del alumnado.

Dado que las políticas educativas están transferidas, la muestra de docentes se ha seleccionado de forma estratificada por las diferentes Comunidades Autónomas (en adelante CC. AA.), constituidas del estado español. Se seleccionó un grupo de docentes de Educación Primaria en cada una de las 17, tratando de reflejar la heterogeneidad de este colectivo en función del género, la edad, el tipo de centro público o concertado y la diversidad de ciclos, así como la presencia de tutores y docentes de asignaturas específicas. La composición de los grupos está recogida en la Tabla 1.

En la fase de diseño del proyecto se consideró realizar entrevistas en profundidad a sendas asesoras del INTEF, considerando este organismo como el principal agente impulsor de las estrategias de alfabetización digital en los centros educativos españoles.

2.1. La muestra

En cada una de las 17 CC. AA. se seleccionó una muestra de 6/7 personas, procedentes de centros escolares situados en distintas ciudades o en zonas rurales de cada Comunidad. De todos los participantes se obtuvo el correspondiente consentimiento informado y firmado para participar en el estudio. Tal y como se puede observar en la Tabla 1, de la muestra total, 70 docentes provienen de la escuela pública, y 45 de la escuela concertada. En total, 83 son mujeres y 32 hombres: 115 personas.

Los docentes varían por curso escolar y también por el tipo de asignaturas que imparten, siendo algunos tutores de una clase y otros especialistas de una materia que imparten en más de un curso. Algunos son coordinadores TIC o jefes de estudios. Respecto a la edad, en la muestra están representados los diferentes grupos de edad: Los docentes «jóvenes», menores de 35 años, son 33; el profesorado de mediana edad, entre los 35 y 44 años, son 37; y los de 45 años y más, 45.

Tabla 1: Muestra de profesorado de Primaria por CC. AA. y características (M: Mujeres/H: Hombres)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	EDAD	GÉNERO	PÚBLICO O CONCERTADO	CURSO/ CURSOS	ASIGNATURA
ANDALUCÍA	30	M	PÚBLICO	4º	Tutora
	55	M	PÚBLICO	1º a 6º	Música
	40	M	PÚBLICO	1º a 6º	Inglés
	58	M	CONCERTADO	5º	Tutora
	45	M	CONCERTADO	1º	Tutora
	51	M	PÚBLICO	6º	Cultura y Práctica Digital
ARAGÓN	28	M	CONCERTADO	1º a 3º	Inglés y Educación Física
	58	M	PÚBLICO	5º	Tutora y Francés
	44	M	PÚBLICO	5º / 6º	Tutora. Matemáticas, Valores y Francés
	56	M	PÚBLICO	1º	Primaria / Aula de Altas Capacidades
	46	H	CONCERTADO	4º a 6º	Inglés
	30	M	CONCERTADO	2º	Tutora
	28	M	PÚBLICO	1º / 2º e infantil	Educación Física / Inglés
ASTURIAS	32	M	CONCERTADO	6º	Tutora
	34	M	PÚBLICO	Especialista	Inglés, Naturales y Plástica Bilingüe
	31	H	PÚBLICO	5º	Tutor
	41	H	PÚBLICO	2º	Tutor y Música
	55	H	CONCERTADO	5º	Tutor, Educación Física
	52	H	PÚBLICO	3º	Tutor
	31	M	PÚBLICO	Especialista	Llingua Asturiana

BALEARES	54	M	PÚBLICO	3º	Tutora
	59	M	PÚBLICO	5º	Tutora
	54	H	PÚBLICO		Educación Física
	56	M	PÚBLICO	1º	Castellano, Catalán y Matemáticas
	34	M	CONCERTADO	6º	Lengua Castellana, Catalán y Matemáticas
	30	M	CONCERTADO	2º	Inglés, Lengua Castellana y Catalán
CATALUÑA	47	M	PÚBLICO	6º	Tutora
	29	M	CONCERTADO	1º a 6º	Inglés y Música
	51	M	PÚBLICO	5º	Tutora
	37	M	PÚBLICO	1º	Tutora
	50	M	CONCERTADO	1º a 4º	Tutora, Inglés y Plástica
	42	H	PÚBLICO	5º	Tutor e Inglés
	39	M	CONCERTADO	1º a 5º	Inglés
CANARIAS	48	H	CONCERTADO	1º a 6º	Música
	29	M	CONCERTADO	2º	Tutora
	45	H	PÚBLICO	1º a 6º	Música, Lengua Castellana y Plástica
	44	M	PÚBLICO	2º	Tutora
	46	H	PÚBLICO	6º	Tutor
	41	M	PÚBLICO	5º	Tutora
CASTILLA LA MANCHA	27	M	PÚBLICO	6º	Tutora
	39	H	PÚBLICO	6º	Tutor. Inglés, Ciencias, Lengua y Sociales
	29	M	PÚBLICO	1 a 6º	Religión
	28	H	PÚBLICO	5º	Tutor
	40	M	PÚBLICO	1º a 6º	Religión, Lengua, Matemáticas, Plástica y Conocimiento
	30	M	PÚBLICO	1º	Tutora, Inglés y Ciencias
	28	M	CONCERTADO	4º	Tutora
CASTILLA LEÓN	31	H	CONCERTADO	1º	Inglés
	47	M	PÚBLICO		
	42	M	PÚBLICO	1º a 6º	Directora y Audición y lenguaje
	46	M	PÚBLICO	1º a 6º	Directora y Audición y lenguaje
	55	M	PÚBLICO	Primaria	
	57	M	CONCERTADO	Primaria	
	35	H	CONCERTADO	1º a 6º	Inglés
MADRID	48	M	CONCERTADO	6º	Tutora
	40	M	PÚBLICO	1º	Tutora
	34	M	CONCERTADO	3º y 4º	Religión e Inglés
	38	M	PÚBLICO	1º y 2º	Inglés, Educación Física y Ciencias
	48	M	PÚBLICO	1º a 5º	Inglés y Educación Física
	39	M	CONCERTADO	5º y 6º	Tutora
	40	M	CONCERTADO	6º	Tutora

MURCIA	58	M	PÚBLICO	4º	Tutora
	44	H	CONCERTADO	3º a 6º	Tutor y Educación Física
	30	H	PÚBLICO	1º a 5º	Religión
	30	M	PÚBLICO	1º	Tutora
	51	H	PÚBLICO	1º	Pedagogía Terapéutica
	33	M	CONCERTADO	4º a 6º	Francés
	32	M	CONCERTADO	3º	Inglés
NAVARRA	42	M	PÚBLICO	5º	Tutora
	56	M	PÚBLICO	3º a 6º	Polivalente
	39	M	CONCERTADO	5º y 6º	Tutora
	25	M	PÚBLICO	1º a 6º	Religión
	46	M	CONCERTADO	1º y 2º	Tutora
	46	M	CONCERTADO	4º	Tutora
	53	M	CONCERTADO	4º y 5º	Inglés
VALENCIA	35	M	PÚBLICO	1º y 2º	Música, Matemáticas y Lenguas
	41	H	PÚBLICO	3º y 4º	Tutor, Castellano, Valenciano e Inglés
	30	M	PÚBLICO	4º	Ciencias Naturales, Castellano y Valores
	40	M	PÚBLICO	2º	Tutor, Lenguas, Ciencias y Matemáticas
	45	H	PÚBLICO	1º a 6º	Tutor, Lengua, Matemáticas y Valenciano,
	33	M	PÚBLICO	2º	Tutora, Inglés, Matemáticas, Valenciano, Sociales y Plástica
	39	H	CONCERTADO	1º y 4º	Lengua y Matemáticas
CANTABRIA	32	M	CONCERTADO	Infantil y 1º	Educación Física, Plástica y Otras Asignaturas
	37	H	CONCERTADO	5º	Educación Física, Inglés, Matemáticas
	43	M	PÚBLICO	5º y 6º	Tutora
	53	H	PÚBLICO	1er.Ciclo Primaria	Educación Física, Apoyo Matemáticas Y Lengua
	47	H	CONCERTADO	2º	Matemáticas, Lengua, Religión
	48	M	CONCERTADO	1º	Matemáticas, Lengua, Religión
	44	M	PÚBLICO	3º y 5º	Tutora
GALICIA	31	M	PÚBLICO	1º a 6º	Inglés
	41	M	PÚBLICO	2º	Tutora
	42	M	CONCERTADO	1º	Tutora
	51	M	CONCERTADO	5º	Tutora e Inglés
	48	H	CONCERTADO	5º y 6º	Inglés
	49	M	PÚBLICO	3º	Tutora
	46	M	CONCERTADO	5º y 6º	Inglés

LA RIOJA	44	H	PÚBLICO	6º	Tutor
	45	M	CONCERTADO	3º y 5º	Tutora y Educación Física
	48	M	PÚBLICO	3º y 4º	Tutora
	41	M	PÚBLICO	6º	Tutora
	42	M	PÚBLICO	1º y 2º	Música, Lengua y Matemáticas
	25	M	CONCERTADO	5º	Tutora
	41	H	PÚBLICO	6º	Tutor
PAÍS VASCO	29	M	PÚBLICO	3º y 4º	Pedagogía Terapéutica
	33	H	PÚBLICO	4º	Tutor, Matemáticas, Euskera, Ciencias, Lengua y Educación Física
	30	H	CONCERTADO	4º	Matemáticas, Lengua
	40	H	PÚBLICO	1º a 6º	Música
	34	H	CONCERTADO	4º	Tutor, Matemáticas, Euskera, Ciencias, Lengua, Educación Física
	41	H	CONCERTADO	5º	Matemáticas
	36	M	CONCERTADO	1º	Tutora
EXTREMADURA	49	M	PÚBLICO	5º	Tutora
	40	M	PÚBLICO	3º	Tutora e Inglés
	47	H	PÚBLICO	3º	Sociales, Naturales y Coordinador de Tics
	41	H	CONCERTADO	5º	Tutor y Matemáticas
	55	M	PÚBLICO	1º a 6º	Religión
	47	M	PÚBLICO	3º	Tutora

2.2. Recopilación de la información, registro y transcripción

Los *focus group* o grupos de discusión se realizaron online mediante la plataforma Zoom. Inicialmente, se iban a hacer cara a cara en cada una de las capitales de las CC. AA., pero ante la coyuntura pandémica se optó por utilizar una plataforma digital. En un principio se habían seleccionado 6/7 docentes para participar en cada *focus group* de cada Comunidad, pero el formato online utilizado hacía inviable su realización con tantos participantes. Por tanto, se optó por limitar el número de participantes en cada grupo hasta un máximo de 6 docentes y se eliminaron de la muestra inicial un total de 14 docentes: 10 mujeres y 4 hombres. Se eliminó una profesora de los grupos de docentes de Aragón, Canarias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Madrid, Navarra, Valencia, Cantabria, Galicia y La Rioja y a un profesor de los grupos de Asturias, Cataluña, Murcia y País Vasco. La muestra final del estudio consta, por tanto, de 101 docentes de Educación Primaria de las distintas CC. AA.. En total, 73 mujeres y 28 hombres.

El procedimiento previo a la dinámica de grupo fue el siguiente: todos los participantes fueron invitados a realizar una prueba de conexión previa para solventar posibles problemas técnicos. Esta fase fue muy importante pues el grupo llegaba «sin problemas» a la charla. Se les envió una notificación por correo electrónico para notificar tanto la prueba de conexión como para la entrevista. Los debates fueron grabados en audio y vídeo, si bien se ha transcrito y analizado exclusivamente el audio.

Tras realizar las primeras presentaciones y agradecimientos, se informó a los participantes sobre el compromiso de confidencialidad, garantizándoles que su participación sería anónima y voluntaria. La duración de cada sesión grupal tuvo un máximo aproximado de 120 minutos.

2.3. Análisis de la Información: elementos y categorías de análisis

Se ha realizado un análisis de contenido con la información recogida. Para ello, se han establecido unas categorías generales de análisis y, posteriormente, se ha procedido a la codificación de la información relevante.

El estudio trata de conocer hasta qué punto los docentes usan o no usan las TIC en el aula, con sus colegas docentes, equipos directivos o familias, para qué las usan y qué beneficios o dificultades encuentran a la hora de usarlas, teniendo en cuenta el concepto de proceso enseñanza-aprendizaje en el que el docente es la parte facilitadora de aprendizaje para el alumnado.

Siguiendo el guión que se había establecido con el fin de analizar las experiencias de uso de TIC del profesorado, se diferenciaron 5 elementos básicos, concretados en distintos aspectos según se detalla en la Tabla 2:

- Ambiente escolar.
- Hábitos de uso de las TIC en la actividad docente.
- Valoración de los docentes de sus propias competencias digitales.
- Diagnóstico de las infraestructuras digitales de los centros donde trabajan.
- Percepción personal sobre la labor de mediación que desempeñan como docentes en relación al uso de Internet que realiza su alumnado y la comunicación con las familias.

Tabla 2: Elementos analizados sobre las experiencias de uso de las TIC

1 AMBIENTE ESCOLAR	Tiempo que llevan en el mismo centro
	Cohesión del equipo de profesionales
	Ambiente propicio para el trabajo en grupo
	Las opiniones personales son importantes para llevar a cabo un trabajo en grupo coordinado
2 USO DE LAS TIC	En qué ciclo está el profesor/profesora
	Perfil del profesorado (asignaturas específicas)
	Tipo de tareas o actividades para las que se usan
	Innovaciones pedagógicas digitales incorporadas
3 COMPETENCIAS DIGITALES¹	Información y Alfabetización informacional
	Comunicación y colaboración
	Creación de contenidos digitales
	Seguridad
	Resolución de problemas
4 INFRAESTRUCTURA	Infraestructura: enseñanza y aprendizaje
5 MEDIACIÓN DIGITAL ESCOLAR	Qué concepción tiene el profesorado sobre la mediación en tema TIC
	Recomendaciones relativas a la convivencia online del alumnado
	Canales de comunicación con la familia del alumnado

Tras realizar un primer análisis de la información recogida, se volvieron a categorizar las ideas identificadas en las voces de las transcripciones. Así, se clasificaron las diferentes intervenciones o voces del profesorado en las siguientes categorías:

- Función Docente.
- Comunicación con las familias.
- Recursos digitales escolares y sus usos.
- Desigualdades socio-económicas y digitales entre las familias.
- Necesidades de Formación digital del profesorado.
- Oportunidades derivadas de la alfabetización digital.
- Mediación digital.

Con la intención de facilitar el análisis se establecieron las siguientes correspondencias entre los temas planteados en el guión y las categorías de análisis surgidas de la recogida de la información, que aparecen descritas en la Tabla 3.

Tabla 3: **Correspondencia entre temática y categorías de análisis, y descripción de las mismas**

TEMÁTICA DEL GUIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Ambiente Escolar	Experiencia laboral
	Función docente: Reflexiona sobre el quehacer docente en la actualidad, la coordinación entre los docentes y la colaboración con los estudiantes
	Comunicación con las familias: Recoge la situación vivida por el profesorado desde la pandemia, las diferentes estrategias puestas en marcha ante el confinamiento, la comunicación con las familias
Infraestructura y Hábitos de Uso	Recursos digitales escolares y sus usos: Recoge los recursos y aparatos tecnológicos (dispositivos, aulas de informática y red) que disponen en el centro educativo, tanto el profesorado como el alumnado, el uso que le dan a los mismos. Además, ante la necesidad de implementación de las TIC (propiciado en parte por una digitalización del alumnado y profesorado) los participantes exponen la realidad de su centro educativo y reflexionan sobre el aprendizaje y el papel que juegan las TIC
	Desigualdades socio-económicas de las familias: Agrupa las desigualdades señaladas por los participantes; es decir, las diferentes realidades encontradas entre las familias del alumnado
Competencias digitales de los docentes	Formación digital: Recoge las reflexiones, las demandas y las necesidades expresadas por los participantes en cuanto a las necesidades de aprendizaje tecnológico digital
	Alfabetización digital: Ante los cambios que se han producido con la implantación de las TIC en la didáctica escolar, los participantes ofrecen su visión de las oportunidades que brinda la incorporación de las TIC al currículum y conversan sobre las diferencias entre los centros (públicos/concertados, rurales/urbanos...)
Labor de mediación digital	Mediación digital: Reflexiona sobre la labor de mediación que desempeña el profesorado en conflictos suscitados en el entorno online entre el alumnado

2.4. Codificación

Para realizar la codificación de las voces de los docentes, se ha identificado la siguiente información (siempre en este orden y entre paréntesis):

- Código de la CC. AA. donde se ha realizado el *focus group*.
- Código de la categoría a la que pertenece la información.
- Numeración del texto seleccionado.

Los códigos asignados a las diferentes CC. AA. han sido los siguientes:

Tabla 4: **Códigos de las CC. AA.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CÓDIGO
Andalucía	AND
Aragón	ARA
Asturias	AST
Baleares	BAL
Cantabria	CAN
Canarias	CANA
Cataluña	CATA
Castilla la Mancha	Ca la MAN
Galicia	GA
Castilla León	LEO
Madrid	MA
Murcia	MUR
Navarra	NAVA
La Rioja	RIO
Valencia	VALE
País Vasco	EUS
Extremadura	EXT

Por ello, la codificación ha quedado establecida de la siguiente manera:

Tabla 5: **Códigos de los textos seleccionados**

TEMA DEL GUIÓN	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CÓDIGO
Ambiente Escolar	Experiencia Laboral	(CAN/exp/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
	Función docente y comunicación con las familias	(CAN/fundo/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
Infraestructura y Hábitos de Uso	Recursos y Usos	(CAN/reus/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
	Desigualdades socio-económicas de las familias	(CAN/des/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
Competencias digitales de docentes	Formación digital	(CAN/for/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
	Alfabetización digital	(CAN/aldi/ + nº de hoja _ + nº párrafo)
Labor de mediación digital	Mediación digital	(CAN/medi/ + nº de hoja _ + nº párrafo)

2.5. Consideraciones Éticas

De acuerdo con la normativa establecida por el Comité de Ética de la Investigación con Humanos (en adelante CEISH) (Resolución de 17 de febrero de 2014 en el Boletín Oficial del País Vasco) esta investigación se ha realizado tomando en cuenta los valores de equidad científica, competencia, justicia, solidaridad, protección de los más vulnerables, trato digno, autonomía personal, privacidad, confidencialidad y protección de los derechos humanos. Para ello, se ha asegurado que se cumplan los aspectos propuestos por el CEISH para que cualquier proyecto de investigación sea éticamente útil, es decir:

- Valor social y justificación del proyecto.
- Cualificación del equipo investigador.
- Validez científica y metodológica.
- Aspectos éticos específicos.
- Cumplimiento de documentación.

De cada uno de los docentes participantes en el estudio se recogió el correspondiente consentimiento informado por escrito, donde consta su firma. Toda la información recogida está archivada de forma segura.

Esta investigación asegura la protección de la dignidad e identidad del ser humano, respetando la integridad, las libertades fundamentales y los derechos de todas las personas, sin excluir a nadie. Como lo solicitó el Comité de Ética, la salud, el interés y el bienestar de los seres humanos involucrados en esta investigación siempre ha estado por encima de los intereses de la sociedad o la ciencia.

Por todo ello, esta investigación ha recibido la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (CEISH-UPV/EHU) con referencia de expediente: M10/2021/116.

A young child with dark hair, wearing a red and white striped sweater, is shown in profile from the chest up. The child is pointing their right index finger towards a tablet computer held by an adult's hand. The background is a soft-focus indoor setting. The entire image is overlaid with a semi-transparent red gradient. The text '3. Resultados' is centered in the upper half of the image in a white, serif font.

3. Resultados

Los resultados se presentan siguiendo las categorías establecidas para el análisis. La mayoría de ellas han sido objeto de nuevas subcategorizaciones dada la relevancia y/o especificidad de la información obtenida. En estos casos se han establecido nuevos subtítulos dentro de la misma categoría con el fin de facilitar su identificación.

3.1. Función docente

La función docente ha sufrido un gran cambio con la implementación de las TIC en los centros educativos. En este apartado se recoge la información obtenida en cuanto a la labor docente y su día a día en los centros escolares. Teniendo en cuenta que los grupos de discusión se realizaron tras la pandemia, muchas de las menciones se han referido a la situación vivida con la crisis sanitaria. Por ello, hemos distribuido este apartado en dos grandes capítulos. En el primero, se recoge el impacto de la crisis sanitaria, el trabajo en equipo para hacer frente a la misma, los cambios significativos en la función docente y la importancia de la implicación del alumnado y de la comunidad educativa. Posteriormente, se ofrece una perspectiva más general que recoge la mención al uso de las TIC en la actualidad, la coordinación y la colaboración para fomentar este uso y los retos y la valoración de la nueva labor docente.

3.1.1. El impacto de la crisis sanitaria: un antes y un después

La pandemia, *«llegó por sorpresa»* (MUR/m4/fundo/6_6), tal y como señalan los docentes de las diferentes Comunidades Autónomas. Esto generó una gran inestabilidad en los centros educativos, y quedaron al descubierto las limitaciones en cuanto a recursos y formación.

«Administración, familias, profesorado, nos ha pillado a todos por sorpresa, y nos ha hecho reflexionar sobre que estas cosas pueden ir pasando, este tipo de ausencias de lo que es la escuela, del día a día, y que verdaderamente estamos a un nivel muy, muy bajo, muy bajo.» (MUR/m3/fundo/8_1)

Esta inesperada situación generó cierto caos. Tuvieron que decidir cómo hacer frente a ciertas situaciones que no habían sido previstas con antelación. Hubo que readaptarse y evaluar las necesidades del centro. Lo recuerdan como un proceso complicado y caótico.

«La brecha digital también nuestra, de los profesores, porque te encontrabas en la circunstancia de que igual te encontrabas un portátil viejísimo, que no tenía cámara, o yo por ejemplo en su día me tuve que comprar una tablet, tuve que pedir un portátil, los profesores tampoco estábamos preparados para esta situación, entonces también nos tuvimos que poner al día, ya no solo en TIC, aprender nuevas tecnologías, y aplicaciones y tal, sino que en recursos también necesitábamos actualizarnos un poco.» (RIO/m3/fundo/2_7)

Tras comenzar a trabajar con las TIC en su día a día, los docentes coinciden en que su horario laboral fue muy difuso y pasaron a trabajar veinticuatro horas al día.

«...parecía que teníamos disponibilidad desde que nos levantábamos hasta que nos acostábamos. A todas horas nos estaba sonando el móvil, la alarma, el esto, lo otro, nos entraban por todos los sitios.» (CA/h2/fundo/10_3)

De alguna manera, en muchos de los casos sintieron la necesidad de implicarse. Buscaban el bienestar del alumnado y eso supuso que hicieron un seguimiento constante del mismo. Las realidades entre familias eran muy diversas y por tanto tuvieron que adaptarse a los horarios y las necesidades de cada una de ellas.

«Lo pasé súper mal porque estuve los siete días de la semana 24 horas atendiendo correos electrónicos, también teléfono porque al final lo que quieres es dar lo mejor de ti para que los chavales estén lo mejor atendidos y dando confianza a la familia, confianza en que la normalidad se está llevando a cabo, y al final un poco lo que me comentaba el director del año pasado que decía es que al final estamos en una profesión que cuando se acaba tu horario no te quitas el traje de maestro.» (VALE/h1/fundo/20_3)

Llegados a un punto, algunos docentes mencionan la necesidad que tuvieron de desconectar y de poner ciertos límites. En un caso concreto, mencionan que incluso desde dirección recibieron la indicación de hacer una desconexión digital en un horario concreto.

«A nosotros se nos llamó la atención de dirección, dijeron que de tal hora a tal hora desconexión digital, prohibido correos entre compañeros, y prohibido contestar, bueno prohibido a no ser que sea urgente, prohibido contestar a familias por la noche o muy de madrugada.» (AST/m1/fundo/15_6)

Además del coste personal, también hacen una pequeña mención al coste económico que supuso para los profesionales. Trabajar desde casa trajo consigo la necesidad de utilizar recursos personales como la conexión a Internet; en otros casos, incluso a ampliarla para poder dar una mejor atención a familias y alumnado. Mencionan no haber sentido apoyo en este sentido.

«Durante el confinamiento fuimos los maestros y las maestras los que pusimos la red, la conexión informática, la conexión de red. La administración no... quiero decir, cuando estábamos en casa cada uno puso su wifi y se apañó como pudo, no trabajábamos con la conexión del centro... quiero decir que ahí cada uno se buscó la vida.» (AST/h2/fundo/7_4)

1 El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente se compone de cinco áreas competenciales y veintiún competencias estructuradas en seis niveles competenciales, de manejo. Cada una de estas competencias ofrece una descripción detallada, así como descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes. Este Marco es la base del Portfolio de la Competencia Digital Docente, instrumento digital de INTEF para la acreditación de dicha competencia.

Independientemente del esfuerzo que ha supuesto, reconocen que las TIC fueron la salvación ante la pandemia y que implicarse era parte de su compromiso y quehacer como docentes. De hecho, afirman que además la pandemia ha servido para animarles a innovar en los centros educativos. La pandemia ha supuesto un antes y un después en cuanto al uso de las TIC en las aulas.

«Tenemos que reconocer que si no hubiera sido por las tecnologías, a pesar de las diferencias, no hubiera podido continuar la formación de ninguna manera, hubiera sido imposible, no había ninguna opción.» (CA/h3/fundo/13_3)



3.1.2. Coordinación y formación para hacer frente al confinamiento

La situación vivida por la pandemia planteó nuevos retos educativos. Para atender las necesidades del alumnado, hubo dos tareas previas de gran importancia: la coordinación entre docentes y la formación. Por una parte, comenzaron por coordinarse para decidir cómo hacer frente a la situación. Así, activaron diferentes espacios y mecanismos.

«Lo que hicimos fue formatear todos los ordenadores para prestar a los compañeros, todos los ordenadores que tenían una cámara integrada, portátiles, notebook, estos que ya no se podían utilizar, los formateamos con los recursos básicos para poder conectarse bien a Teams con el claustro, o igual en alguna reunión de coordinación, o ellos mismos con los alumnos. Lo que hicimos fue reciclar ese material que teníamos para poder hacer que nuestros compañeros pudiesen hacer su trabajo en una condiciones un poquito más adecuadas.» (RIO/h2/fundo/5_1)

«Teníamos un Gmail compartido para todo el ciclo, que era Verónica, otra compañera y yo, y bueno, guardando en los distintos Drive, haciendo carpetas, tus alumnos, los míos...» (RIO/m3/fundo/11_7)

«Cada uno se conectaba con los alumnos a una hora. Procurábamos no seguir el horario estricto, porque para ellos era mucho peor, entonces lo que hacíamos era, comprimíamos el horario de forma que lo tuvieran seguido y cada profesor se iba conectando en su asignatura.» (AST/h1/fundo/8_15)

A modo de resumen, mencionan haber formateado recursos para dotar al profesorado, abrir espacios compartidos para crear contenido colectivamente o reorganizar el horario para atender al alumnado como mecanismos de gestión para hacer frente a la pandemia.

Por otra parte, si bien en la categoría de formación digital se recogerán con más detalle estos aspectos, conscientes de las limitaciones existentes entre el profesorado los equipos de docentes comenzaron a formarse y a prestar más atención al funcionamiento de los recursos tecnológicos. En esta labor, mencionan haber recurrido a la formación conjunta para hacer frente a la inseguridad que genera no dominar las TIC. La coordinación, el trabajo en equipo y el compañerismo fueron clave para el éxito.

«Nosotros en nuestro cole por ejemplo nos hemos formado entre nosotros, en el claustro vimos las necesidades, que nos gustaba aprender de los demás, y nos hemos ido apuntando, entonces los compañeros quedábamos por la tarde con videollamadas, y nos íbamos formando unos a otros. Si a mí me gustaba, por ejemplo nos hemos formado en Kahoot, nos hemos formado en Genially, en muchas cositas así, en actividades interactivas, pero hemos sido entre nosotros.» (EXT/m2/fundo/9_4)

«Pero también es verdad que me ayudaron mucho mis compañeros, y a cada momento que tenía una dificultad yo siempre tenía a alguien detrás, al otro lado del teléfono, que me iba guiando para subir cosas a Classroom...» (AND/m3/fundo/5_2)

«Nos dijeron que teníamos que utilizar ClassDojo, entonces pues si el viernes nos confinaron (...), el lunes a primera hora nos formaron a los profesores de cómo funcionaba ClassDojo. Y bueno, la verdad es que como dicen las compañeras, tanto el equipo directivo, como el coordinador de las tecnologías TIC, el compañerismo, todo, nos unimos todos a uno y funcionó.» (AND/m5/fundo/9_3)

También hubo que formar a familias y alumnado en muchos de los casos, ya que en algunas ocasiones carecían de las nociones necesarias para trabajar telemáticamente.

Además de la coordinación y la formación, otra de las primeras tareas fue valorar la situación del alumnado: fueron conscientes de la brecha digital, de la falta de recursos y de las dificultades de conciliación familiar.

«La madre que no tenía su marido entonces, si se iba al campo a trabajar tenía que dejar al niño solo porque claro, no iba a la escuela y solo tenían un móvil y claro no se podían comunicar, entonces pues lo llevaba al campo y tú, claro, es un menor no te lo puedes llevar y entonces yo estaba como al cargo... habla con este niño, yo te lo dejo con el móvil pero tú habla con él durante la mañana, entonces una responsabilidad (...), porque la madre te dice es que sino el niño está solo todo el día, ¿y qué haces ahí?» (VALE/h2/fundo/10_2)

«Había muchos problemas durante el confinamiento, que si no había conexión a Internet, que si no había dispositivos, o que si había pero que la casa no estaba adecuada, que si había varias clases a la misma hora y el Internet no tiraba, que si se mandaban fichas para imprimir pero no tenían impresora, o no tenían tinta y no podían salir a comprar tinta, entonces había una serie de problemas con los que había que lidiar.» (CANA/h2/fundo/12_2)

Durante el confinamiento se encontraron con problemáticas de todo tipo, desde familias que no tenían recursos o espacio hasta familias con situaciones difíciles en las que la conciliación fue complicada. Tuvieron que adaptarse a la situación y reinventar su tarea docente.

3.1.3. Cambios en la labor docente durante la pandemia

«De pronto nos encontramos que estábamos en casa y nos tuvimos que reinventar.» (RIO/m2/fundo/2_3).

Es una expresión que utilizan para describir la labor docente para hacer frente a la pandemia. Trabajar desde casa y a través de las pantallas supuso un punto de inflexión y tuvieron que recurrir a metodologías que previamente no habían utilizado. De esta manera, fueron mejorando mediante el ensayo-error y haciendo así frente a la problemática existente.

«Al final no encontrabas tu límite, porque todo el mundo empezó a ser más creativo, a hacer un montón de cosas que nunca habías hecho.» (NAVA/m1/fundo/26_6)

En general, comentan que costó mucho diseñar una programación curricular online. Además, dependiendo de la edad, la competencia digital del alumnado más joven era bastante más limitada y esto generó complicaciones para las tutoras y los tutores del alumnado de estas edades. Tuvieron que adaptarse a los conocimientos y a los medios del profesorado, pero también a los del alumnado. En un caso, añaden que fue todavía más complicado con alumnado con necesidades educativas especiales.

«Si ya de por sí fue un lío muy grande a la hora de coordinarlo todo, aun lo fue más para los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje, a la hora de adaptarles pues actividades curriculares y hacerlas en línea, yo precisamente me tuve que encargar de dos alumnos y me costó muchísimo desarrollar esas actividades.» (CATA/m6/fundo/5_15)

Para gestionar el proceso de aprendizaje, utilizaron diferentes estrategias. Por una parte, hablan de plataformas para la comunicación y la gestión de las tareas a realizar por el alumnado:

«Entonces encontramos un sistema de funcionamiento a través de Genially que es una plataforma que permite crear un montón de cosas, hicimos una especie, cada aula se hizo su blog, donde subía los contenidos, entonces luego yo les subía las fichas, cada niño tenía una carpetita en Google Drive, y pues las familias se podían descargar sus actividades, y me la volvían a subir a la carpetita de Google Drive, con lo cual yo tenía todas las actividades de todos los niños organizaditas, bueno, yo y todos los del centro, porque al final nos íbamos dando las ideas. Y funcionó muy bien, cómo te decía el centro está muy bien equipado.» (AST/h2/fundo/5_1)

En otros casos recurrieron a la grabación de vídeos para dar explicaciones o transmitir cierta cercanía al alumnado:

«Nosotros por ejemplo, cada semana o cada dos semanas nos planteamos un vídeo y las *andereñas*, cada una en su casa, se grababa y luego lo juntaba una de nosotras y mandábamos ese vídeo a las 3 líneas del curso (...) y lo que yo quería era que ellos

siguiesen un poco el hilo, que estuviesen contentos, que relacionasen las cosas que estábamos contando y que poco a poco fuesen quitando también ese miedo a la pantalla, que no están acostumbrados.» (EUS/m2/fundo/12_2)

Otras veces hablan de cómo gestionaron el horario lectivo, en el que ciertos momentos eran para comunicarse con el alumnado y aclarar dudas y otros para trabajar en las tareas:

«Nosotros nos conectábamos todos los días en horario lectivo, de 9:00 a 14:00, pero realizábamos una conexión en directo vía Teams, para una corrección de todo lo que habíamos hecho durante el día, de 13:00 a 14:00. El resto del horario era un poquito para mandar tareas, para que preguntasen alguna duda, para alguna cosita que quisiesen comentar, incluso horarios para especialistas que trabajábamos de esta manera.» (RIO/h2/fundo/4_3)

Además de las conexiones para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, algunos docentes comentan la necesidad que vieron de abrir otros espacios para que el alumnado pudiese hablar de sus emociones y relacionarse con compañeras y compañeros de clase. Para ello, abrieron espacios para poder conversar y compartir sus vivencias del día a día.

«A través del Teams, el centro propuso tener comunicaciones al menos una vez a la semana con los alumnos, bueno comunicaciones no a tanto nivel de contenido, sino más bien a nivel de las emociones y de la situación que se estaba dando, entonces bueno, todas las semanas teníamos a través del Teams.» (AST/h1/fundo/3_3).

3.1.4. Implicación del alumnado y cohesión de la comunidad educativa

De la misma manera que ha generado cambios en la labor docente, la crisis sanitaria también ha influido en el rol del alumnado. En cuanto a la implicación de este colectivo, las experiencias de los docentes son diversas. En algunos casos hacen una valoración positiva de la responsabilidad y autonomía del alumnado. En otros casos, por el contrario, hablan de falta de motivación por parte del alumnado.

«Eran muy autónomos, había niños que ellos mismos se encargaban de buscar la tarea, hacerla, mandarte las fotos...» (RIO/m3/fundo/13_1)

«También me encontré alumnos que teniendo recursos pasaban olímpicamente, desde que en la tele dijeron que la tercera evaluación no iba a contar para nada, adiós.» (MUR/m4/fundo/10_3)

Además, añaden alguna reflexión a la falta de motivación del alumnado y reconocen que ha sido psicológicamente agotador para las alumnas y los alumnos más pequeños.

«Yo creo que eso fue fruto de un agotamiento psicológico que pasamos todos, yo he tenido niños de 10, niños potentísimos que los últimos trabajos que a mí me remitían para corregírselos (...). Y me decían los padres, es que están agotados, es que estamos agotados, y ya no tenemos más que ganas de que termine esto, y cortar con esto, entonces yo sí que me sorprendió eso, el bajón que me pegaron muchísimos niños que eran muy buenos, bajaron todos un montón.» (MUR/m3/fundo/10_4)

Además de la implicación del alumnado, también se menciona la responsabilidad de la comunidad educativa para superar de las dificultades que emergieron ante la crisis sanitaria. En algunos casos, los docentes exponen mejores resultados. Sin embargo, cabe destacar que en los casos donde se menciona que la cohesión de la comunidad educativa ha sido sólida, la valoración de la gestión ante la pandemia es positiva.

«Yo creo que el equipo humano que está en los centros educativos es de calidad y somos responsables en ese sentido de que, ante esa circunstancia adversa, pues hemos reaccionado bien, y hemos conseguido que este curso sea, yo creo que razonablemente positivo, a pesar de todas esas dificultades, porque los niños se han adaptado muy bien, las familias han colaborado, y nosotros nos hemos esforzado.» (LEO/m2/fundo/4_1)

«Creo que hemos aprendido todos a la vez, y unos de otros, creo que es lo que me ha gustado más, que nos hemos nutrido profes de alumnos, y a alumnos de profes, o sea mis alumnos diciéndome, si le das a este botón verás que podrás hacer, ostras que bien, gracias, o sea eso ha sido súper interesante.» (BAL/m1/fundo/15_1)

Sin embargo, aunque la valoración en cuanto al trabajo realizado en los centros sea positiva, también comentan que a pesar del trabajo que la crisis sanitaria y la readaptación de la programación ha supuesto, la labor realizada no ha recibido el reconocimiento merecido ni el apoyo necesario a nivel político.

«Yo creo que hubo un reconocimiento un poco de escaparate, si me permitís, ¿no?, cómo venga, vamos a aplaudir a los sanitarios, bueno, y a los maestros también, que también están haciendo cosas, pero al final educación, es que es lo que estábamos comentando un poco antes, si llevamos, entre comillas, tantos años con un papel un poco secundario en todo esto.» (AST/m1/fundo/22_2)

«A nivel sobre todo gubernamental no sé si se han dado cuenta de que nosotros hemos sido un colectivo esencial pero no hemos sido considerados como tal, y nos han hecho ir a trabajar sin mascarillas, y sin ni siquiera FFP2, que nos las hemos puesto de nuestro bolsillo las mascarillas, el que quería se las compraba, se las costeaba, cuando llegaron las vacunas no estábamos dentro del grupo esencial y seguíamos yendo a clase con los niños y estábamos metidos en un aula encerrados, con un ratio de personas por encima de la media, etc., etc., entonces realmente no estamos bien considerados, hemos sido ninguneados, no nos han tenido en cuenta para nada.» (AST/h2/fundo/22_5)

3.1.5. Retos de la nueva labor docente

Ciertos docentes hacen referencia a la transversalidad que debería abarcar el uso de las TIC. En un caso concreto mencionan que, a pesar de disponer de muchos recursos en el centro, solo se utilizan en la asignatura dedicada a las TIC y que no tienen una perspectiva transversal. En otro caso, comentan que supervisan las programaciones para que el uso de las TIC esté contemplado en todas las asignaturas. Las realidades, por tanto, son diversas.

«Es un colegio concertado, muy a la última, tenemos robótica, tenemos cosas súper... bueno, tenemos los TIC muy bien implementados en el colegio, pero claro, no en las clases tradicionales digamos, sino más bien en asignaturas dedicadas exclusivamente a las TIC...» (CATA/m1/fundo/1_6)

Pero cuando hablan de la perspectiva transversal de las TIC, no hablan del uso exclusivo de ese método. En muchas ocasiones hacen referencia a la búsqueda de equilibrio y a la combinación de diferentes metodologías para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Creo que es un recurso valiosísimo pero que hay que combinarlo con entre comillas, lo tradicional, es decir, pues que también que escriban en papel, que redacten, que lean, que resuman, que hagan cálculos, todo lo que eso.» (CANA/h3/fundo/3_3).

«Yo creo que ha de haber un equilibrio. Hay que mezclar las partes manipulativas, el día a día. Lo que deberían hacer los niños: ensuciarse, jugar con las canicas, experimentar con su entorno. Todo eso realmente es muy importante y deberían hacerlo desde infantil.» (VALE/h3/fundo/12_6).

De todas maneras, reflexionan sobre la innovación que ha supuesto incluir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y valoran nuevas formas de hacer las cosas. Hacen referencia a ciertos ejemplos para aclarar cómo ha cambiado la dinámica en las tareas y cómo han conseguido que sean más interesantes para el alumnado.

«Propusimos (...) actividades pero más dinámicas, ya tanto sea de montar un mercado y que manejen el dinero y que hablen entre ellos, que socialicen, pero también es encontrar, en vez de hacer una ficha escrita o copiada en tres clases igual, que sea en el IWORDSHEETS que son fichas interactivas.» (VALE/m1/fundo/12_4).

En este sentido, en algunos casos comentan la necesidad de dedicar ciertas horas a la competencia digital. De hecho, algunos docentes dicen haber reservado un hueco semanal para esta labor en sus centros.

«Tras la pandemia, introducimos la hora de “linas digitales” de herramientas digitales para poder dar más utilidad en el caso de Classroom sobre todo de cuarto a sexto, y bueno ir utilizándolo poco a poco introduciéndolo con los niños y bueno a partir de aquí pues hemos establecido esta sesión más específica.» (CATA/m2/fundo/2_3)

3.1.6. El rol docente en la actualidad

Al hablar de la labor docente, comentan el valor que se le da a la profesión en la sociedad. En algunos casos comentan que no se valora y que la ciudadanía no es consciente del trabajo que hay detrás.

«Socialmente no se valora toda la carga que supone todo lo que hacemos, y todo lo que no se ve, porque es como un iceberg nuestro trabajo, hay mucho más debajo.» (NAVA/m1/fundo/28_5)

En otros casos, en cambio, dicen que la crisis sanitaria ha sido un punto de inflexión en este sentido y que ha servido para dar valor a la función docente.

«Yo creo que la sociedad va reconociendo un poco la figura del profesor.» (AST/h1/fundo/22_4)

Finalmente, hacen una reflexión sobre los espacios para la toma de decisiones y comentan que los docentes también deberían tener voz y voto en la cuestión de la implementación de las TIC en el aula. Así pues, mencionan la necesidad de abrir espacios para la reflexión colectiva y no simplemente asumir las órdenes impuestas desde espacios de poder.

«Yo comentando un poco lo de las decisiones, quién las toma, en nuestro caso por ejemplo hay decisiones estratégicas como establecer el Chromebook en quinto y en sexto de primaria, que vienen dadas desde arriba y no solo digo de nuestro centro sino de la patronal digamos, y luego sí está en manos ya del tutor o del profesor o profesora de la asignatura el uso específico que le den la clase, pero yo echo en falta por lo menos en mi caso el que se tome la decisión en base a un debate pedagógico entre el claustro de primaria por ejemplo, en qué uso se le va a dar, para qué, qué formación necesitamos, porque la formación es otra que nos viene impuesta, no sale muchas veces de las necesidades del claustro.» (EUS/h1/fundo/17_1)



3.2. Comunicación con las familias

La comunicación con las familias es un aspecto fundamental dentro del quehacer docente. Sin embargo, esta tarea no es nada sencilla.

«Hay gente maravillosa, la mayoría lo es, que están intentando sacar a sus hijos adelante, y buscan esa opinión del profesor, ese consejo... y hay otra gente que siempre está más a la defensiva, que si dices algo que el niño no es capaz, o no lo sale, o no tiene buena actitud, o lo que sea, pues enseguida se ven culpables ellos, y claro... es complicado.» (GA/fundo/18_3)

Por ello, dentro de esta categoría hemos querido recoger la situación vivida por el profesorado durante la pandemia, las diferentes estrategias puestas en marcha ante el confinamiento y las líneas de comunicación con las familias. Para ello, hemos diferenciado dos momentos clave; es decir, durante la pandemia y después de la misma.

3.2.1. Comunicación con las familias durante la pandemia

Al igual que en otros aspectos relacionados con la función docente, la pandemia del COVID 19 ha supuesto un punto de inflexión en la comunicación con las familias, polarizando aún más estas relaciones. De esta manera, se han encontrado situaciones muy diversas:

«Nuestras familias se portaron fenomenal, y salvo algún caso muy, muy aislado, la comunicación era continua.» (LEO/m2/fundo/4_1)

«Hay personas que han tenido las herramientas para comunicarse pero el interés no ha estado ahí y no ha estado nunca probablemente.» (RIO/m1/fundo/20_9)

El COVID también ha modificado los canales a través de los que se lleva a cabo esta comunicación. Antes del confinamiento las principales herramientas para la comunicación con las familias eran las reuniones presenciales y la agenda escolar añadiendo, en casos puntuales, el correo electrónico y las plataformas específicas para esta función, como son TokApp School o Alexia. Sin embargo, el COVID complicó la comunicación con las familias. Esta situación obligó a reforzar el uso de aquellas herramientas digitales de las que ya disponían, así como a recurrir a canales que hasta el momento no se habían utilizado para dicha función, como las aplicaciones de mensajería instantánea (Telegram, WhatsApp), las videoconferencias e incluso las redes sociales digitales (Instagram).

«Yo creo que utilizamos todos los canales.» (CATA/M2/fundo/7_1)

En general, el profesorado coincide en que las nuevas tecnologías han facilitado la comunicación con las familias, permitiendo una comunicación bastante fluida. Sin embargo, también han gene-

rado una serie de problemáticas. La más recurrente es que la inmediatez de las TIC ha llevado al profesorado a trabajar fuera de su horario laboral, especialmente durante el confinamiento. Para tratar de evitar esta situación, algunos establecieron rutinas de comunicación. Otra opción fueron los filtros de entrada de los correos electrónicos.

«Los horarios se extendieron prácticamente a las 24 horas del día y eso generaba mucha tensión.» (VALE/h2/fundo/2_3)

«Muchos compañeros míos durante el confinamiento se pegaban casi 24 horas al día contestando email de padres, yo no, yo tomé una determinación de que si los lunes es cuando, en la exclusiva es cuando yo me reunía con los padres, los lunes era cuando yo iba a contrastar y a enviar los emails.» (CANA/h2/fundo/16_4)

Cuando uno de los canales de comunicación fue WhatsApp, esta situación se vio acrecentada. Por un lado, porque este canal muestra el número de teléfono, personal en muchos casos. Para resolver esta situación, parte del profesorado optó por otras aplicaciones de mensajería instantánea que no muestran el número de teléfono. Otros centros optaron por comprar teléfonos para evitar tener que dar el número personal: Por otro lado, en los grupos de WhatsApp el profesorado observó que se generaban «corrillos» que más que informar, desinformaban.

«La gente estaba quemada, porque estaba a todas horas con el teléfono pendiente.» (BAL/h1/fundo/11_3)

«En lugar de hacer un grupo de WhatsApp, que hubo compañeros que sí que lo hicieron, yo lo hice de Telegram, porque lo bueno que tiene es que tú das un nombre de usuario, no das tu número de teléfono, con lo cual creas un grupo de chat pero no estás dando tu teléfono particular, no lo saben, no te andan llamando.» (AST/h3/fundo/10_3)

«Al final se crea ahí como una bola enorme y al final es mejor mandar por email de hay esto.» (EUS/m2/fundo/26_1).

La frialdad de estas comunicaciones es otra de las problemáticas en las que coincide el profesorado. Pese a la satisfacción generalizada con las videoconferencias, especialmente debido a que las reuniones tienden a ser más cortas, el profesorado reporta que sigue siendo un canal frío, sobre todo para tratar asuntos delicados.

«Cuando entraban ya asuntos sociales no sé qué, pues ya dijimos, vamos a hacer presencial porque es que sino... ya de por sí es frío, pues cosas así más peliagudas, hemos hecho presencial.» (NAVA/fundo/14_4)

Otra problemática importante es la usabilidad de dichas herramientas de comunicación. El profesorado sobre todo critica la usabilidad de algunas plataformas de comunicación específicas para

educación. Si a ello se le suma las escasas competencias digitales de algunas madres y padres, la comunicación se hace más difícil.

«La plataforma muchas veces no es demasiado inductiva, y es complicada, no es muy ágil.» (VALE/h2/fundo/2_3)

«Me pongo en la piel de esos padres, que no tienen ni idea, y que casi tienen que aprender a la vez que los niños a utilizar las tecnologías.» (AND/m2/fundo/6_5)

Asimismo, el profesorado también percibe que, si bien ahora gracias a las TIC están mejor comunicados con las familias, esta comunicación se ha devaluado.

«Es verdad que había familias que no han entendido que una tutoría es un momento importante, y yo, esto supera un poco la ficción, pero he tenido tutorías de madres mientras hacían la tortilla, te atendían en la cocina de su casa mientras batían los huevos, he tenido padres que ella iba conduciendo y el padre iba de copiloto con el teléfono, porque... otra que llegó tarde porque venía de Mercadona y no se había dado cuenta de que era la tutoría y se conectó casi entrando en el portal, entonces ha habido un poco de todo.» (MA/m5/ fondo /22_4)

En general, el profesorado destaca la falta de previsión y de preparación para afrontar una situación como la generada por el COVID. Sin embargo, valoran en positivo lo que se ha conseguido.

«No teníamos ni mails de las familias, no teníamos correos de familias, y suerte que teníamos Instagram y a través del Instagram recopilamos toda la información de mails de familias.» (CATA/m2/fundo/2_3)

«No teníamos una comunicación fluida con los padres, lo hacíamos siempre a través de la agenda.» (BAL/h1/fundo/10_1)

3.2.2. Comunicación con las familias después de la pandemia

Aunque en general el profesorado tiene una clara preferencia por las reuniones presenciales, aseguran que mantendrán parte de las estrategias de comunicación desarrolladas durante la pandemia, reforzando un sistema de comunicación mixto entre la presencialidad y las TIC.

«Creo que eso se va a quedar, a lo mejor no a tanto nivel, ni todo el profesorado, pero sí que es verdad que nos ha servido mucho para cuando han estado confinados.» (AND/m4/fundo/8_1)

«Las tutorías telemáticas con aquellas familias que no puedan, esas casi seguro que las vamos a seguir manteniendo, y si no es telefónica, mira veras, la sala de videoconferencia la mayoría hemos conseguido acceder.» (AND/m4/fundo/8_3)

Aun así, como reflexión, parte del profesorado se muestra crítico con los tiempos que permiten las TIC, no solo debido a que la comunicación pueda llegar a invadir momentos de desconexión fuera del horario laboral, sino también de cara al aprendizaje de los menores.

«Hace 30 segundos me ha llegado la notificación de que mi hijo ha sido expulsado, es que al final es como una información tan rápida que no sé si es necesaria, educativamente al final es como, cuándo a las 17:00 acabes te estoy esperando en la puerta, que te vas a enterar, no sé, déjale, permítele que se equivoque, que llegue a casa, que se tome el bocadillo de Nocilla y que te diga, ay mamá pues hoy no he hecho bien esto, hay un aspecto educativo de la tecnología ahí, del fondo de la educación, de asumir tu responsabilidad sobre las cosas que no haces correctas, que se las estamos quitando.» (MA/m4/fundo/23_9)



3.3. Recursos y usos digitales

Esta categoría de análisis recoge los recursos y aparatos tecnológicos (dispositivos, aulas informáticas, red...) que disponen en el centro educativo, tanto el profesorado como el alumnado y el uso que le dan a los mismos. Además, ante la necesidad de implementación de las TIC (propiciado en parte por una digitalización del profesorado y el alumnado) los participantes exponen la realidad de su centro educativo y reflexionan sobre el aprendizaje y el papel que juegan las TIC. Así en esta categoría de análisis se han tratado temas diversos, tales como el estado de los dispositivos digitales (ordenadores, tablets y pizarras digitales) el mantenimiento necesario de estos aparatos para su correcto funcionamiento, los permisos necesarios para la instalación de los programas a utilizar y los usos y nombres de los diversos programas informáticos que se utilizan para la labor docente. Además, aparte de las cuestiones relativas a los hardware y software, han aparecido otras cuestiones también relacionadas con la utilización de las TIC como son la cobertura de wifi, plataformas virtuales utilizadas por los docentes y, en otro orden de cosas, la labor de formación y mantenimiento realizado por las personas coordinadoras de TIC y su rol en el ámbito de la didáctica.

La pandemia ha marcado un antes y un después dentro de este ámbito, y por ello hemos preferido presentar los resultados de esta categoría siguiendo ese mismo esquema; es decir, los mismos participantes han marcado en sus relatos diferentes puntos de inflexión a raíz del confinamiento producido por el COVID, es más, una vez vuelta la presencialidad en educación se han producido confinamientos selectivos dirigidos a aulas enteras o, únicamente, a ciertos grupos de alumnado dentro de las aulas, sin necesidad de confinar el aula entera o el mismo centro educativo. Por ello, el análisis de esta categoría se divide en dos apartados. En el primero se presenta la información entorno a la situación creada durante la pandemia, y en el segundo, una serie de temas relacionados con la situación posterior.

3.3.1. Recursos y usos digitales durante la pandemia

El inicio de la pandemia precipitó la realización de nuevos quehaceres para el profesorado y la necesidad de instruirse en habilidades digitales todo ello con gran inmediatez y sin contar, en muchas ocasiones, con los medios técnicos necesarios.

«...cuando empezó la pandemia, es que los niños ni sabían ni abrir el correo electrónico, los niños no sabían meterse en ninguna aplicación que les daba... resulta que empezamos a mirar y los niños no tenían ni idea. Ponerse delante de una pantalla a jugar a juegos sí, pero aparte de eso... empezamos a aprender ahora...» (GA/m5/re/6_11)

«...pero deprisa y corriendo cuando nos pilló la pandemia, entonces en un principio lo que se hizo fue, en vez de meter a los alumnos, meter a los padres y madres de los 1700 alumnos, entonces claro, los niños se tenían que conectar con... y bueno era un cacao.» (NAVA/m5/re/15_6)

«...pues para esta situación, entonces también nos tuvimos que poner al día, ya no solo en TIC, aprender nuevas tecnologías, y aplicaciones y tal, sino que en recursos también necesitábamos actualizarnos un poco, entonces la brecha digital por supuesto que es mayor en los alumnos, pero también como docentes me vi un poco atrapada en un portátil que no tenía cámara, o que no funcionaba el micrófono, buscando o incluso comprando material para poder seguir trabajando. Y bueno, por supuesto el wifi, como en todas las familias que, muchas familias se quejaban de que tenían que tele trabajar, a nosotras nos pasaba lo mismo, teníamos que tele trabajar, nuestros hijos tenían que hacer sus tareas, entonces aumentar la conexión wifi, y encima pues eso, ponernos un poco al día en aparatos más nuevos.» (RIO/m3/reus/2_7)

«por ejemplo un Kahoot, que antes no se empleaba en la vida en el colegio, ahora hay gente que ya lo está haciendo, o yo qué sé, un Youngboard, que antes ni la gente lo habíamos oído prácticamente, ahora son cosas que no se hacen diariamente, pero que ya no es una cosa que dices, ¿qué es eso? O qué tal... más o menos la gente se va introduciendo un poquito más.» (BAL/h1/reus/10_1)

Además, las situaciones que se vivieron en los hogares tanto del alumnado como del profesorado fueron muy diversas.

«...claro, está el hándicap de que si hay alumnos que tienen hermanos, o que sus padres están tele trabajando, no pueden conectarse a la vez, por lo tanto, la conexión del año pasado a el centro en el que estoy ahora no fue tan directa como la que yo tuve en Navarrete, yo la verdad es que pude dar clase, casi, casi, como la doy en el mismo aula.» (RIO/h2/reus/4_3)

«No es solo tener medios tecnológicos, es que yo tengo un ordenador en casa, y somos cinco personas, entonces es que nos teníamos que turnar, yo los dejaba dormidos, los levantaba tarde para yo poder trabajar, después me ponía con ellos, o sea que hablamos de medios tecnológicos, de que claro, es necesario que cada uno tenga un dispositivo, así que no es tan sencillo.» (AND/m2/reus/4_3)

3.3.2. Recursos y usos digitales después de la pandemia

En cuanto a la dotación de aparatos digitales, son numerosos los centros educativos en todas las autonomías que en la actualidad disponen de dispositivos digitales en buen estado.

«Este año yo no tengo ningún problema con el centro, porque de los que he estado, de los mejores dotados, sí que es verdad que no hay una sala de ordenadores, pero sinceramente para qué quiero una sala de ordenadores si tengo tablet.» (MUR/h2/reus/5_2)

«...está equipado con todas las aulas tienen pizarras digitales, este año ha llegado una flota estupenda de Tablet de última generación, etc.» (EXT/m3/reus/8_4)

«Nosotros, en nuestro caso, hemos tenido mucha suerte, porque el dinero del pueblo en donde yo estoy, que es XXXX, se ha destinado a comprar una tablet a cada niño, entonces, ...sí que hemos tenido más tiempo pues de prepararlos digitalmente.» (CAlaMAN/m4/reus/5_3)

«...actualmente sí que tenemos las nuevas tecnologías presentes, ya desde unos años empezaron a poner las pizarras digitales, en los cursos de primaria más altos a usar los Chromebook, y el Classroom.» (BAL/m5/reus/ 8_3)

«...entré a trabajar en una escuela en la que no había ni libros, ni, o sea todo se hacía en tablets, PC y en ordenadores...» (ARA/m1/reus/1_6)

«...disponemos también de pizarra digital en las aulas de primaria, y usamos también, según los profesores, libro digital o por lo menos bastante la pizarra digital con todos los recursos online de los que podemos disponer en este momento, que ya son varios, por las plataformas usamos mucho el Teams.» (LEO/m2/reus/5_2)

«...dos años en la concertada, y luego estuve otros dos en la pública en diferentes coles, y no hay color, en este sí que están con lo de Aula del Futuro, con el proyecto, y hacen cosas a nivel digital con la pantalla verde, con el croma, hicieron una inversión muy fuerte en tablets, también es verdad que con la inversión que daban, el dinero que daban por lo del proyecto que era a nivel europeo.» (AST/m3/reus/2_7)

Sin embargo, también nos encontramos con otra realidad totalmente opuesta a lo señalado en los anteriores párrafos, y bien por la antigüedad de los aparatos digitales o la frágil estabilidad de la red son numerosos los problemas surgidos a la hora de querer utilizar las TIC.

«El día que no funciona Internet hay una clase que no tiene pizarra, que se ha roto el proyector... mientras lo reparan, pues en esa clase ya, si das en tres clases en esa ya no puedes hacer ese trabajo, y la verdad es que lo ideal sería tener una tablet para cada uno, mañana lo propondremos.» (MUR/m4/reus/7_1)

«...tenemos un simple ordenador en cada clase para todos los niños y para la profesora o el profesor (...) Tenemos tablet pero tampoco tenemos tablet para todos los niños de la clase, yo tengo 12 tablets.» (MUR/m3/reus/4_1)

«...recursos económicos y humanos, porque no mandan, no mandan (la Administración), nosotros tenemos un aula de informática obsoleta, con ordenadores Pentium de hace, los Index famosos de hace, yo qué sé, 15 años, o 16 años (...) así funcionamos, un poco precario, un poco con la precariedad económica y de recursos humanos, que yo no sé si el resto de Administraciones aquí en España, los gobiernos autónomos cuentan o no cuentas, pero en nuestro caso, por lo menos en el mío es así.» (EXT/h2/reus/5_5)

«...los de 5º y 6º tienen unos mini portátiles, y bueno, hasta ahí llegamos, no tenemos acceso, yo creo que nos faltan recursos, hablamos de implementar todas las TIC, toda esta cuestión, pero luego no hay un ordenador realmente para cada niño, y los que tenemos, a ver... nos ...dan en su momento unos, pero con el tiempo se quedan obsoletos, queremos meter nuevos programas, nuevas cosas, y algunos la verdad es que ni cargan (CAN/h1/reus/01_4)

«...hay un aula de informática, tenemos pantallas en las aulas, cuando vas al aula de informática yo principalmente ya paso de ir, porque de todos los ordenadores te funcionan dos, entonces es una sesión perdida, es un horror, planteas una clase, la preparas, y resulta que ese día no va Internet.» (GA/m2/reus/6_5)

«Nuestro Internet y nuestros ordenadores no son buenos, el ponente que vino para enseñarnos en la formación no podía dar sus clases, tenía que él exponer y nosotras no podíamos estar cada una con un ordenador porque no teníamos, teníamos que traer el nuestro de casa el portátil y con la wifi de un móvil de un compañero pudimos hacer algo, ya os digo que no, (...) desde mi punto de vista y lo que comentábamos nosotras, depende del equipo directivo, o del ayuntamiento...» (VALE/m1/reus/9_1)

«...el presupuesto del colegio no da para comprar ordenadores, dirección provincial no te da ordenadores, nos han dado 5 mini portátiles este año, que para 200 alumnos... pues explícame tú a mí, entonces...» (LEO/m3/reus/15_1)

Un reto que queda pendiente de superar está relacionado con el desempeño y utilización de las tecnologías digitales por una parte del profesorado. Si bien es cierto que nos encontramos con nuevas herramientas tecnológicas dentro del centro, ello no significa que hayan variado la forma y el modelo de enseñanza-aprendizaje; es decir, no hay garantía de un cambio en la didáctica y, en ocasiones ocurre que las nuevas herramientas digitales son utilizadas e implementadas como si fueran herramientas convencionales basadas en el papel y el libro escolar, sin provocar ningún cambio o mejoría en la forma de enseñar. Así, desgraciadamente una pizarra digital puede limitarse únicamente a ser utilizada como una pizarra convencional.

«...si no, ¿para qué quieres la herramienta?, ¿para hacer lo mismo de siempre o para hacerlo de otra manera?» (RIO/m1/reus/16_3)

«...es cierto que es lo que son las pizarras interactivas se utilizan, pero más bien utilizarlas como una pizarra digital la que tú puedes meter los enlaces, hipervínculos, imágenes y tal, es decir lo que es crear unidades didácticas interactivas,... lo que se utilizan es como una simple pizarra normal y corriente, y creo que eso no es la funcionalidad de una pizarra digital.» (CAlaMAN/h1/reus/2_1)

«...actualmente son ordenadores o tabletas que no se distribuyen bien o que si se distribuyen algunos compañeros no las utilizan.» (CAlaMAN/h1/reus/1_3)

«...creo que no hay una buena evaluación de las necesidades, bueno sí la hay, miento, pero te mandan cuestionarios de las necesidades, pero luego esos cuestionarios no sirven para nada, porque lo que te mandan no es lo que tú has solicitado en esos cuestionarios.» (EXT/m2/reus/7_1)

«Los que usamos estos dispositivos somos cuatro profes, los demás no los utilizan tanto por falta de conocimiento y por miedo supongo a lo que es el dispositivo en sí.» (CATA/M5/reus/5_5)

Además, es de resaltar la actitud proactiva de otra parte del profesorado a la hora de enfrentarse a los nuevos retos que plantea la utilización de las TIC en su quehacer docente. Este profesorado ha tenido que superar hábitos de enseñanza ya adquiridos y adaptar su quehacer basado, en gran medida, en métodos convencionales y en herramientas docentes tradicionales a las nuevas oportunidades que ofrece el manejo de las tecnologías digitales. Aun así, no se aprecian actitudes contrarias al uso de las TIC y la actitud general demuestra una profunda convicción en el buen hacer docente.

«Se debería de fomentar a todo el profesorado que se renueve en nuevas tecnologías, en aplicaciones porque hay aplicaciones brutales que están apareciendo que también un poco de crítica es que si tienes que aprender a utilizar todas las aplicaciones existentes, necesitas mil horas que si Canva, que si Genially... yo controlo tres o cuatro y mira que invierto, pero... si tuviera que controlar más es que no puedo más, porque tengo una vida social, tengo que prepararme las clases, es que no.» (VALE/h1/reus/16_1)

«Prácticamente mis clases son completamente con actividades digitales, este año si he tenido la suerte de que he tenido pizarra digital en todas las clases, y el año pasado pasó al contrario, estaba en un cole normal, que no era de difícil desempeño, pero prácticamente no tenía pizarras digitales, que yo después de 5-6 años utilizando pizarra digital, tuve que empezar casi desde cero, porque todo lo que utilizábamos era el libro.» (AND/m2/reus/3_3)

Como manifiestan los informantes, la implementación y el uso de las TIC no tiene únicamente relación con la provisión e instalación de las herramientas digitales sino que además es igualmente imprescindible su mantenimiento y cuidado. En este sentido son numerosas las críticas recibidas dada la precariedad de ciertas situaciones.

«...no se nos puede demorar un mes, dos meses en venir a reparar una pizarra que se ha estropeado, el táctil y no funciona... ¡no hombre! ¡Tenemos que tener los recursos al día!, entonces no se puede demorar la asistencia de mantenimiento de las empresas, de las subcontratas estas que tienen y demás... eso es lo que falla ¿eh? Para mí el daño grave que se hacen en los centros en cuanto al mantenimiento de las tecnologías es la asistencia, que tardan muchísimo en resolver las incidencias.» (EXT/m1/reus/3_1)

«...yo llevo todo el curso para que me arreglen mi PDI, mi pantalla digital, que llevo sin escribir en la zona de la derecha, no me escribe la pantalla, y llevo todo el curso para que venga el técnico, y nada, y es poner una barrita, que ya sabemos hasta la avería.» (EXT/h1/reus/6_1)

Proponen diferentes medidas o estrategias para solventar estas situaciones, como son:

«La Junta tiene que crear esa figura, tiene que crear el de mantenimiento informático en los centros, crear un perfil o una figura con unos recursos humanos, como hemos hablado antes, y crearlo y ya está, asignar un número de centro por cercanía y ponerse manos a la obra, ponerse las pilas, y porque no vamos a ningún sitio así, mucha inversión en dotaciones, mucho dinero gastado, pero al final poco rendimiento y poca productividad.» (EXT/m1/reus/18_3)

«...hay veces, no muchas, pero que o no te va la pantalla digital, o que no te va la wifi, entonces es que es como de repente, socorro... no carga la página por lo que sea, entonces dices socorro, ¿qué hago?, entonces también gracias a nuestra experiencia de que hemos sabido subsanar muchos, muchas situaciones a través del tiempo.» (NAVA/m4/reus/22_4)

«...a las administraciones de un equipo de reparadores satélite que vaya por los centros solucionando estas cosas, porque una tecnología punta súper buena que no se puede utilizar porque se te queda colgado, porque no es táctil lo que tiene que ser táctil, porque tal... pues al final se queda obsoleto, y ni lo hemos usado, ni lo hemos explotado, hemos gastado un dinero que no se ha visto...» (NAVA/m3/reus/16_2)

Si bien, dada la antigüedad de ciertos aparatos digitales, y al no ser capaces de soportar la instalación de un software más moderno, la decisión de algunos centros escolares pasó por su reciclaje y la instalación de software libre menos pesado, de esta manera lograron rehabilitar aparatos obsoletos y alargar la vida a los mismos:

«...lo que hicimos fue reciclar ese material que teníamos para poder hacer que nuestros compañeros pudiesen hacer su trabajo en unas condiciones un poquito más adecuadas.» (RIO/h2/reus/5_1)

«...el Windows Vista creo, una cosa que arrancaban a la media hora y a la otra media tenías que apagarlo porque había que recogerlos, que no había conexiones, que no había forma de conectar y bueno surgió una idea por parte de la administración y pues allí que me lancé de cabeza que fue instaurar Linux en todos los ordenadores, al formar parte de este proyecto que era piloto que empezamos 6 o 7 coles en Aragón ¿pues qué pasó? Que pasamos a ser centro prioritario y nos mejoraron la conectividad del centro y bueno el centro también hizo alguna inversión para poner duplicadores de wifi por todos los pasillos y pasamos de tener un trasto con 25 tablets o 27 que no servían para mucho a tener unos ordenadores que realmente nos permitían usarlos a diario y...» (ARA/m3/reus/5_2)

Igualmente, la red para las telecomunicaciones y la cobertura wifi es indispensable para un uso fluido de las TIC. Sin embargo, las carencias señaladas en este sentido son importantes y no se circunscriben únicamente a alguna Comunidad Autónoma sino que parece una cuestión generalizada a nivel del estado.

«...la red wifi va cuando quiere, no sé en los coles de mis compañeros pero desde luego en el mío va cuando quiere, y cuando más la necesitas en cuando menos va, eso es la ley de Murphy.» (BAL/m2/reus/18_3)

«...cuando hay muy baja conectividad en el centro no se pueden poner tantos ordenadores a la vez y eso es un grave problema porque no te permite trabajar, eso ya no depende de ti, depende de la conectividad.» (ARA/m2/reus/5_1)

«...el problema que solemos tener es la conectividad, no toda la isla tiene fibra, no toda la fibra funciona bien, no todo el alumnado tiene ordenador, no todo el alumnado tiene impresora, entonces eso se notó mucho en el confinamiento.» (CANA/h2/reus/2_7)

«...quiero aprovechar este debate, esta reunión, para reivindicar el abandono, un poco al hilo de la España vaciada, es decir, que nosotros no solamente hay un problema de medios, tenemos un ordenador por clase, pero el gran problema es la conexión de Internet, hay una tormenta, hay... de repente una semana entera ya no solo que no haya wifi es que no hay cobertura de teléfonos móviles dependiendo de la compañía en la que estés, y no os estoy hablando de un cole abandonado perdido en las montañas, que estamos hablando en concreto de XXX, es una zona turística, (...) cuando hablan de fibra, 5G, yo es que me río porque aquí no hay ni siquiera el cable del teléfono normal y corriente, yo mi Internet lo pago yo, es un router wifi al que le he metido una tarjeta SIM, entonces está limitada. Ocurría que si yo hago muchos videos, muchas tal, me puedo llegar a quedar sin los datos.» (AST/h3/reus/6_5)

Además, esta situación se agrava en el caso de varias Comunidades Autónomas, como son Asturias, Galicia, Castilla y León, Murcia o Canarias, donde se observa una profunda brecha digital entre centros escolares ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros del entorno urbano. Esta brecha digital tiene especial relación con la conexión y estado de la red para las telecomunicaciones. La situación repercute directa y negativamente en las oportunidades que las familias en general y el centro escolar en particular brinda a su alumnado.

«Tenemos muchísimos niños con una brecha digital tremenda, y eso pasa prácticamente en todos los colegios, excepto igual en los colegios de la capital, contados, no todos. Este año encima yo me he encontrado con que estoy en un colegio rural, y que allí la conexión brilla por su ausencia.» (RIO/m2/aldi/2_3)

«el problema que solemos tener es la conectividad, no toda la isla tiene fibra, no toda la fibra funciona bien...» (CANA/h2/reus/2_7)

«Yo no sé en el XXX lo que hicieron el año pasado en pandemia, pero ahí es que había días que llegabas al colegio y es que no tenías ni wifi, porque había fallado la conexión, un árbol, cualquier cosa, un pájaro se había apoyado en el cable y hasta luego, o sea que el ordenador funcionaba porque llegaba la corriente eléctrica, que el colegio tenía bidones de gasolina por si fallaba el gas natural echarle gasolina y que los niños no se murieran de frío, estamos hablando de unas situaciones muy dispares, yo no conozco XXX por dentro, pero sí conozco XXX, que me imagino que será más o menos igual, o cualquier centro concertado y privado, y los recursos son muy dispares, incluso en un colegio urbano o en un colegio rural, no tiene nada que ver, solo hay que ver el tipo de población, XXX y yo tenemos población militar, esos padres les dices que paguen x dinero de material, bueno que también tenemos ahí un debate, pero no suele haber problemas, dotan a las clases, otros centros tienen que tirar de editoriales, etc., etc. (MUR/h2/aldi/9_6)

«...mi Internet era muy lento, y la gente me decía, ¿y por qué no contratas otra cosa? Y yo, porque no hay otra cosa, es el cable que tengo, el cable que tengo es uno y tiene esta velocidad, y en las zonas rurales pasa mucho eso, no hay otras opciones, aunque quiera la gente cambiar a tener otra velocidad, no pueden, tienen que esperar a que venga la compañía cuando le apetezca a cambiarla, entonces...» (GA/m4/reus/16_2)

«...entonces eso hace que la situación de los alumnos esté muy desperdigada por la zona, es decir, tenemos alumnos que vienen desde lejos, alumnos que viven en pueblos donde no hay cobertura de teléfono directamente, que parece que sí que la zona rural que se están poniendo las pilas, hay pueblos que siguen sin tener cobertura, entonces bueno...» (LEO/m3/reus/6_1)

3.3.3. Principales usos de los recursos digitales

La implementación de las tecnologías digitales en educación ha sido bien recibida por parte del profesorado de Primaria y son plenamente conscientes de las ventajas que estas tecnologías aportan a su función docente, incluso en los casos en donde el profesorado ha tenido que aprender este manejo ya contando con varios años de experiencia.

«Mi experiencia con las TIC, yo me considero una persona inquieta que me gusta investigar y ponerme al día con las nuevas tecnologías, pero va tan deprisa, tan deprisa, que a mí no me da tiempo y siento que me quedo un poco atrás, supongo que la gente joven que viene ahora que tiene más experiencia pues lo cogen mucho antes, aunque yo me considero una persona ágil en esas cosas, y sigo aprendiendo porque ya sabéis que esto, esto sacan cosas nuevas todos los días.» (LEO/m1/reus/1_2)

«Yo ahora tengo a los niños escribiendo en sus Chromebook, me mandan todo, me comparten todo, y en el momento, en tiempo real, desde mi sitio a los 20 que tengo, les voy subrayando, poniendo interrogantitos de colores, haciendo comentarios, y ellos van desde sus Chromebook, entonces se ha multiplicado mi capacidad con esto, se ha multiplicado mi capacidad de monitorizar 20 redacciones.» (NAVA/m3/reus/11_7)

Si bien, este aprendizaje no ha sido fácil y en ocasiones ha podido dar la sensación de que el alumnado dominara mejor esta tecnología

«Yo me lo explicaron y no me enteré de mucho hasta que no estás en frente de los alumnos en el Classroom con las aplicaciones, es cuándo lo necesitas y lo haces.» (Na/m2/reus/6_7)

«Ellos aprendieron hasta más rápido que yo el entrenamiento de Google Classroom, yo a veces no sabía cómo entrar a ciertas cosas y ellos ya me lo explicaban.» (NAVA/m5/reus/4_2)

No obstante, las ventajas señaladas que proporciona el uso de las TIC, son enumeradas de manera clara y concisa, ya sea por el manejo de los libros digitales, robótica, aplicaciones para la docencia o la misma pizarra digital.

«Google Drive a Office, ahora utilizo Office, utilizo Teams, en Teams les cuelgo cuestionarios a los niños que elaboro yo, o le cuelgo Kahoots, eso está muy bien porque es variado y tú no te aburres.» (GA/h1/reus/13_7)

«En primaria pues utilizando mucho lo que tenemos en clase, que es la pizarra digital, el libro digital, utilizando mucho Kahoot, y después en casa, se les envía pues eso, la tarea para que después ellos trabajen después con el Spacer, o bien con el Quizizz, después también tenemos el ClassDojo, yo no lo estoy usando pero parece ser que está funcionando muy bien.» (LEO/m4/reus/8_1)

«Y no solo eso, también porque con la pizarra digital generas el movimiento ese en clase, pueden salir los niños, y arrastrar en la actividad que hagas, bueno, depende como sea; y eso sí que les gusta mucho.» (EUS/m1/reus/13_2)

«El libro digital pues la verdad es que yo llevo muchísimos años utilizándolo y bueno, para mí es esencial porque la manera de aprender de los niños ha cambiado mucho, hoy en día es muy visual, no quiere decir que esté en contra de los libros físicos, para nada, todo lo contrario, soy amante de los libros pero es cierto que las pantallas les captan la atención porque viven entre pantallas, es un lenguaje en el que ellos hablan, y lo utilizo muchísimo. Utilizo muchísimas aplicaciones, pero muchísimas, de muchos tipos, para ciencias, para matemáticas, para... muchas, también a nivel personal utilizo una herramienta, Adittio, no sé si la conocéis, todo el mundo me dice, parece que eres comercial de Adittio, no, no soy ningún comercial, pero es que a mí me ha cambiado la vida.» (AST/h2/reus/11_1)

Ello implica acceder a nuevos campos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje. De esto son plenamente conscientes los docentes que han integrado el uso de las tecnologías en su habitual quehacer docente. Docentes que han sabido cómo incorporar las ventajas que nos ofrecen las tecnologías con el fin de presentarlas de una manera más atractiva y actual, fomentando así la motivación del alumnado, su creatividad e interés:

«Lo que hago me gustaría poder hacerlo con todos los niños porque es asequible a todos, a todos los zagalos porque como es muy atractivo el montar un robot por ejemplo y darle y moverlo a través de un programa de scratch, yo creo que para los zagalos es una cosa que les encanta o hacer un pequeño programa de radio o hacer una actividad de este tipo o utilizar pues programas que montan cine o cosas de estas que montan por el estilo, que hay cosas chulísimas.» (ARA/m2/reus/3_3)

Desde luego la diferencia de edades entre el profesorado parece influir a la hora de hacer uso de las TIC y aplicarlo a su docencia. Tanto la diferencia de edad de los docentes como su actitud frente a las nuevas tecnologías parecen influir en la implementación de las TIC en el aula.

«Respecto a las TIC, yo lo que he visto por ejemplo que en el cole donde yo estoy hay mucha gente mayor, muchos a punto de jubilarse y sí que mucha gente predispuesta que en momentos... ay XXX me ayudas a esto, me ayudas a lo otro, yo sí que muchas veces me he quedado más tiempo con gente pues enseñándoles AULES que hay lío de cómo usarlo. Es la plataforma que tenemos aquí en Valencia, pero otra gente sin embargo como lo que han dicho, que ya se han acomodado y ya no les apetece renovarse o actualizarse porque a lo mejor piensan pues para los cursos que me quedan no me voy a calentar la cabeza aprendiendo nuevas tecnologías, entonces me he encontrado con gente de me haces esto, a los que somos más jóvenes, me haces esto, me lo arreglas y ya está y gente que se ha volcado y ha pedido ayuda para aprender y por ejemplo una compañera que se jubiló la semana pasada hasta el último día que estuvo quería que le enseñara cosas.» (VALE/m3/reus/5_2)

La tecnología sirve como vía de comunicación entre el alumnado y profesorado. Además, estos recursos son utilizados por las alumnas y los alumnos para aclarar dudas sobre los contenidos de aprendizaje. También se usan como recurso de ayuda en el aprendizaje para las personas que tienen dificultades o alguna discapacidad.

«Tienen todo en Classroom, entonces qué pasa, que les surgen dudas a las 7 de la tarde, y escriben sus dudas, y entre ellos se contestan.» (NAVA/m3/aldi/24_3)

«Tengo alguna niña con una inhibición tremenda a la hora de hablar en clase, de preguntar, de no sé qué, y espera a casa para meterse en Classroom para hacer 50 preguntas a 50 profesores, a compañeros, para interaccionar socialmente con una pantalla de por medio.» (NAVA/m3/aldi/23_5)

«Yo tengo un alumno TA muy afectado, él tiene su tablet, él la usa para comunicarse, muy motivante, usa sus programas, y con la compañera de educación especial y yo, pues lo vamos trabajando, para él resulta muy útil, de otra forma pues quizás trabajaría mucho menos.» (MUR/h1//aldi/15_4)

3.3.4. Coordinador/a TIC

La labor de impulsar el uso de las TIC entre los docentes en los centros escolares recae en el responsable de coordinación TIC. No obstante, da la impresión que las tareas que debe cubrir esta coordinación no quedan del todo claras

«Era coordinador TIC, pero al final era también el informático, aparte de crear todas las cuentas y tal, todo el tema de instalación de routers, amplificadores, mantenimiento de los equipos.» (CAN/h3/reus/06_5)

«Pero si no tengo horas suficientes con ese dispositivo o no tengo... al final es todo el trabajo, no puedo hacer más porque no tengo más tiempo con dispositivos en el aula.» (RIO/m3/reus/6_5)

«Donde la mayoría de las veces la persona que se dedica a las TIC tiene muchas incidencias, y no funcionan todos los ordenadores, hay veces que se tienen que poner los niños de dos en dos, y no disponían de un ordenador para cada uno de ellos.» (CATA/m1/reus/15_2)

«Yo no tendría que arreglar ordenadores, ni tendría que poner wifi, hay que dotar al centro de un informático.» (CANA/h3/reus/18_3)

Parece ser que desde la misma visión del profesorado esta labor está bien valorada. Sin embargo, si bien se agradece su trabajo y predisposición, puede darse el caso de caer en la tentación y hacer un uso abusivo de este recurso por parte de algunos de sus colegas.

«No he sido nunca coordinadora TIC, porque los que veo que están de coordinador TIC, desde luego les tenían que poner un monumento, porque cobran una guarrería, el resto de los compañeros se piensan que como cobran tienen que estar a su entera disposición, les dan dos horas, dos horas en las cuales a lo mejor no se corresponden con tus dos horas, no estás tú en la clase, o tú estás dando clase.»
(EXT/m2/reus/7_1)

No se aprecia falta de voluntad para cubrir estas figuras; de hecho, parece ser que existe disponibilidad por parte del profesorado para ocuparse de estas funciones. Sin embargo, la formación en competencias digitales y la dinamización y el fomento del uso de las tecnologías digitales por parte de los equipos de profesorado en los centros escolares pasa por destinar un aumento significativo de horas y dedicación en la figura del coordinador o coordinadora TIC para poder desempeñar tales tareas. Este aspecto, aparentemente, es deficiente en la mayoría de centros escolares de primaria, tal y como ha señalado buena parte del profesorado.

«Normalmente es gente joven como dicen que han llegado al centro hace un año, dos son los que están predisuestos también a ayudar, que al final se hartan.»
(VALE/m1/reus/7_2)

«...de que hay que tener más recursos humanos en los CPR para que en vez de un informático, tiene que haber dos, o tiene que haber tres, porque nosotros los TIC, en los centros, yo en mi caso tengo dos horas TIC a la semana, dos horas TIC a la semana, y en dos horas TIC en cuanto te líes un poquito, un martes que tengo una hora, y un miércoles que tengo otro tiempo, ni siquiera una hora, en cuanto un ordenador se te ponga un poquito cabezón, no seas capaz de arreglarlo o no seas capaz de resolverlo, ya recurres a la otra hora del día siguiente, y ya todo lo demás, todos los demás problemas que te plantean los compañeros durante la semana, ya no los puedes atender, porque yo no tengo horario tampoco.» (EXT/h2/reus/5_3)

Una posible mejora para solventar esta situación la han encontrado varios centros escolares al contar, además de la figura del coordinador TIC, con otro especialista con un perfil más orientado a la informática.

«Tenemos un coordinador TIC evidentemente, pero también evidentemente pagamos un servicio de mantenimiento informático, porque evidentemente para el programa de gestión del colegio, para los ordenadores, las pizarras digitales, los Chromebooks, el coordinador TIC no tiene tantas horas, ni tantos conocimientos, entonces pagamos también un servicio de mantenimiento informático para estar al día.» (BAL/m4/reus/7_1)

3.3.5. El papel de las TIC en la educación

La opinión general del profesorado ante la función de las TIC en la educación es clara:

«Considero que las nuevas tecnologías tienen que llegar a los centros educativos, y al sistema, incorporarse para mejorar lo que hay, no para usar lo mismo pero de otra manera, quiero decir, que si usamos las nuevas tecnologías con las técnicas que se hacen para el sistema tradicional, vamos a utilizar bien las nuevas tecnologías, al final ni estamos utilizando bien las nuevas tecnologías, ni estamos utilizando bien el sistema que habitualmente se hacía en los centros, con lo cual las nuevas tecnologías, entiendo todo lo que está suponiendo ahora, el avance tan rápido, pues tiene que ser para mejorar los aprendizajes, no para empobrecerlos encima, para mejorar el currículum, tener más libertad.» (CAN/h2/reus/09_2)

«El tipo de actividades colaborativas, las nuevas tecnologías reman a favor de nosotros, por ejemplo, hacen presentaciones chulas, o en el Glogster, estos posters colaborativos, y luego tienes lo que dices tú, que lo puedes poner para que lo vean los demás lo que ha hecho cada uno, entonces se enriquece muchísimo porque están aprendiendo de lo que están haciendo los demás, y les gusta mucho que los demás vean lo que han hecho ellos, que les guste, que sienten reconocidos por el grupo.» (NAVA/m4/reus/12_2)

«Totalmente positivo el uso de las nuevas tecnologías, porque es verdad que bueno que para ese alumnado que sí que está acostumbrado a pantallas, hay un alumnado que solo recibe, o recibe de mejor manera todo lo que sea audiovisual, entonces ese alumnado en cuanto tu les pones alguna PDI, o les pones algún juego interactivo en la pantalla atraes su atención plenamente, entonces no hay que descartar pues esa forma de aprender.» (CAN/m3/reus/14_3)

Igualmente, también son conscientes de lo que ello puede implicar y de que hay que estar preparado para los contratiempos que puedan surgir:

«El preparate una clase con las nuevas tecnologías es prepararte dos clases, una con las nuevas tecnologías y otra con el plan B por si te falla que normalmente en 45 minutos que duran las sesiones no te da tiempo a dar una clase de calidad o en condiciones porque siempre hay algún fallo o algún niño que no sabe conectarse o Internet que no funciona o esta tablet que no sé cuánto, ahora son hándicaps que van saliendo.» (VALE/h3/reus/3_1)

Existen ciertos problemas de los que, aparentemente, la mayoría de los docentes no son del todo conscientes. En alguna Comunidad Autónoma, por ejemplo, han sacado a la luz el tema de la protección de datos de los menores.

«Una protección de datos, la cuenta de Gmail lo hemos conseguido, nosotros lo que hemos hecho es un dominio específico del centro, hemos pagado un dominio específico para que no tenga que crearse el niño una cuenta de Gmail, con lo cual el tema legal se nos está complicando mucho.» (MA/m3/reus/5_5)

Llama la atención la gran diferencia que existe entre los centros educativos a nivel TIC. Según se ha señalado en los diferentes *focus group* estas diferencias tienen que ver con la importancia que da el equipo directivo del centro escolar a la competencia digital.

«Me quito el sombrero, chapó por el centro chapó por el equipo directivo, ¿por qué? Porque nada más llegar al centro el director me presento y tal y me entrega un iPad y me dice este es tu iPad para trabajar durante este curso, tienes todas las aplicaciones que necesitas, si necesitas cualquier tipo de aplicación para llevar a alguna clase te damos la tarjeta para descargarla, lo que necesites, me quedé sorprendidísimo que un centro público de Valencia tuviese ya no una tablet, sino un iPad con lo que el precio conlleva, además teníamos dos carritos con mini iPads para los alumnos poder trabajar cualquier área, espectacular, le pregunté cómo es que hay centros que no tiene ni si quiera ni una línea para contratar wifi en el colegio este que pasa aquí? . El hombre fue sincero y bueno pues desde el centro llevamos años que hemos decidido invertir en nuevas tecnologías y sinceramente se notaba muchísimo, además una metodología trabajando en proyectos, muy muy bien y por supuesto la red wifi espectacular ¿qué se diferencia de un centro a otro? no sé, nivel socio-económico del colegio en el que esté, nivel de la población, no lo sé.» (VALE/h1/reus/8_2)

«Es una cosa muy importante lo que ha dicho, hay que apuntarse, para que lleguen las dotaciones hay que apuntarse a todos los programas que puedas porque por ejemplo se renovaron también los ordenadores de la sala de informática pues porque nuestro centro se apuntó a un programa que se llamaba «programa de competencia digital.» (ARA/m1/reus/11_4)

3.4. Desigualdades socio-económicas de las familias

Esta sección incluye la categoría de análisis que aborda las desigualdades sociales y económicas detectadas por los y las docentes entre las familias del alumnado: reflexionan sobre cómo las diferentes realidades del contexto familiar de los menores, que se manifiestan a diferentes niveles, pueden afectar al proceso de implementación de las TIC y de alfabetización digital del alumnado en la escuela. En su discurso, los docentes valoran la situación de digitalización en la enseñanza vivida durante crisis sanitaria COVID-19 como un elemento amplificador de dichas desigualdades y destacan las acciones concretas llevadas a cabo por la comunidad educativa, administración y otras organizaciones sin ánimo de lucro para intentar solventar dichas diferencias. Los participantes exponen también sus preocupaciones y posibles soluciones ante lo que ellos identifican como *brecha digital*.

Atendiendo a las argumentaciones y percepciones del discurso ofrecido por los docentes, esta sección presenta la categoría de análisis de desigualdades socio-económicas subdividida en dos grandes bloques. El primero de ellos incluye las categorías de análisis que emergen de las situaciones de desigualdad identificadas por los participantes durante la pandemia. Estas categorías, agrupadas en diferentes apartados, se corresponden con las oportunidades de acceso o tenencia de dispositivos y conexión a Internet en el hogar, el nivel de alfabetización digital de los progenitores o tutores las alumnas y los alumnos, el origen étnico de la familia, las propias necesidades educativas del alumnado, la tipología del centro y las acciones concretas llevadas a cabo por la comunidad educativa, la administración pública y otras organizaciones sin ánimo de lucro para modular dichas diferencias. El segundo gran bloque de este apartado incluye estas mismas categorías de análisis, pero en un contexto escolar y familiar previo o posterior al COVID-19, e incorpora una nueva categoría en la que se recogen las preocupaciones, valoraciones y soluciones propuestas por los participantes ante las desigualdades socio-económicas en el contexto familiar del alumnado.

3.4.1. Desigualdades socio-económicas de las familias durante la pandemia

«Un poco empezando desde lo que ha supuesto el antes y el después de la pandemia, el antes era como digamos, lo veíamos todo muy normalizado, el hecho de la comunicación con los niños y con los padres, y no teníamos en cuenta otras cosas como ha sido que hemos empezado a ver cómo familias que no se podían comunicar con nosotros, también un poco lo que ha XXX, durante la pandemia vimos la carencia de familias que se podían conectar o no, o porque bien no tenían un dispositivo, o bien porque no tenían Internet en casa, o bien porque vivían en un pueblo y simplemente no les llegaba la red móvil allí o Internet...» (LEO/h1/des/2_5)

Los docentes identifican la situación de pandemia como un antes y un después y destacan el impacto de la crisis sanitaria como condicionante que ha servido para detectar los diferentes niveles de desigualdades entre las familias del alumnado.

«No teníamos ni mails de las familias, no teníamos correos de familias, y suerte que teníamos Instagram y a través del Instagram recopilamos toda la información de mails de familias, nos tuvimos que poner en contacto, todo el tema de la brecha digital a nivel de familias que no había, muchas familias tenemos con dificultades económicas con lo cual no había muchas familias que tuvieran pues ordenadores, conexión y entonces bueno, todo esto nos hizo ver otra escuela que no conocíamos.» (CATA/M2/des/2_3)

En su discurso, identifican el conjunto de desigualdades socio-económicas como *brecha digital*.

«La brecha digital, sobre todo en la pandemia ha sido horroroso, he tenido alumnos donde no me he podido conectar de ninguna de las maneras, no he podido mandarles trabajo de ninguna de las maneras, ha sido misión imposible, y al final por teléfono, una criaturita que tenía que copiarse todo.» (ARA/m2/des/3_1)

Exponen también su visión sobre las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

«Me condicionaban mucho los recursos que las familias tuvieran, no todas las familias tienen los mismos recursos, personalmente prefiero trabajar con los recursos del colegio, el aula de informática, los ordenadores que tenemos en clase, las tablets que tenemos en clase, por el hecho de que todos los niños y niñas son iguales en clase, en casa no, en casa cada niño tiene sus recursos, yo he tenido a niños durante el confinamiento trabajando con un teléfono móvil, y era diferente.» (MUR/h1/des/1_2)

Y también relacionan el acceso a la tecnología con el acceso a la educación.

«No todas las familias podían tener acceso a esa tecnología y eso es un gran problema a la hora de acceder a la educación, en ese sentido, creo que las nuevas tecnologías, donde yo estoy a favor, creo que pueden ser un gran problema de desigualdad, ese es un tema que me parece muy importante comentar.» (CATA/m3/des/3_6)

3.4.2. Dispositivos y conexión a Internet en el hogar

Entre los diferentes niveles de desigualdades socio-económicas los participantes identifican diferencias de oportunidades entre las familias relacionadas con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos para el uso individual del alumnado así como la posibilidad o no de acceso a Internet.

«Los recursos que ellos tenían, no tenían otra cosa, y lo que decís, igual había niños que eran 5 hermanos y contaban con un móvil, un móvil, ya no era ni un ordenador, entonces claro, bastante, y alguno no tenía ni impresora.» (RIO/m2/des/11_6)

La falta de disponibilidad de recursos digitales y de acceso a Internet en el hogar, necesarios para el desarrollo de actividades escolares del alumnado durante la pandemia, generó situaciones de estrés entre los docentes.

«En casa muchas familias tienen un ordenador para tres... el suyo personal del trabajo, más luego las familias igual tienen tres hijos que en pandemia por ejemplo los tres dependían de ese ordenador, porque hasta 3º los alumnos no tenían ningún ordenador, entonces claro, muchas veces que veías en la situación de que las familias te exigían que hicieras todas las clases, que... otras que me decían, tenemos un ordenador para tres, más yo que trabajo, entonces era como... me vuelvo loca porque tengo que atender a estas dos disparidades, me están pidiendo cosas muy diferentes... entonces fue una exigencia muy brutal por parte de unas familias y por otras me pedían que no porque no tenían ni ordenadores, ni medios, y tienen tres hijos o cuatro.» (NAVA/m5/des/17_4)

La posibilidad o no de que el alumnado siga o no escolarizado es señalada por los docentes como principal consecuencia de esta falta de recursos y acceso a Internet en el hogar durante la pandemia.

«Se han generado unas necesidades este año muy peculiares, entonces donde no había medios había que aportarlos para que los chavales puedan seguir escolarizados aunque sea desde sus casas, hemos estado encontrándonos situaciones de escolarizados dentro del centro, porque teníamos clases presenciales, pero en algún caso puntual algún aula se ha confinado y hemos tenido que estar solventando las dos cosas.» (MA/m3/des/4_5)

Los participantes, además de referirse a sus esfuerzos por facilitar el proceso de aprendizaje al alumnado en desventaja por falta de recursos tecnológicos o acceso a Internet, destacan situaciones concretas vividas por el propio alumnado.

«Había una niña, no estaba en mi clase, estaba en otra clase, que iba a los puntos de wifi libre que había por el pueblo para mandar las actividades, para hacerle un monumento, porque su madre no podía costearlo, luego ya el cole fue haciendo estudio de quienes tenían problemas económicos, y sé que se les ayudó, bien con un dispositivo, o bien haciéndoles la conexión a Internet...» (AND/m3/des/6_1)

«Mala conexión, y esa fue la clase virtual de la niña el año pasado.» (CANA/h3/des/16_3)

3.4.3. Rural vs. urbano, público vs. concertado

Otro nivel de desigualdades señalado por los participantes es el relacionado con la zona o área de ubicación del centro escolar del alumnado. Los docentes apuntan a desventajas en el acceso a Internet del alumnado escolarizado en centros rurales frente al escolarizado en los centros urbanos.

«En el caso de cuando estuvimos confinados, imagínate, una familia que tenga más de un hijo ya... ponte a tener un ordenador para cada uno, y en el rural hay casas donde nadie tiene ordenador, ni siquiera tienen conexión wifi, entonces está complicado en el caso del rural.» (GA/m3/des/15_7)

La falta de acceso a Internet, o de una conexión de calidad y estable, tanto en las escuelas como en los hogares de zonas rurales, ha provocado que tanto el alumnado, familias, como docentes hayan tenido que enfrentarse durante la pandemia a una escolarización de los menores partiendo de una situación de desventaja.

«El año pasado durante el confinamiento yo tenía muchos problemas para subir cosas, porque mi Internet era muy lento, y la gente me decía, ¿y por qué no contratas otra cosa? Y yo, porque no hay otra cosa, es el cable que tengo, el cable que tengo es uno y tiene esta velocidad, y en las zonas rurales pasa mucho eso, no hay otras opciones, aunque quiera la gente cambiar a tener otra velocidad, no pueden, tienen que esperar a que venga la compañía cuando le apetezca a cambiarla.» (GA/m4/des/16_3)

Y más allá de la situación de pandemia, reclaman más atención y exponen claramente la situación de desventaja de acceso a una educación digital en la que se encuentra su alumnado.

«...efectivamente en el mundo rural estaría muy bien que nos hicieran un poquito más de casín, y luego pues sí, tema brecha digital entre alumnado.» (AST/m3/des/20_12)

Los docentes de escuelas urbanas señalan una doble perspectiva en cuanto a las oportunidades de acceso a Internet de las familias. A diferencia de la escuela rural, las familias de las escuelas urbanas sí cuentan con la opción de conectarse a la red:

«...mi centro es urbano, aunque está en el extrarradio, y en general en ese aspecto no hay ninguna queja, siempre están, los niños cuando se tienen que conectar se conectan, no suele haber problemas por su parte ni de sonido, ni... bueno creo que todas las familias tienen conexión a Internet. Yo en ese aspecto no tengo ninguna queja.» (GA/h1/des/16_1)

En cambio, los elevados precios de conexión a Internet en el hogar siguen dejando en desventaja o creando brecha entre el alumnado que proviene de familias más deprimidas económicamente.

«Aun siendo un centro urbano, pues hay gente que tiene problemas con la wifi, porque el tema de tener Internet en casa es bastante caro en España, yo por ejemplo en mi caso, que somos cuatro, que demandamos, necesitamos Internet a tope en muchos momentos, pues estamos pagando la fibra esta, pues ciento y pico euros al mes. Eso hay familias que no lo pueden pagar, entonces es un gasto bastante, debería ser muchísimo más económico, porque tener Internet que sea asequible para la gente que está estudiando y para los que estamos trabajando desde casa en muchos momentos, pues es como una primera necesidad, como la luz y el agua. Aquí cuando falta Internet es una tragedia, porque todos estamos trabajando con esto todo el día, entonces bueno, es bastante caro, en nuestro país no es algo que esté al alcance de todo el mundo, y creó brecha.» (GA/m1/des/16_2).

El profesorado de los centros concertados también aclara en repetidas ocasiones que, pese a lo que la sociedad asume, en la escuela concertada también se detectan desigualdades socio-económicas entre las familias.

«Todas las clases sociales las encuentras en la concertada.» (AND/m5/des/10_3)

«En un centro concertado tampoco tenemos obligación de pagar, como padres estoy hablando eh, de pagar la parte académica, entonces nos lo venden como que sí pero en un momento puntual pues igual tienes que quitarte de una cosa para pagar otra.» (EUS/h4/des/27_1)

«Hay muchas personas que caen en el error de, bueno es que en el colegio concertado las familias tienen de todo, y no, no es cierto.» (AND/m5/des/10_1)

3.4.4. Desigualdades socio-económicas de las familias pre y post-pandemia: dispositivos y conexión

Los participantes, refiriéndose a las desigualdades socio-económicas de las familias, coinciden en resaltar la existencia de una *brecha digital* permanente, que va más allá del período pandemia. El impacto negativo de estas desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje afecta a parte del alumnado, privándolos de una educación en igualdad de condiciones a sus iguales.

«En el colegio tenemos un gran porcentaje de familias que yo creo que tenéis razón en lo que habéis dicho la brecha digital hace que los problemas en cuanto a medios tecnológicos hace que la brecha aumente, entonces aunque se les facilita una cuenta gratuita pues no todos tienen en casa tienen los medios para poder trabajar, entonces pues nos hemos encontrado ya en la pandemia por supuesto, igual que habéis comentado vosotros pues un gran porcentaje de los niños no podía seguir las tareas, pero ya en este curso escolar pues se empieza muy ilusionado con todo, pero siempre hay 5, 6, 7, 8 niños en cada clase que no van a hacer absolutamente nada porque no pueden acceder, no tienen medio para acceder.» (ARA/h1/des/13_1)

La falta de recursos económicos en determinadas familias para adquirir dispositivos y para acceder a una conexión de calidad es apuntada por los docentes como la principal causa de desigualdad entre el alumnado que forma parte de una escuela cada vez más digitalizada.

«Me ha pasado en los dos colegios donde he estado, que no hay, o sea, que hay muchísima diferencia económica, y por ejemplo, me ha pasado hace poco que en el momento en el que les quieres castigar, entre comillas, ahora como te has portado mal quiero que en tu casa busques información sobre esto para el próximo día, ahora ya no se puede porque no tienen los medios en casa, ya no tienen un ordenador para buscarlo, entonces al próximo día le dije, ¿me has traído la tarea? No, porque no tengo móvil, no tengo ordenador.» (NAVA/h6/des/9_3)

«Nos encontramos con el hándicap de que los niños no tienen medios tecnológicos, ni medios, ni Internet en casa, que aunque se les de la tablet no pueden utilizarla, bueno el cole se ha dispuesto de una serie de tablets, creo que han sido unas 50, que se han repartido entre los niños con dificultades, pero aun así los niños, el seguimiento no lo hacen, bueno hablo a lo mejor del 50%.» (AND/M2/des/3_3)

Los docentes describen la implementación de las TIC en el aula como un proceso en continua evolución y con nuevas exigencias tanto para los docentes y familias como primeros responsables de la educación a través de la escuela del menor. Este proceso viene acompañado también de nuevas exigencias tecnológicas y digitales que requieren una continua renovación de herramientas y de dispositivos digitales por parte de la escuela y del propio alumnado que no todas las familias pueden costear.

«En el cole, nosotros los MacBook los prohibimos, porque eran difíciles de instalar, y ahora ya dejamos la puerta abierta. Pero yo veo un MacBook y al lado un niño que te trae una patatina de ordenador que se deja la vista, y al de la patatina le costó un esfuerzo terrible tenerlo y a lo mejor ese justo es el que tiene tres hermanos, y detrás van a heredar esa patatina, claro, no sé....» (AST/m1/des/20_8)

«Hay familias que pagarse un ordenador o pagarse una tablet o un esto, pues supone hacer muchos esfuerzos a lo largo de un mes para poder pagar la parte correspondiente.» (EUS/h4/des/26_8)

«Y tú les pides 20€ para material y ya te ponen pegas, y hay niños que no los pagan, entonces si a este tipo de público tú le dices, vamos a comprar un iPad...» (CAN/m1/des/12_1)

3.4.5. Alfabetización digital de las familias y conciliación familiar

Tras la pandemia, los docentes siguen valorando la falta de alfabetización digital de las familias como un elemento limitador en el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta falta de habilidades digitales por parte de los progenitores se traduce en un esfuerzo extra por parte del docente, que intenta aportar soluciones temporales para evitar repercusión negativa sobre el alumnado.

«Hay entre los padres, hay mucho, perdonadme la expresión, analfabeto digital. Hay padres que no saben escribir un email, y yo muchas veces tenía que enseñar antes a los padres que a los niños.» (MUR/h1/des/3_2)

«Entonces bueno pues a través de Teams hacemos las clases, a través de correo electrónico trabajamos con las familias, casi todas se han adaptado, seguimos teniendo gente que no, que te dicen, ¡uy es que a estas edades yo ya no sé manejar el correo electrónico!, pues le tienes que dar otras opciones porque, ¿qué haces? ¿dejas al hijo sin los deberes? ¿dejas al hijo sin la clase? Tienes que adaptarte.» (LEO/m3/des/6_1)

Algunos colegios, a petición del profesorado, han puesto en marcha alternativas para impulsar la alfabetización digital de las familias:

«Hemos pedido que haya un aula en el cole y que haya un miembro o un profesor aunque sea una hora para poder ayudar a familias que simplemente para cosas así tan básicas pues podemos, para rellenar para excursiones, para poder hacer transferencias para poder ayudarlas y ahora se está valorando el hacerla.» (ARA/m5/des/10_1)

La falta de conciliación familiar, también aparece en el discurso de los docentes como otro elemento limitador en el proceso de aprendizaje del alumnado.

«A las criaturas hay que facilitarles todo lo posible para que enganchen y demás, y nosotros intentamos en todo eso, tutorizar estas cosas, pero yo por ejemplo me estoy encontrando este año unos padres muy jóvenes, y que para ellos lo único importante es su trabajo, y ese niño pues jamás se conecta. Le mandas algo por Classroom y no lo hace, le mandas simplemente que rellenen una ficha de lectura, y ese niño no lo hace, entonces ya tienes que acceder a dárselo en papel porque es que si no, no lo hace.» (AND/m3/des/5_2)

Las exigencias laborales de las familias se traducen en menos tiempo para dedicar a la ayuda de tareas escolares de sus hijas e hijos. Estas circunstancias, unidas a la actitud de la familia, en ocasiones reticente al uso de las TIC en la escuela, supone un esfuerzo extra para los docentes en el intento de suplir esta necesidad.

«Hay muchos padres que no pueden conectarse porque están trabajando, no pueden, entonces me escriben y me dicen, mira XXX no podemos, les digo, no pasa nada, cuando venga yo le corrijo la tarea, y ya está.» (AND/m5/des/10_1)

Los participantes señalan en reiteradas ocasiones que esta falta de alfabetización digital por parte de las familias puede repercutir de forma más negativa sobre aquel alumnado con problemas de conducta o comportamiento o con necesidades educacionales especiales, dejando a esta parte del alumnado en mayor desventaja de oportunidad de aprendizaje.

«Yo estoy de acuerdo con lo que dice XXX, pero el problema es cuando el grupo no es trabajador porque claro, con niños con los que no tienen problemas o que los padres se implican de verdad y te vienen a preguntar... El problema es cuando vas tú detrás de los padres, que ya te ponen pegas para nuevas tecnologías que no saben usarlas, que se conectan y que van a «¿mi hijo aprobado?» «sí» «adiós»; no puedes hacer este contacto cercano de comentarles, enseñarles cosas, mira el examen que tiene tu hijo, mira esto, mira cómo tiene el niño del asiento, se intenta trabajar con esto y con esto, te enseño aquí los apuntes que tengo de tu hijo..., no, como que es una cosa muy fría entonces el establecer ese vínculo que es necesario

con la familia para fomentar ese compromiso creo que lo dificulta. En mi caso en el colegio se ha intentado que los padres de... bueno, ya los excesivamente... o conflictivos o que demandaban atención, o problemas con el lenguaje (alumnos chinos, musulmanes) que viniesen al centro respetando un poco la distancia, porque online no se establecía ese vínculo.» (CAAlAMAN/h2/des/14_3)

«Aparte de problemas de aprendizaje de niños con algún tipo de dificultad especial, también ocurre que si a eso le añades familia que de alguna manera carece de cierta formación, que eso todavía incrementa la dificultad, ¿no?, me parecía un tema también interesante comentarlo porque además que sean niños con ciertas dificultades, si además la familia no tiene un cierto nivel educacional, sí que de alguna manera las dificultades son mucho mayores a la hora de utilizar las nuevas tecnologías además, y de poder seguir el curso obviamente.» (CATA/m3/des/6_10)

3.4.6. Origen étnico de las familias

Otro nivel de desigualdades socio-económicas identificado por los docentes, y que parecen haberse magnificado durante la pandemia, es la falta de recursos tecnológicos y de acceso a Internet a la que se enfrenta parte del alumnado que proviene de familias de diferentes orígenes étnicos. Esta falta de provisión tecnológica se detecta tanto en el hogar del alumnado como en los centros en los que están escolarizados.

«Hace 3 años estuve en el Patronato, que está en pleno centro de Cartagena, es un colegio concertado, y el 90% del alumnado es inmigrante, concretamente marroquí, y ese colegio lo único que tenía era pizarra digital, y cuando pasó, claro yo sigo en contacto con mi compañeros, y cuando empezamos a confinarnos y a tener las clases online, la mayor parte de mis compañeros dejaron de tener contacto con los padres de los alumnos, y con los alumnos, al final no sé cómo terminaron evaluando, porque no tenían nada, a lo mejor no tenían ni móvil, entonces... y también quiero comentar que también no había recursos, y solo disponían de una pizarra digital, y el colegio, el aire acondicionado era abrir las ventanas y abrir las puertas, así que... que es lo que dices, sí depende de la zona, pero que tampoco tiene nada que ver el tema del concertado, tal, porque no había recursos allí, y la pena era que como no se previó nada, como estaba diciendo XXX, pues claro los padres no tenían nada para poder contactar con los profesores y tampoco tenían ordenador, es que no tendrían ni móvil.» (MUR/m2/aldi/10_2)

«Es un cole que está en El Gancho, está en un barrio y los alumnos que vienen pues tenemos 48 nacionalidades, así que en cada clase pues tenemos 3 españoles un montón de problemas a nivel económico.» (ARA/m5/des/9_5)

«El 100% es de etnia gitana, entonces bueno, pues ahí se dan casos de familias muy dispares, familias que sí tienen recursos, medios disponibles y los menos que están bueno, pues en una situación, bueno menos desfavorecidas.» (EXT/m1/des/2_4)

3.4.7. Acciones especiales de los colegios, administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro

Durante la pandemia, la escuela, y más concretamente, los docentes, actuaron como puente entre la Administración, los servicios sociales y otras organizaciones sin ánimo de lucro para identificar aquel conjunto de familias cuyas desventajas socio-económicas pudiesen suponer un hándicap para el proceso de enseñanza-aprendizaje online que se siguió en estos momentos.

«En cuanto al uso de las tecnologías y la conexión con las familias, sí que es verdad que la pandemia, por verle algo positivo, pues consiguió que fuéramos conscientes de que lógicamente no todas las familias tenían el mismo acceso a las tecnologías, ni eran todos capaces de conectarse igualmente con el centro, entonces nosotros inicialmente lo que hicimos fue, como decía una compañera anteriormente, que algunos no tenían Internet, impresoras en casa, no podían imprimir las cosas, entonces se las facilitábamos con la ayuda de los ayuntamientos y de los trabajadores de allí, pues conseguimos hacer grupos y lotes de las tareas y hacérselas llegar a las familias, y eso hay que reconocer que nos ayudaron bastante desde las entidades locales.» (LEO/m2/des/4_1)

La coordinación entre la escuela, servicios sociales y autoridades locales permitió a muchas familias en desventaja, contar con recursos y conexión para que los menores pudieran acceder a las aulas virtuales.

«Se vio un poco con los servicios sociales de base y tal, las familias más desfavorecidas, y hubo, y se hizo un listado para detección de necesidades, se hicieron unas tablas Excel, para ver las necesidades que había en cada curso, y entonces se dotó de Chromebooks a las familias que no disponían de eso, de medios tecnológicos. Pero claro no solamente que no tuviera Chromebook, es que había familias que no tenían ni siquiera Internet, con lo cual...» (NAVA/m4/des/8_3)

«Una asociación de voluntarios del barrio se dedicó, unos chicos jóvenes con patinete se dedicaron a ir repartiendo deberes por las casas, claro, es que no tenían impresora, no tenían ordenador, trabajaban con el móvil entonces había críos que si querías mandarles una ficha había que llevársela a su casa y entonces iban con patinetes eléctricos llevándolas a casa de los chicos.» (ARA/m3/des/9_1)

Aunque los docentes destacan los esfuerzos de todas las partes implicadas por paliar esta *brecha digital*, resultó muy difícil suplir todas las necesidades detectadas entre las diferentes familias.

«Nos pidieron un listado de todos los niños y niñas que no podían disponer de un dispositivo y entonces sí que se quedó un día en el colegio para atender a aquellas familias que no tenían y se repartieron (...) y luego también se cedieron unas tablets que iban fatal, que iban muy mal, y luego otras familias que estaban en un plan así de choque que decíamos ¿no?, más atendidos por servicios sociales (...) pero es verdad que aunque tuvieran el ordenador en casa pues había dificultades de conexión, pero...sí que se respondió un poco tarde, porque todo vino tarde, porque hubo niños que, en mi caso ¿eh? no los pude ver o no los pude oír hasta al cabo de un mes y medio de confinamiento por ejemplo, sí que los llamaba, ¿eh? Les llamaba muy regularmente pero no disponían de dispositivos ni de buena conexión, sí, sí...» (CATA/m4/des/4_8)

«La brecha digital por ejemplo en mi colegio es muy notable. El año pasado por la cuarentena era tutora y muchas familias no sabían abrir el correo electrónico, a las vídeollamadas se conectaban las cinco personas que mejor, o sea que tenían acceso, lo que comentaban nuestras compañeras, había familias que solo disponían de un móvil, entonces tenías que llamarles por teléfono, explicarles, darles opciones y luego también yo tenía familias que necesitaban clases de alfabetización solamente para explicar a sus hijos, entonces, además de tener problemas económico y digital, pues a nivel social y de contenidos también había problemas, entonces la cuarentena para ellos fue un poco desesperante, sí que es cierto que asociaciones como Zanan en el caso de mi cole ayudó mucho repartiendo fotocopias, hablando con nosotros y haciéndoles llegar los deberes, sí que es cierto que esas asociaciones nos ayudaron un montón.» (ARA/m5/des/9_7)

En paralelo, la responsabilidad compartida entre la escuela, familia, administraciones y entidades encargadas de velar por el acceso a la educación en igualdad de condiciones para todo el alumnado, está presente en el discurso de los docentes. En numerosas ocasiones expone el esfuerzo de las administraciones locales, sobre todo cuando se trata de centros rurales o ubicados en poblaciones pequeñas, por dotar de dispositivos a aquel alumnado que procede de familias con menos recursos.

«...en el centro sí que sé que el ayuntamiento como es un cole pequeñito dota de tablets, entonces supongo que ahí en los centros rurales, los pueblos pequeños pueden tener más implicación, pero el equipo directivo también hace mucho.» (VALE/m3/des/9_2)

«...en cuanto a nuevas tecnologías, sí decir que es directamente proporcional al interés que tienen los padres, no al nivel económico o social, hay niños, en mi colegio sí se ha distribuido muy bien el tema de dispositivos electrónicos, a aquellas familias que no disponían de recursos para poder acceder a ellos, se les ha dado, se les ha prestado durante el curso una tablet con su teclado incluido, con la cual la verdad es que los alumnos han estado trabajando fenomenal.» (EXT/m2/des/6_9)

No obstante, los docentes reflexionan sobre la efectividad de estas ayudas y proponen una implementación de las TIC en las escuelas que vaya más allá de una provisión de aparatos tecnológicos para el alumnado.

«...yo pienso que hace falta más ayudas en este sentido, pero ayudas no para en plan no: es que te dejamos una Tablet desde el cole y la tienes que devolver, no, no, ayudas de cara a la adquisición, no sé de tablets, de ordenador, de lo que sea para su uso, yo creo que esto es lo que hace falta básicamente, para su uso porque no hay ayudas así, valientes y fuertes de cara a los alumnos y más ahora después de lo que hemos vivido durante la pandemia, es que no sé, yo es lo que pienso.» (CATA/m6/des/9_1)

3.4.8. Demandas expuestas por los docentes ante una potencial brecha digital

Las diferencias socio-económicas de las familias suscitan preocupación entre los docentes que, aun reconociendo los beneficios que supone la implementación de las TIC en la escuela, ven cómo muchos menores en situaciones de vulnerabilidad social y económica se enfrentan a una exclusión del nuevo sistema educativo.

«Lo que yo siempre he pensado la brecha digital aún da más la brecha social, es decir cuanto más metemos dentro del aula las herramientas informática y la tarea con herramientas informáticas, más lejos se quedan aquellos niños que tienen un entorno familiar y social más alejado, entonces mi experiencia es que siempre se me abre un gran interrogante en la cabeza, ¿cómo podemos empujar a estos alumnos que realmente tienen mayores dificultades, menos apoyos en casa y normalmente menos medios tecnológicos? Por el contrario, es inmensamente motivador, tanto para el alumnado, como precisamente para este alumnado que tiene menos acceso.» (ARA/m1/des/2_1)

La implementación de las TIC en el aula implica que todo el alumnado, independientemente de su condición económica, social o cultural, tenga acceso a Internet tanto en el hogar como en el centro de estudios, así como disponibilidad de dispositivos tecnológicos individuales. En ese sentido, los docentes reclaman soluciones para que los costes de conexión a Internet en hogar sean asumibles por todas las familias con menores en edad escolar.

«Yo sobre todo veo el problema gordo en una brecha digital tremenda, y que es un artículo de lujo tener Internet, y que quizás eso no debería ser, que ahora mismo igual como estamos, igual debería plantearse, quien tenga que plantearse, que se necesita que sea más asequible para todos los bolsillos, porque si no se van a quedar atrás muchos niños.» (RIO/m2/des/2_5)

Los participantes piden una educación a través de las TIC inclusiva y democrática:

«La educación es algo que tiene que ser totalmente democrático, accesible a toda la población, entonces, el hecho de que haya familias que no, a lo mejor porque no tienen ordenador, no pueden tener una Tablet, no tienen una conexión wifi, todo eso plantea una serie de problemas que claro, ¿cómo puedes realmente educar y hacer que esa educación sea accesible a todo el mundo?» (CATA/m3/des/3_4)



3.5. Necesidades de formación digital del profesorado

3.5.1. La pandemia como catalizador de la adaptación tecnológica

La pandemia supuso un catalizador para parte del profesorado, que asumió la necesidad de formarse en aspectos tecnológicos para adaptarse a la situación de incertidumbre. La necesidad acelera el proceso de aprendizaje y obliga a utilizar herramientas que quizá hasta entonces habían sido percibidas como ajenas. Pero más allá de ese escenario concreto, el profesorado es consciente de que hay que adaptarse a la situación en la que tanto niñas como niños como sus familias cuentan con conocimientos y hábitos de uso previos en el manejo de las TIC.

«Los profesores tenemos nuestra formación pero el acelerón digital que han pegado el alumnado de los últimos 20 años para atrás, es que yo me quedo atrás ya, a mí me hablan del TikTok y ya me quedo en plan...» (MUR/h2/for/5_2)

En este sentido, la necesidad de formación para seguir el ritmo del alumnado y hacer la docencia más cercana y atractiva se percibe como clara y constante. La autoformación, en forma de tutoriales o referentes online —se pone como ejemplo a Rosa Liarte— es un concepto que aparece repetidamente entre el profesorado como una alternativa ágil a las necesidades individuales que detectan en sí mismos:

«Cada año intento manejar una cosita, este año ha sido Genially, y me he dedicado por completo de Genially. ¿Quiero empezar con Canva? pues me tiraré con el Canva, la verdad es que voy haciendo formación online, este año he hecho el de Google Swift, pero la verdad es que yo como mejor aprendo es por vídeos de YouTube, la verdad, que voy buscando tutoriales, ¿qué quiero? esto, pues voy buscando vídeos, y así es como he creado los blogs, los Padlet, y como voy modificando todo.» (AND/m2/for/4_3)

Estas actitudes se detectan en personas que se perciben como autodidactas, entusiastas de la tecnología, y con la iniciativa y formación de base inicial como para identificar sus necesidades y poder cubrirlas. Sin embargo, no todos los docentes muestran la misma actitud y se detecta una disparidad de escenarios acordes a circunstancias muchas veces particulares. La formación, por tanto, se convierte en un *búscate la vida*, en el que en muchas ocasiones es la iniciativa o la inquietud personal el factor determinante.

«Toda la formación que he tenido, y llegar a coordinador TIC, todo ha sido por iniciativa propia, particular, privada.» (CAN/for/17_6)

«La pizarra digital, al que le gusta y le motiva muy bien, pero al que no le gusta y le motiva, pues la pone lo justo, para poner cuatro cositas.» (CATA/m2/for/3_1)

3.5.2. Brecha digital y saturación en un mar de posibilidades formativas

Existe una brecha digital generacional que divide a los docentes jóvenes de los de más edad. Y además de cuestiones relacionadas con el aprovechamiento de las posibilidades didácticas de programas concretos, está generalizada la idea de que problemas técnicos —conexiones de cables, de micros, etc.— son más fáciles de subsanar para el profesorado joven.

«Es verdad que algunos se ven bloqueados y se ven limitados a la hora de trabajar con las tecnologías, y se notan las diferencias entre uno y otro (...), que no es casualidad, simplemente son generaciones, la gente cuanto más joven, en general, suelen estar más preparados.» (CANA/h3/for/9_3)

«Hay mucha gente, o muy mayor que ya no quiere meterse en jaleos.» (RIO/m1/for/10_6)

Otras dos ideas que aparecen con frecuencia en el discurso del profesorado son la percepción de obsolescencia de la formación que reciben, y la de saturación ante el abanico de recursos que tienen a su disposición. De ahí que se considere conveniente que la formación esté acotada, guiada, dirigida.

«Cada uno se apunta a los cursos que mejor les parece, luego esos cursos que haces en 4 años ya no sirven para nada, los cursos que hicimos de PDI que eran lo último, ya como que han pasado a mejor vida, y ahora hay otras herramientas, que si el Kahoot, que si Steam, que si no sé qué, que si no sé cuántos, entonces te da la sensación como de que vas a contrarreloj.» (CAN/for/11_3)

«Yo muchas veces me he encontrado que nos vamos a formar en una cosa, y a los 2 años, cuando ya ha empezado a coger ritmo parece que hay que cambiar, y que eso ya no vale, y que ahora hay que hacer otra cosa, y empiezas otra vez a formarte, que también.» (CANA/for/07_1)

«Entiendo que el abanico de posibilidades es inmenso, pues yo me pierdo en esta inmensidad.» (CATA/m2/for/14_1)

«Es importante seleccionar, no perder tiempo porque al final formarse en TIC requiere tiempo, requiere tiempo extra a las tareas habituales docentes.» (AST/h2/for/17_9)

Se valora igualmente que la formación además de estar guiada se adecue al nivel de formación de quienes la reciben y las circunstancias de los centros. Siendo la formación en metodologías TIC tan amplia y diversa, existe el riesgo de que los cursos no sean provechosos porque no hay conocimiento previo o, justo al contrario, porque resulten demasiado básicos. Y como premisa, es importante que la formación recibida pueda aplicarse en el aula día a día, que es lo que certifica su utilidad.

«El año 2017 tuve un curso de TIC en concreto de la cual, cuando llegó la pandemia, ninguno de los profesores recordaba absolutamente nada de cómo funcionaba aquello ninguno.» (EUS/h4/for/22_3)

«No me vale que me des la formación si luego todo eso no lo vamos a poder llevar a cabo.» (EUS/h3/for/26_5)

«Decidieron formarnos a los profesores a nivel digital, fuimos a varios congresos de Free Classroom, recibimos mucha formación para la creación de vídeos ¿y qué pasa? Que nos formaron súper bien, pero con los alumnos que tenemos no hemos podido hacer Free Classroom en primaria, porque en la formación nos explicaban que teníamos que mandar trabajos a casa para que luego hicieran y luego ya vinieran con cosas sabidas a clase y que solo tendríamos tres o cuatro alumnos que no lo hicieran, pero teníamos justo lo contrario, tres o cuatro alumnos son los que podían hacerlo.» (ARA/m5/for/9_5)

3.5.3. La importancia de la cooperación entre iguales

La figura de coordinador o coordinadora de formación aparece en muchos centros, siendo en ocasiones elemental para detectar carencias o motivar el uso de tecnologías. El profesorado demanda, de hecho, coordinación entre los docentes para compartir recursos, optimizar las tareas realizadas para hacerlas aprovechables para los compañeros, y convertir los conocimientos sobre programas en adaptaciones curriculares a nivel digital de aplicación real en el aula. De ahí que convenga reforzar esa figura que no está regulada a nivel institucional: dependiendo del centro tienen o no horas de liberación docente, atienden a tareas diversas, no está claro cuál es su horario y disponibilidad, si atienden o no a cuestiones técnicas... Igualmente, son habituales los equipos de trabajo, y la formación en cascada es frecuente y bien valorada. Esta formación informal se basa en la buena voluntad y la disposición entre compañeros, y es percibida como útil: la información fluye.

«Creo que donde más aprendo yo personalmente es de la experiencia de los compañeros y de las compañeras, es de donde más aprendizaje saco, que luego vas a cursos donde te dan un montón de información, pero muchas veces no ves la aplicación práctica, dices vale, sí, ¿por dónde empiezo? Sin embargo, un compañero te da una pildorita y te dice, mira usa esto así, y dices tú, ahí va, funciona, y lo integras en tu día a día. Entonces creo que va más por ahí el tipo de formación que necesitamos que ir a 20.000 cursos de Genially, Teams...» (AST/h2/for/18_3)

«Una compañera el Teams lo manejaba para arriba, para abajo, derecha, izquierda, nos dio un curso a todos los docentes que nos vino muy bien, sobre todo Teams, Microsoft, etc...»(LEO/m3/for/15_5)

«Normalmente siempre nos lo arreglamos entre nosotros, que si uno sabe de esto, otro sabe de lo otro y lo vamos solucionándolo.» (VALE/for/m2/7_5)

«A mí personalmente lo que me ha funcionado es ver lo que ya están trabajando otras compañeras. Vas a estos cursos y te ofrecen un montón de plataformas y tal, pero luego realmente, ¿qué estás usando?» (GA/m3/for/14_6)

«Una cosa te va llevando a la otra, porque hoy haces esto, y luego el otro te enseña cómo hacerlo más rápido, o mejor, o de otra manera, y luego descubres otra cosa, y va una detrás de otra.» (GA/m1/for/15_2)

Es interesante que las innovaciones tecnológicas tengan un espacio o bien ligadas a proyectos específicos —se mencionan Brújula, Modelo Educativo Marista, etc...—, bien al proyecto educativo del centro, lo cual permite que el conocimiento se transmita de forma más sistematizada y además puedan surgir sinergias entre el profesorado. El debate sobre la conveniencia de utilizar software libre o depender de grandes empresas tecnológicas no preocupa en exceso y se percibe que los centros concertados cuentan con mayor libertad para organizar cursos de formación a la medida de sus necesidades, y en los públicos se depende en mayor medida de la voluntad de cada docente. La desventaja de la formación ligada a programas específicos es la movilidad del profesorado.

«A veces haces formación de centro pero que después hay un movimiento de profesores pues que no te permite cohesionar todo lo aprendido o ponerlo en práctica.» (CATA/m4/for/5_1)

Muchos docentes demandan que la formación, en TIC como en otras cuestiones, se realice en horas lectivas. De lo contrario, esta cuestión queda a la voluntad y disponibilidad individuales. Se exige una gestión ordenada de los recursos que la Administración —generalmente articulada a través de las consejerías de Educación— dedica a la formación, equilibrándolos con los destinados al equipamiento, y también que la formación no se centre únicamente en cuestiones técnicas, sino en recursos que ayuden al alumnado a gestionar la información. Movilizar al profesorado de manera sistemática resulta complejo, porque la formación suele estar concebida como un extra a añadir a las tareas docentes y a las jornadas laborales. Es necesario impulsar la formación a nivel institucional.

«Los docentes están o estamos sobresaturados de horario, no tenemos horas libres, no puedes formarte porque si te formas, tiene que ser por las tardes, la gente tiene también su vida, los horarios completos, entonces es muy difícil y luego, el presupuesto que destinan los gobiernos para ese tipo de informaciones es insuficiente. Hay un problema gordo desde la raíz hasta arriba y hasta que no

cambie todo eso yo creo que va a seguir siendo pues parches. Ahora hemos dotado 100 ordenadores, pues vale, pero qué, si no hay formación, no hay tiempo para formarte, no hay recursos, al final se queda pues nada, un juguete más.» (CALAMAN/h1/for/18_7)

«Parece que el que se forma, o el que se está gastando el dinero parece un pringado porque se está gastando su dinero y su tiempo en formarse.» (MUR/h2/for/12_2)

«Me parece bien que los hagan online en verano pero es que estoy de vacaciones. Dile a un trabajador de una fábrica que en el mes de vacaciones se ponga a trabajar para formarse para su centro de trabajo.» (ARA/m3/alf/19_6)

Sugerencias para impulsar la formación en TIC en los centros escolares son sustituir al profesorado mientras se está formando, liberándolo de tareas docentes para que luego comparta entre sus compañeras y compañeros la aplicación concreta de lo aprendido. Igualmente aparece la idea de que la figura de profesorado de apoyo, surgida para gestionar las necesidades derivadas de la COVID a partir del curso 2020-21, se mantenga, para asistir a compañeras y compañeros en la formación digital.

3.6. Oportunidades derivadas de la alfabetización digital

Ante los cambios que se han producido en la escuela con la implementación de las TIC, los participantes ofrecen su visión de las oportunidades que abre el uso de la tecnología en educación. Esto puede ir o no acompañado de cambios metodológicos. Sin embargo, se muestran también actitudes críticas hacia el uso inadecuado de la tecnología en la escuela. Se observan diferencias entre el profesorado respecto a sus competencias digitales. También se señalan deficiencias en las competencias digitales del alumnado o de las familias. El tipo de centro escolar también es, en algunos casos, un condicionante respecto al uso de las TIC, según si el centro escolar sea, público o concertado, rural o urbano. Por último, se subraya la importancia de las políticas de centro de cara a impulsar el uso adecuado de la tecnología en la escuela.

3.6.1. El uso de la tecnología abre oportunidades en educación

La tecnología posibilitó la continuidad de la enseñanza durante el confinamiento por COVID-19. La situación de confinamiento por razón de pandemia hizo necesario el uso de la tecnología para poder continuar con la enseñanza, por ello los docentes valoran las posibilidades que ofrece su uso. Al no haber otro medio más que Internet para conectarse con el alumnado, la tecnología se ha convertido en imprescindible.

«Me ha servido para poderlas utilizar pues casi a diario, pero una forma diferente de evaluar, presentaciones, mecanografía, cómo registrarse en una web por ejemplo el año pasado abrieron, La Rioja abrió una biblioteca virtual.» (RIO/m2/aldi/17_6)

La pandemia ha impulsado el uso de la tecnología en la enseñanza, y ha puesto también de relieve la necesidad de estar dotado en competencias digitales. Se evidenciaron déficits en competencias digitales que tenían los docentes.

«...que en las primeras reuniones que teníamos con la cuarentena, incluso en las reuniones de los compañeros, que éramos incluso 60 maestros, 40 maestros, había, la mitad no apagaban micro, y se escuchaba por ahí de fondo, y buscando, oye quien tiene el micro encendido, y era un caos, al principio era un caos.» (CANA/h2/aldi/10_1)

«Efectivamente, o más de un marido, o una mujer apareció por ahí, por delante del móvil, o por detrás, y hemos mejorado oye, y es verdad que al principio yo me acuerdo que era media hora tirada a la basura porque no todo el mundo encontraba el puñetero micro, ¿pero dónde está?, ¿pero dónde está?, un botoncito abajo, no sé qué.» (CANA/h2/aldi/10_3)

Hay docentes que subrayan la importancia de que la extensión de tecnología en las escuelas vaya acompañada de cambios metodológicos. Así, la tecnología puede ayudar en la implantación del aprendizaje cooperativo o la enseñanza individualizada orientada a cada estudiante. También puede servir para que el alumnado aprenda a interpretar la información.

«Considero que el currículum se tiene que dar una vuelta y adaptar en primaria a lo que es la posibilidad de tener la información, qué son las destrezas que estos niños y estas niñas necesitan para su desarrollo personal, qué ayudará a desarrollar la sociedad, qué herramientas personales y emocionales tienen que... este cole es una cooperativa, y todo lo que es a través de una pantalla o trabajo individualizado y demás, pues se aparta un poquito de nuestra idea de cooperativismo, de poder cooperar, de poder hacer actividades en un grupo, de tareas inter nivelares, tareas entre diferentes cursos, entonces apropiar el currículum para que las tecnologías se vean identificadas en eso que hay que aprender.» (CAN/h2/aldi/16_1)

«Yo creo que es una herramienta buena principalmente para realmente poder dar, individualizar el aprendizaje, que las peculiaridades de cada niño y de cada niña, no les pidamos a todos lo mismo en cada momento, la misma ficha, ¿pero cómo vamos a pedir la misma ficha en el mismo momento? Teniendo una pantalla y un ordenador, ¿y les vamos a pedir lo mismo a la misma vez? Si su realidad es completamente distinta, si conseguimos que hacer unos itinerarios de aprendizaje, basados en las nuevas tecnologías, en los cuales los profes o las profes, o el tutor seamos un poco la guía, les mostremos el camino, o les ayudemos a equivocarse, eso sí que es una herramienta que las TIC pueden aportar, el aprendizaje e itinerarios lo más individualizados posible para que cada niño y cada niña adecuado a sus necesidades, a sus gustos, a sus preferencias.» (CAN/h2/aldi/16_1)

«Hagamos ejercicios de investigación, de tratamiento de la información, tenemos que poner críos que sepan interpretar la información, estamos en una sociedad de información, pues las tecnologías ayudan, pero cuidado, no olvidemos los otros aspectos.» (MUR/m3/for/22_1)

Se señala que la enseñanza del uso de la tecnología al alumnado debe empezar desde edades más tempranas e ir ampliando progresivamente según aumente su edad:

«Pero ya en infantil se hace una apuesta porque los chicos se vayan acostumbrando, gradualmente se les van introduciendo las nuevas tecnologías, desde las pizarras digitales y proyectos en infantil, luego en primer nivel, con 1º y 2º tienen en Snapped, que es una tableta pequeña en la que para determinadas materias, lengua, matemáticas e inglés, dedican un par de horas a la semana a trabajar con ella, más el aula de informática, y en 3º y 4º también tienen ese dispositivo,, y entonces se hacen unas horas en el aula de informática, además en el centro se imparte una asignatura en el centro, que es competencia digital, para que los chicos empiecen a conocer determinadas aplicaciones, y bueno se intenta hacer todo de una manera muy progresiva.» (CAN/h3/aldi/06_5)

Algunos docentes se manifiestan a favor de los cambios metodológicos en educación y, a la vez, son críticos con el simple uso de las tecnologías cuando se aplican sin contemplar un cambio metodológico. Consideran que es más importante buscar la conexión de los contenidos académicos con el entorno, o el tipo de enseñanza experimental.

«Yo voy a seguir reivindicando una... ni libros, ni Internet, intentar salir a la naturaleza lo máximo posible, entonces sí que es cierto que trabajas los contenidos.... que han pasado por una plaza peatonal, que eso es un artrópodo, combinando absolutamente todas las áreas, entonces eso con los ordenadores creo que nunca llegarán a suplir ese tipo de enseñanza en la naturaleza.» (AST/h1/aldi/14_7)

«Hombre, lo experiencial no lo suple nada, yo ahí estoy de acuerdo contigo, pero si comparas libro con ordenador, pues al final el ordenador te está dando más cosas, pero no hay nada que dé más que la experiencia, eso está claro, y además que salir a la calle les hace falta a los críos, y a todos.» (AST/m2/aldi/15_2)

El uso de la tecnología suele ser motivador para el alumnado, y puede servir para desarrollar la creatividad, o para extender la amplitud de todo tipo de aprendizajes:

«Las nuevas tecnologías han sido un apoyo, porque por ejemplo con un programa sencillo de composición, los alumnos han podido hacer sus pequeñas obras, y no ver el lenguaje musical como si fuera un rollo tremendo, de, ¿y esto para qué sirve?, ¿y esto para qué...? entonces yo he visto una motivación tremenda con un pequeño programa de composición y de grabación. Ha sido una motivación extra. Pero bueno, la verdad es que las TIC, que ya se utilizaban de antes, como estaba diciendo el compañero, ha sido un apoyo, se ha visto fortalecido, porque han visto que pueden crear. De todas maneras, aunque es una parte motivadora, también les he comentado que bueno, que el que se quiera dedicar a esto, o el que quiera aprender a tocar algún instrumento, o a cantar, o lo que sea, tiene detrás una parte que se llama esfuerzo y constancia, que no se puede olvidar con las TIC, porque las TIC dan una satisfacción inmediata de que todo es bastante fácil, bastante sencillo, y nada tiene, que todo carece de ese esfuerzo.» (CANA/h1/aldi/5_3)

«En los colegios para que un ordenador funcione, hacen falta unas wifis potentes, hacen falta, necesitamos unas pizarras digitales que estén calibradas, que funcionen, que la wifi no se cuelgue, que los profesores tengamos blogs preparados con actividades, es una demanda grandísima, cuando lo tienes funciona espectacular. Tú llevas a unos niños a trabajar con unos ordenadores que funcionan, llevas unas actividades digitales preparadas y los tienes allí que están abducidos en la pantalla y te hacen 50 ejercicios en media hora, cuando con el lápiz y el papel bueno, pues todo les cuesta más... Lo que tenemos en Internet en este momento, vamos, es que no puede competir con ningún libro, ni ningún juego, ni ningún nada, porque todos los libros son una porquería al lado de las aplicaciones que tienes en Internet para aprender hoy.» (GA/m1/alf/11_1)

«Me gustaría que las tecnologías llegaran aquí para que los niños y las niñas se focalizaran en sus gustos, pudieran profundizar en lo que realmente les llamara la atención, pudieran tener éxito siempre, porque lo que están aprendiendo es lo que ellos deciden y digamos que cada uno tuviera su pequeño itinerario de trabajo desde dos años hasta 6º, o secundaria, quizás es más dificultoso conseguir y soñar ahí, pero hasta 6º por lo menos, que los objetivos y los criterios vayan en función también de esos gustos y capacidades personales para desarrollarlos al máximo posible, al final lo que más les gusta hacer lo hacen fuera del cole, no en el cole.» (CAN/h2/aldi/16_1)

«Me gusta utilizarlas mucho, porque te amplía el abanico de todo lo que puedes hacer, te facilita un aprendizaje mucho más competencial, de los niños, de saber hacer, de poder demostrar sus habilidades con evidencias, no solo con examen debido a una evaluación continua. Me fascina en ese aspecto, y me freno a la hora de utilizarlas porque al final en el colegio no se pueden hacer muchas cosas, entonces si lo mandas, es muy atractivo para ellos, les encanta, pero intuyes que va a ser una carga para las familias, y eso no me atrae nada, quiero cuando lo mando que estén como muy seguro.» (RIO/m3/aldi/6_1)

En relación a los futuros empleos que van a tener las alumnas y los alumnos de hoy en día, se valora la necesidad de formarles en competencias digitales, ya que les abrirán oportunidades de empleabilidad:

«Yo creo que las profesiones de nuestros alumnos no van a ser las profesiones que hay a día de hoy, sino que va a haber nuevas profesiones que van a estar basadas en las nuevas tecnologías.» (GA/m2/alf/8_1)

«Realmente la tecnología que le vamos ofreciendo a los niños por el salto generacional no van acorde a lo que necesitan, porque por ejemplo ahora lo que necesitan es la introducción a robótica que están llevando algunos colegios, pero a mí me parece algo complejo, me parece que necesita mucho tiempo de formación y muchos recursos, y realmente para cuando esté todo montado, yo veo que ya no lo van a necesitar, porque ahora veo lo de las aulas de informática y me parece algo totalmente antiguo y viejo, sí que veo que debe haber un aula de robótica, que debe haber unos ordenadores o unas tablets a las que tenga acceso continuo el alumnado, cómo hay dentro del área de lectura en el aula, pues debería haber algo así.» (GA/m4/alf/8_2)

3.6.2. Actitudes críticas entre el profesorado ante el uso de la tecnología en la escuela

Sin embargo, no todos los docentes mantienen la misma actitud, algunos se muestran críticos con los cambios metodológicos que se están aplicando en la enseñanza al implementar la tecnología:

«Flipped Classroom y te sirven mucho para, bueno te ahorra mucho tiempo del aula, que ellos llevan por delante, y luego lo vas utilizando, pero sí que es cierto que hoy en día la tecnología también les está llevando, mi crítica a dejar un poco de lado lo memorístico.» (AST/h3/aldi/14_2)

«Las TIC están muy bien pero que no nos podemos volver locos, que es lo que dice XXX, la experiencia es lo que tiene que primar para... ¿tú qué recuerdas? No lo que leíste o lo que viste en una pantalla, entonces está muy bien que sepamos, pero es que llegó un momento que me volvía loca porque buscaba aplicaciones para todo, y al final una buena explicación o con entusiasmo, igual se ve muy poético, con entusiasmo o con ganas, le da mil vueltas al Kahoot, que mentira porque el Kahoot no sé qué pasa pero les apasiona, pero...» (AST/m1/aldi/15_4)

Algunos docentes proponen que el uso de las TIC, no sea para todos los casos y para todas las materias escolares. Se propone un uso combinado de ordenador y libro. Niegan que la tecnología pueda llegar a sustituir a la enseñanza presencial, ni al profesor, y proponen que el uso de las TIC sea una herramienta pedagógica.

«Hacer la diferenciación de que meramente es una herramienta, no es ni un sustituto de las clases presenciales, por lo menos en los ciclos de primaria, e incluso me atrevo a decir en la ESO, pero en primaria seguro, nunca puedes sustituir una clase presencial, imposible, básicamente por el contexto social y por el emocional del alumnado. Y tampoco es un sustituto por supuesto del docente. Creo que a veces le están dando un enfoque erróneo. Es una gran herramienta pedagógica, pero su uso tiene que estar enfocado al fin que buscamos, entonces no tiene que ser sustituir ni las clases presenciales, ni al docente, a parte, si se sustituye al docente nos quedamos sin trabajo, eso ya por descontado.» (CANA/h1/aldi/1_2)

«Nosotros por ejemplo en el cole funcionamos por proyectos y la verdad es que trato personalmente de buscar un poco la balanza, el término medio, porque claro no por el hecho de tener tecnología la vamos a usar siempre y nos vamos a olvidar del bolígrafo, el papel y el lápiz (...) Después la siguiente actividad pues la vamos a hacer en tablet, pero es que tienen que aprender a buscar en un diccionario normal y corriente, entonces yo cuando muchas veces me dicen, XXXX, ¿esto qué significa?, digo, allí están los diccionarios, búscalo y léelo en voz alta, entonces se pone y se lleva su tiempo en buscar en el diccionario, pero tienen que aprender a buscar en un diccionario.» (CANA/h2/aldi/6_2)

«Entonces, algo puntual como por ejemplo, tratas un tema por ejemplo de ciencias naturales de la prehistoria, y te viene bien un vídeo de YouTube donde sea explicativo para los niños, pues lo veo bien para hacer un añadido, o hacer un acto de presentación a ese tema, pero saturarlo en el colegio tampoco lo veo correcto.» (CA/m3/aldi/05_1)

«Entonces mi sueño es ese, que podamos hacer un equilibrio y que no nos coja en la escuela todo el rato la tecnología, por favor, porque voy notando que vienen niños muy cargados de casa, de medios informáticos, padres con los móviles todo el día, padres que no hablan con los hijos, y yo noto que son niños con mucha carencia también debido a las pantallas, y ahora a las tecnologías, y eso lo voy notando en mi clase.» (MUR/m3/for/21_4)

La tecnología ha de ser una herramienta para el aprendizaje y no un objetivo en sí. Es necesario aprender a hacer un buen uso de la tecnología:

«Yo creo que cuando hablamos de nuevas tecnologías tenemos que diferenciar, es decir, enseñó al alumno nuevas tecnologías, o enseñó matemáticas, lengua, naturales, con nuevas tecnologías, nosotros trabajamos con libros digitales, antes decía José que caemos en el error de hacer lo mismo con tecnología, yo he visto como un iPad pasaba a ser un PDF enriquecido, era un libro, y lo teníamos con un pisapapeles, porque tenía todo tan capado, es decir, tienes un PDF, no lo estás aprovechando, yo ahora tengo un libro digital y por ejemplo a mí me permite educar con las nuevas tecnologías.» (CAN/h3/aldi/18_3)

3.6.3. Alfabetización digital y educación en valores

Se evidencia la necesidad de una mayor alfabetización de las alumnas y los alumnos en el uso de las tecnologías junto con una educación en valores. También se ha de profundizar en la comunicación entre diferentes agentes educativos, como profesorado, alumnado y familias y la administración. Hay evidencias de un mal uso de Internet entre los docentes, entre las familias y entre el alumnado. Se incide en la necesidad de inculcar al alumnado un uso educativo y no meramente lúdico.

«El uso de las TIC tiene que vertebrar varias cosas, por un lado a las familias, por un lado a los alumnos y por otro lado a los docentes, entonces hace falta talleres que formen a los alumnos, talleres que formen a las familias y talleres que formen a los docentes, pero eso no sirve de nada si lo que está por encima, hablo a nivel autonómico o a nivel nacional, no es capaz de sentarse en una mesa y poderse de acuerdo y tener una conversación entre personas civilizadas, por lo tanto lo que reivindico es más educación en general, más educación, ese sería mi deseo para la sociedad, para España en general.» (AST/h2/aldi/20_3)

«Mi deseo es que no olvidemos que la escuela a parte de la tecnología tiene otras muchas cosas, que no olvidemos el mirarnos a la cara, unos a otros, que no

olvidemos el escuchar cuando alguien habla, yo estoy notando, llevo 40 años casi enseñando, estoy notando que el alumnado cada vez escucha menos, cada vez tienen mayores problemas de atención, cada vez no atienden más que estímulos visuales, pantallitas, y que no olvidemos por favor ese apartado de la educación que es la relación interpersonal, el contacto social entre unos y otros.» (MUR/m3/for/21_4)

«Los chiquillos ya nacen con el tema de las tecnologías, el problema es: ¿saben buscar realmente información en Internet?, ¿saben... qué aplicaciones utilizar para qué casos? (...) el problema nos lo hemos encontrado ahí, que subes recursos en AULES para que el alumnado lo haga y te encuentras con... Mis padres no quieren que la utilice porque estoy metida en TikTok, en Twitch o en tal. Hay una deficiencia de conciencia de una buena utilización de las aplicaciones, de una buena utilización de las nuevas tecnologías y sobre todo lo que estamos diciendo, el alumnado que tenemos pienso que no saben qué buscar ni dónde buscarlo.» (VALE/h1/aldi/10_3)

«Ellos tienen relacionado el uso de las nuevas tecnologías a ocio, a divertirse, a jugar, entonces la parte más complicada que yo he tenido, sobre todo al principio, cuando empecé, es hacerles el cambio, esto es una herramienta de trabajo, aquí tenéis vuestros libros, aunque tenéis un cuaderno, iPad o el Chromebook, lo tenéis que utilizar, lo estáis utilizando como libro, como trabajo. No es tu ocio, no es donde ves tus vídeos, ese cambio, esa mentalidad, por eso es muy importante empezar desde pequeños, yo sí que he visto este cambio en Santander.» (CAN/h3/aldi/08_1)

Hay docentes que consideran al alumnado «comentans digitales». Se ha detectado una necesidad de impulsar la enseñanza de habilidades digitales, facilitando así un uso adecuado de la tecnología y de Internet.

«No es lo mismo estar todo el día enganchado al TikTok y hacerte selfies y cambiarte la foto de perfil del Instagram que ser competente digitalmente, nuestros alumnos son, vamos, yo hablo por los míos, analfabetos en competencia digital, o sea ni abrir un correo electrónico, ni saber redactar un correo electrónico, poner... bueno ni los alumnos, ni los padres, en el asunto poner el título adecuadamente, agregar o insertar un documento, no sé qué pensáis...» (LEO/m1/aldi/11_1)

«La competencia digital en nuestros alumnos deja en algunos casos mucho que desear, porque realmente no son competentes a nivel oficina.» (MA/m2/aldi/12_1)

«Luego lo que a mí me sorprende y escuchas en la sociedad es que esta generación de chavales son generación TIC y bajo mi punto de vista no lo son tanto, lo que dominan son los móviles y las tablets, no saben trabajar con el ordenador, están muy, muy perdidos, esa es mi experiencia.» (GA/m1/aldi/6_9)

El alumnado necesita ayuda para hacer un buen uso de la tecnología. Hay que guiarle u orientarle en el uso de las TIC.

«Lo que intentamos un poco es también en plan ayudarles a ellos en el manejo porque yo también me doy cuenta que si buscan información de las plantas de tal, lo que te llega de casa es copiar pegar impreso, es también un poco educarlos o darles las herramientas para que ellos también sepan que tienen que investigar, bueno elegir, que nosotros también tenemos el papel de guiarlos un poco en ese manejo y no dárselo todo, porque yo también comparto que todo, pues no.» (VALE/m2/aldi/12_6)

El alumnado, aunque sepa usar la tecnología, no tiene adquiridas todas las competencias digitales. Por ejemplo, necesita aprender a buscar la información en Internet o aprender a usar la información con un sentido crítico.

«Vas a buscar una información que antes abrías un libro y ahora tienes Google, pero que tienes que saber de qué estamos hablando, no buscarme la información y entregarme lo primero que te aparece sin razonar, sobre todo los más grandes, los de 5º y 6º, sin pensarlo, les mandas buscar cualquier cosa y te dicen lo primero que encuentran, y digo, ¿pero de qué estamos hablando?, ¿no estamos hablando de medio ambiente?, entonces, ¿para qué...? fijate en lo que estás haciendo. Entonces esto de la competencia digital, con este sentido crítico, de cómo se está utilizando, esto no es, abro el ordenador, los niños, ba, ba, ba, ba, yo sé que ellos se emocionan (...) yo lo veo con los más grandes, que les doy lengua y son los de 6º, y hay que enseñarles a buscar cosas, hay que enseñarles a hacer un uso de, ¡busquenme una noticia!, o, ¡busquen una noticia de...!, y no saben, ¿conocen esto?, no, entonces, si son nativos digitales, pero en realidad están... hay que enseñarles, aunque es igual que el que nace en Suecia, aprenderá sueco, pero le tienes que enseñar, es decir, sus padres le repetirán las palabras, le dirán lo que tiene que decir, por ser nativo no te da la capacidad de tener todo ese conocimiento.» (CAN/h1/aldi/5_3)

3.6.4. La alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado

Se considera importante que el profesorado adquiera las competencias digitales, para poder así enseñar al alumnado a hacer un uso seguro y crítico del Internet. La universidad debería enseñarles a usar las TIC.

«Bueno, pues yo creo que ese es un aprendizaje que con los años lo tienes, porque a base de hacer trabajos, instituto, bachillerato, en la universidad... sobre todo en la universidad que te obligan, te machacan un montón a fijarte bien en la bibliografía y a ver qué pones, a ver de dónde sacas, y autores y todo, entonces, de ahí creo que con eso se aprende mucho para luego poder llevarlo incluso a los colegios. Yo por lo menos es una de las cosas que, fijate que en la carrera de Magisterio en muchas cosas que yo digo, jolines, nos podían haber enseñado más

la vida práctica en un colegio que realmente, para mi opinión no nos la enseñan, que también es un lugar en la facultad donde creo que nos deberían enseñar cómo manejar las TIC en los colegios, para mi opinión tampoco lo es que lo hayan hecho, y en cambio, en ese sentido, con eso sí que nos han metido desde el principio que es muy importante clasificar bien la información y saber desde dónde investigamos y de dónde sacamos esa información.» (CALaMAN/m1/aldi/10_3)

Los docentes reconocen que entre ellos hay diferencias, en cuanto a las competencias digitales con las que cuentan. Son conscientes de cómo hacer un buen uso de las TIC. Tratan de formarse en competencias digitales y buscan ayuda, apoyándose unos a otros:

«A veces no todos somos animosos a aprender cosas de informática y hacerlas, hay un poco de falsedad en todo esto , creo que hay gente que quiere y la que no quiere pues no pasa jamás por la sala de informática, haya proyecto o no haya proyecto, yo digo teníamos que sacar un libro porque hay gente que si no va acompañada de un libro debajo del brazo y le dice prepare el botón tal y si no va eso así pues yo voy y no lo hago porque no y no, no hablo solo de gente de nuestra quinta que ya estamos con una pata en la jubilación, sino que hablo de gente joven y ese tipo de personas que son muy reacias al uso de la informática en el proceso de aprendizaje y ya no digo nada más, ¿vale?» (ARA/m2/aldi/3_1)

«Entonces hemos usado estos claustros formativos para mejorar en nuestra competencia digital como profesores, no quiero valorar a mis compañeros, pero es cierto que algunos dicen, ayúdame, no puedo, no me sale, entonces lo que estamos haciendo les echamos una mano unos a otros, lo que yo te puedo aportar a ti, gano yo de ti porque tú sabes de otra cosa que yo no sé.» (MA/m1/aldi/15_3)

«Pues yo creo que la formación es difícil que la misma formación pueda ser buena para todos los profesores porque estamos de todo, gente que sabe mucho, gente que sabe poco, en nuestro caso sí que por lo menos hicieron una distinción, entre los que podían optar, era como los que podíamos optar era como los idiomas...B1, B2...» (ARA/h1/aldi/13_1)

Son los propios docentes quienes se han de formar, aprendiendo como buscar la información adecuada para sus alumnas y alumnos, filtrar previamente el contenido que hay en Internet y hacer una selección del material que se vaya a usar en la escuela.

«Fiable tenemos que saber nosotros lo que buscamos, y luego pasarle nosotros el filtro, porque en Internet cualquiera puede colgar cosas, y hay gente que cuelga cosas que están mal, te lo encuentras a veces cuando encuentras un Power Point hecho por otra persona, una Live Workshop que antes comentaba XXX, pues a veces la gente la hace y tiene errores, y bueno pues le avisas al dueño, mira aquí tienes un error, puede ser que la persona no lo sabe, o bueno pues que se despistó, a veces hay videos explicando cosas que el video tiene errores científicos, pues bueno, ese lo descartas, porque Internet es el mundo ahí detrás de una pantalla, igual que habrá profes que en clase explican algo y lo explican mal también, pero bueno, hay que pasarle el filtro a todo.» (GA/m1/aldi/13_11)

Entre el profesorado se muestran dificultades en el uso de las TIC, y se reconoce la necesidad de mejora de sus competencias digitales. Por ejemplo, algunos dicen que han de aprender a usarlos bien, y que se tienen que formar. Algunos docentes ya han dado este paso.

«Los que no se apañan pues van a la comisión de informática, oye como hago esto, oye como hago lo otro, porque la necesidad está allí, entonces, bueno, pues nos hemos tenido que espabilar porque hay que dar respuesta a los niños que tenemos ahí en frente o que tenemos en casa, entonces bueno, la necesidad genera la supervivencia y hay aprender porque toca, supongo que habrá gente que estará más motivada porque le gusta más y habrá el que...bueno, y en mi centro yo tengo compañeras que es un drama enviar un mail, pero lo tienen que enviar porque se ha generado este canal de comunicación con las familias y lo tienen que hacer sí o sí, no quieren grandes cosas...muchas más, pero al menos esto han aprendido a hacerlo...que antes no sabían ni por donde encender el ordenador.» (CATA/m2/aldi/12_2)

Los docentes se quejan por el tiempo y dedicación extra que requiere la enseñanza a través de las TIC. Indican el tiempo extra de clase que esto les puede consumir, así como el mayor esfuerzo que requiere la preparación de las clases y la búsqueda de materiales:

«Me refiero a que dedicas como muchas sesiones al principio, cuando empiezas el curso hasta que empiezas a rodar, claro, es una cosa que tú les planteas a ellos para que lo utilicen, al final esto es así, que al final tienes que dedicar muchas sesiones en el plan de, ¿cómo te voy a mandar una tarea en Classroom si no sabes enviármela? ¿o no sabes cómo adjuntarme un archivo? ¿o no sabes escribirme un archivo de Word? ¿o no sabes darme a tarea entregada, que hay una opción para que yo sepa si tal? Se lo tienes que explicar todo claro, y eso te lleva un tiempo.» (LEO/h2/aldi/13_7)

«Primero, no hay una asignatura específica en la que los contenidos de competencia digital, bueno la competencia digital se supone que sobrevuela todas las áreas del currículo, pero no hay una asignatura concreta para enseñar esas cosas. Segundo, cómo organizarles unos horarios para dar esos contenidos, ¿a qué área le quitas horas para dar este tipo de contenidos? Es que eso es un trabajo de más que nos han echado a los maestros sobre los hombros, y hay que decirlo así, es un trabajo de más que nos dan dado, o sea ya si eres coordinador TIC te fastidias, pero es que si tienes que dar cómo se hace un Word, también te fastidias, es que eso no es justo.» (LEO/m1/aldi/14_4)

«Internet es un sitio muy grande, y cuando te pones a buscar recursos para el día a día, pues cuando miras el reloj, pues uy ya llevo dos horas aquí buscando esto... entonces pues es una cuestión de tiempo, de ponerte, ayuda mucho también si tienes compañeros con lo que puedas compartir estos recursos, cuando consigues así un grupo con el que puedes compartir y nos pasamos materiales, pues eso también ayuda, pero tiempo lleva mucho, y a veces no lo tenemos.» (GA/m1/aldi/14_4)

3.6.5. La alfabetización digital desde la perspectiva de la familia

Las familias también han de ir alfabetizándose digitalmente, a través de la adquisición de nuevas habilidades y competencias digitales. Sin embargo, no todas las familias tienen el mismo interés en aprender el uso de las TIC.

«Hay familias que no se han adaptado, y no es por falta de tener un ordenador, algunos no lo tienen pero yo creo que hoy en día, en junio de este año, después de lo que hemos pasado, los que no se han puesto las pilas es porque no les ha dado la gana.» (LEO/m3/aldi/15_5)

«Yo se le ha dicho, desde dirección se le ha dicho, esto es así, tanto nos adaptamos nosotros, como los padres tienen que ir adaptándose, no pueden decir, no tengo una tablet, porque todos los niños tienen una tablet, si no puedes con la tuya te conectas con la del niño, es que ya es una cosa... sí, sé que hay una brecha digital, pero como han dicho algún compañero, hay muchos que se están aprovechando también de esa supuesta brecha digital, para después decir, que sí, que no, es que es tú función, llegan a decir, a nosotros a los maestros, es tú función, como que estamos descargando en los padres, no, tienes que saber diferenciar, no te estoy cargando, como es digitalmente y te lo estoy cargando a ti para que lo hagas tú en casa, no, hazte a la idea de que antiguamente el niño llevaba el libro, la libreta, y tenía que hacer una ficha o un trabajo, y es la misma manera, a veces lleva a confusión.» (CANA/h1/aldi/17_2)

Se observan diferencias en base al tipo de familia que conforman los diferentes centros escolares en cuanto a recursos tecnológicos. Así algunos centros concertados con familias de alto nivel socio-económico cuentan con más medios. El uso de las TIC está también más extendido en centros de algunas Comunidades Autónomas, donde las familias asumen el coste de los ordenadores para sus hijas e hijos.

«Y en cuanto a uso de las tecnologías, bueno comentabais lo de la concertada y lo de la escuela pública, yo sí que tengo, bajo mi experiencia, que estaban bastante centros concertados sí que podría añadir que en función digamos un poco de las características del centro concertado puede darse que en ciertos casos el nivel de uso de las TIC sea mayor que en la pública o al revés, es decir, en lo que he estado yo en la pública más o menos la diferencia entre los centros quizás no es tan grande más o menos las herramientas que usan y en los cursos en los que se usan es más parejo, pero en la concertada, si son centros en los que el alumnado tiene un nivel socio-económico un poco más alto que otros, yo sí que he visto mayor implementación de las TIC en todos los cursos y a mayor nivel.» (EUS/h2/aldi/4_2)

3.6.6. Diferencias entre centros en el uso de la tecnología

Existen ciertas actitudes restrictivas de su uso en algunos colegios concertados. En cambio, se da el caso de que algunos centros públicos son más proactivos, mientras que los centros concertados mantienen una actitud restrictiva del uso de algunos programas informáticos o tablets de los que disponen.

«Pero el 80% del horario de clase utilizamos las tablets, y yo veo que en los colegios concertados no tienen estos dispositivos, no pueden disponer porque no les dejan acceder a estos programas como Avanza TIC.» (RIO/h2/reus/9_1)

«Claro, lo que ha dicho XXX, que ella no tenía tablet para cada alumno, en un colegio público no pasa eso, cada niño tiene su tablet, los que están dentro de Avanza TIC.» (RIO/m3/aldi/10_2)

Se reconoce que hay diferencias entre centros escolares en cuanto a las posibilidades de formación en competencias digitales del profesorado. Por ejemplo, algunos docentes de centros de la concertada, declaran tener algunas deficiencias y falta de formación.

«Tenemos un déficit, un déficit tremendo, el considerarnos como una parte, claro que somos de concertada, está claro, pero a la hora de formación, como dice Isa, tenemos que estar a la altura de todos, tenemos que formarnos, cada año hay cosas nuevas, pero vamos, en las nuevas tecnologías y en todos los aspectos, y nos hemos quedado en un segundo plano.» (EXT/h1/for/10_3)

«Nosotros en la concertada cuando queremos hacer un curso de formación, estamos a la cola, somos como de segunda división, si yo quiero hacer un curso de formación, tengo que esperar que haya plazas y que ningún compañero de, que haya alguna plaza de la pública que no quiera hacerlo.» (EXT/h1/for/10_3)

3.6.7. Políticas educativas en competencia digital

Se ha recogido alguna reclamación en el sentido de que la dirección de los colegios debería de incentivar el desarrollo de las competencias digitales y reconocer el esfuerzo que hacen los docentes con el uso de las tecnologías en la enseñanza. Se recoge una falta de política a nivel de centro, en lo que respecta a la gestión del uso de la tecnología en su escuela.

«En mi cole hemos tenido mucha formación y nos repiten mucho lo de la competencia digital en los alumnos, pero tampoco hay un control, saben que hay profesores que no han usado el Chromebook en todo el año y no hay tampoco un control ni una llamada de atención, entonces, creo que eso también desde arriba debería estar controlado porque bueno tiene que tener para hacer su trabajo bien, pero que haya un mínimo de control porque si no también a ti como profesor... jo mi compañero está haciendo mucho menos que yo y está siendo igual valorado, no sé

si me explico y sobre todo tener en la cabeza que la competencia digital es que los alumnos usen y estén metidos en las tecnologías, no que solo... escuchen.» (ARA/m5/aldi/22_1)

«Yo creo que no se ve el trabajo que hay detrás realmente, y lo que nos implicamos, y lo que nos cuesta, lo que estamos hablando, pues ponernos al día, buscar toda la información, estar cada vez haciendo cosas nuevas, porque nosotros no estamos siempre haciendo lo mismo, cambiamos muchísimas cosas en clase, no ven más que...» (NAVA/m1/aldi/27_4)

La enseñanza de la competencia digital está obligada por la Ley de Educación, luego la escuela ha de abordar esta cuestión. Y al ser una materia de currículum los docentes se tienen que adaptar para su enseñanza.

«Obliga la ley educativa, la ley educativa te está diciendo que tienes que fomentar esa competencia en el alumnado, entonces claro, entonces tú, como estaba diciendo XXX, tú programas el curso y tú tienes que incluir esa competencia, como la de aprender a aprender, como todas las competencias, el desarrollo de situaciones de aprendizaje las tienes que cubrir, de la manera que tu creas, como creas que va a ser en beneficio del alumnado y del desarrollo de tu programación.» (CANA/h1/aldi/8_7)

«La competencia digital está dentro del currículo, y forma parte igual que el resto de competencias, entonces todos la tenemos que aplicar, pero cada maestro y cada equipo docente la aplica según sus conocimientos, según su formación o según su forma de trabajo, ya no cada maestro, cada equipo docente, los compañeros que trabajamos en mi clase y demás.» (MUR/h1/aldi/13_8)

«...bueno la ley te obliga y el sentido común hoy día, a que tienes que enseñar a los niños a usar la competencia digital, tienen que ser competentes digitalmente, entonces pues claro, tú ya teniendo en cuenta eso pues ya lo vas aplicando a cada aprendizaje o a cada tema, o como sea que se llame en cada sitio.» (CANA/h2/aldi/8_8)

El uso de la tecnología para la enseñanza, es un reto al que se enfrenta la escuela de hoy en día. Sin embargo, no todo el profesorado mantiene la misma actitud hacia su uso.

«Las nuevas tecnologías siempre sin duda es un reto, ¿no? Yo por ejemplo estaba familiarizada, es un tema que también me agrada y me gusta estar informada, me gusta estar al día, pero bueno también es verdad que a veces pues es complicado y no todo el mundo a lo mejor tiene la predisposición, no le gusta y en ese sentido hay, bueno y hay diferencias...» (CATA/m3/aldi/11_3)

3.7. Mediación digital escolar

El papel de los centros escolares en la mediación digital es muy relevante desde hace años. Sin embargo, la perspectiva de los docentes sobre las actividades de mediación ha sido poco investigada. Los conceptos de mediación se desarrollan en torno a la idea de adoptar una serie de estrategias para influir en el uso que hacen los menores de los medios de comunicación —digitales en este caso—. Por lo tanto, esta sección aborda la mediación que se realiza desde la escuela —al margen del currículum—, en torno a la idea de influir sobre el comportamiento natural del menor hacia los medios digitales. Se trata de ver en qué grado la actividad de mediación ejercida desde la escuela contribuye a que los menores desarrollen habilidades o competencias para la gestión de los riesgos y eviten los posibles daños, a la vez que posibiliten un máximo aprovechamiento de las oportunidades.

3.7.1. Situación de confinamiento

En esta sección no se aprecian grandes diferencias entre la situación de confinamiento y la «nueva normalidad» posterior, ya que los docentes hacen pocas referencias a la situación anterior. Lo más reseñable es que durante el confinamiento los niños y niñas valoraban mucho la posibilidad de poder interactuar online e incluso algún docente comenta que para los niños y niñas ese rato que podían interactuar online «era su recreo».

«El primer Meet que hice dejé la sala abierta, y al otro día un profesor me dijo, oye, dejaste la sala abierta, tienes que tener cuidado, dije, ¿no la cerré?, [...] bueno me explicó cómo era, y le digo, bueno, ¿y qué pasa?, bueno que los niños estuvieron conversando entre ellos, conversando, y digo, ¿pero pasó algo?, no, no, estuvieron conversando y se conectaron tres, ¿pero estaban en la reunión, o no?, yo pensando, que a lo mejor no estuvieron ni en la reunión y cuando se enteraron de tal, se conectaron, no, no, estaban en la reunión, por lo visto esperaron a que yo me fuera, los niños después me lo explicaron, ellos tampoco sabían cómo era, pero se dieron cuenta de que podían volver a poner el código y accedían, yo no lo sabía, lo aprendí a partir de esa vez, pero a los tres meses por ahí, cuatro meses, pues nos llega una orientación de que hay que dejar a los niños un espacio también para que se comuniquen, porque los niños estaban sin comunicarse entre ellos, se veían a veces por ahí, había niños que le agradecían a uno, gracias, por lo menos los vi, porque llevaba tiempo sin ver a mis compañeros, esa orientación llega lógicamente por la necesidad que tienen los niños de interactuar entre ellos, no solo las clases, porque la herramienta tiene que suavizarse, es la palabra que utilizo, no solo hacer esa herramienta dura y recia, que es solo para aprender, la herramienta tiene una parte social, el vernos y compartir, entonces dependiendo del profesor, la clase es más o menos distendida, pero yo creo que el carácter didáctico no se pierde, depende del profesor, depende de la familia también, en este caso de la infraestructura.» (CANA/h4/medi/20_1)

Por lo demás, algunos docentes comentan que la pandemia ha contribuido a suavizar las reticencias de algunas familias a que sus hijos utilicen las tecnologías para el aprendizaje en los centros escolares.

«Yo he tenido padres pre pandemia que me llegaron a decir, [...] llevo desde que llegué 5º-6º, 5º-6º, y entonces hubo unos padres que me dijeron que no iban a dejar que sus hijos se conectaran a Internet, y que como yo siguiera con ese tema, bueno me amenazaron y tal, entonces prepandemia.» (CANA/h2/medi/16_4)

El docente reitera que esas incidencias se dieron en el contexto prepandemia, evidenciando que posteriormente las familias no han mostrado ese tipo de hostilidad hacia el uso de la tecnología en clase.

Por lo demás, en las prácticas de mediación analizadas llama la atención que la influencia o «intervención» del profesorado en la mediación digital se centra principalmente en dos ámbitos –coincidentes tanto con los menores como con sus familias–: los problemas de convivencia online y la formación o concienciación de cara a la promoción de un uso más saludable de las tecnologías.

3.7.2. Problemas de convivencia online

Los menores siempre han valorado particularmente la posibilidad de poder interactuar entre ellos y ellas a través de las tecnologías digitales. Indudablemente, Internet o las tecnologías –fundamentalmente WhatsApp y las redes sociales– les proporcionan un espacio muy valioso para la sociabilidad. Sin embargo, es frecuente que surjan problemas que afecten a la convivencia entre los niños y niñas implicados, al igual que puede ocurrir en las relaciones en el centro escolar. Además, parece que este tipo de problemas tienden a intensificarse en la preadolescencia, en tanto se van trazando las relaciones de amistad y surgen rivalidades entre algunos niños y niñas. Es frecuente también que algunos sean excluidos de los grupos de WhatsApp, se intercambien mofas o insultos y surjan problemas que, inevitablemente, se trasladan al entorno escolar.

«Yo creo que todos tenían móvil, entonces hacían los grupos de WhatsApp y ellos se permitían que si bloquea a tal, que si este ahora está bloqueado por tal y no le hablamos por no sé qué, ... Y todo eso al final explota en la clase, y bueno, yo les recordé que había que tener 14 años para tener un propio correo, y que, si no los padres tendrían que responder de sus fechorías, y hubo mucha [discusión] ... nosotros tenemos una hora de tutoría a la semana, y yo creo que el 80% por lo menos estuvo dedicado a este tema...» (AND/m1/medi/21_1)

«Algunas veces me ha surgido en clase al final, que venían dos o tres chiquillos peleados, más bien chiquillas, y era porque a mí no me deja meterme en el grupo de WhatsApp, porque no quiere que me meta yo también este grupo de WhatsApp que tiene con tal, (...) ha mandado una foto mía de una captura de pantalla (...) como diciendo “qué fea sale esta”, entonces esto fue casi lo último, se trató en clase más o menos, pero claro, yo creo que es ahora en esta edad, y más adelante donde hay en realidad los conflictos, en realidad, de convivencia ya en principios de la adolescencia, ellos tienen 10 años más o menos.» (AND/m6/medi/19_1)

«Al final es complejo, en el recreo también hay grupos.» (AST/m2/medi/19_8)

«El tema del WhatsApp es una muy mala influencia y entre los alumnos mayores hay algún problema que repercute directamente en el aula, ¿no?, que hay una discusión, un conflicto, hay algún insulto, algo que sea que, ...al día siguiente pues hemos tenido que parar las clases para hablar de esos temas porque realmente esos temas afectan a la convivencia totalmente.» (CATA/m4/medi/21_2)

«A ver yo en mi caso sí que he tenido un caso de ciberacoso. Siempre suele pasar en los cursos de quinto y sexto. Pues eso, empezaron un día en una clase y entrar allí un día más y ver a una niña que está llorando. Una niña que es un sol. Y entonces, pues, cuando empiezas a hablar un poco con los nenes ... pero claro no das clase ese día. Pues eso con las redes sociales, le empezaron a decir insultos ... no sé qué, no sé cuántos, ... una niña que es un sol, y entonces pues paras y empiezas a hablar y claro, son cosas que pasan fuera del colegio, pero es que el anonimato que te dan las redes eso es horrible porque los niños tampoco son conscientes de sus hechos.» (VALE/h2/medi/19_2)

Los problemas de convivencia no son nuevos en esta franja de edad. Los dispositivos y aplicaciones digitales les ofrecen a los menores la oportunidad de estar en contacto casi permanente, lo que implica una mayor probabilidad de que se susciten conflictos. Además, en estas aplicaciones los mensajes son breves, no hay elementos de comunicación no verbal y no hay ningún mecanismo de control sobre el contexto en el que se reciben. Por todo lo cual, son terreno abonado para las interpretaciones parciales y los conflictos entre los intervinientes.

3.7.3. Reacciones ante los problemas de convivencia entre menores

Tal y como se ha podido comprobar en algunas de las intervenciones anteriores, ante un problema de convivencia entre el alumnado o un caso de ciberacoso algunos docentes tratan de solucionarlo en clase. Sin embargo, llama la atención la diferencia entre los discursos de distintos docentes.

Mientras algunos tienen una reacción proactiva y no dudan al tratar de solucionar este tipo de conflictos, o incluso de hacer dinámicas educativas a partir de los conflictos, otros argumentan que son problemas externos al centro escolar por lo que deberían ser resueltos por las propias familias. Algunos docentes, aunque tiendan a responsabilizar a las familias también intervienen, mientras otros les piden directamente a las familias que intervengan.

«Lo solventó la madre de la chiquilla a la que le habían hecho una captura de pantalla, habló con la madre de la que había sido, porque me llamó y me lo contó ... Entonces, nosotros en clase, sobre todo la directora, trabaja mucho los valores, y va clase por clase haciendo dinámicas sobre diferentes valores, entonces hicimos una dinámica sobre el compañerismo, sobre el ámbito de la privacidad de los demás, sobre las nuevas tecnologías y eso, y no mostrar a la gente en público o en privado por otro sitio, como el derecho de imagen.» (AND/m6/medi/19_3)

«Cada uno tiene sus amigos ... tú no puedes, yo siempre se lo digo, y se lo dejo muy claro a mis niños, tú no, ... Aquí sois compañeros y tenéis que trabajar como compañeros, yo no te estoy diciendo que seas su amigo, si no quieres serlo no lo seas, porque no vas a obligar a nadie a ser amigo de nadie, pero en el recreo no va a quedar uno solo. Son compañeros, tienen que estar juntos. Entonces, es lo que hay, pero no puedes pretender que sean amigos luego...» (AST/m2/medi/19_10)

«A raíz de una queja de una alumna que se sentía desplazada, al final ellos crean grupos y hablan en el grupo, y meten y sacan y meten y sacan y al final el... a ver voy a decir bullying, el ciberbullying, lo que pasa en un aula física a veces en las redes sociales sucede lo mismo, se hablan mal, vocabulario... insultos, y luego le meten una persona y luego la sacan para fastidiarla, bueno pues al final aprovechas esas cosas que suceden, como ha dicho XXX, para educar en las tecnologías, pues como ... lo mismo que sucede en clase, cuando sucede cualquier conflicto. Sí que nos da la posibilidad de, por lo menos, el leer, aunque luego ellos también utilizarán otras aplicaciones que no están a nuestro alcance, pero por lo menos cuando sucede algo, sí que podemos ver quién ha sido, qué ha dicho e intervenir con ellos y con las familias; eso es lo que así más problemática hemos visto en cuanto a convivencia cibernética.» (EUS/h1/medi/25_1)

«En nuestra época, yo me pegaba dos guantazos con un amigo y me iba a casa y en mi casa se acababa porque no había redes sociales. Ahora cuando llegas a casa, ahí se machacan entre ellos incluso pueden llegar a depresiones e historias graves. Tuvimos hace nada, hace unos días uno intentó quitarse la vida, por culpa del bullying del WhatsApp, hemos tenido muchas circunstancias de esas en WhatsApp y redes sociales y por eso bueno, sacamos la parte positiva y hacemos charlas y la psicóloga del centro y nosotros mismos en la tutoría se trabaja mucho y eso entre todos hacemos un poco de psicólogo, de ayuda porque no dejamos de ser maestros... Pero somos personas, y les acompañamos en la educación de los niños y a las familias naturalmente porque se sienten desamparadas en estos temas y les intentamos ayudar más que nada.» (VALE/h3/medi/18_3)

«Tuvimos algunas movidas con los WhatsApp, tuve que llamar personalmente a algunos padres porque no eran conscientes, o hacían como que no eran conscientes de la problemática, y había un semiacoso entre algunas, porque hacían el corrillo en contra de un niño de la clase.» (AND/m1/medi/20_5)

«Los problemas que nos llegan, evidentemente, son problemas que vienen de sus casas, no son problemas que se generan en el centro, son problemas que crean por sus correos de WhatsApp, o por correos de otras aplicaciones, que a unos alumnos los excluyen, a otros los meten, entonces sí es verdad que al final eso pues acaba salpicando porque luego llega la tutoría y al final, yo soy un poco reacio, pero al final los tutores y el centro, hay que, tienen que lidiar con estos problemas que nos llegan de fuera.» (AST/h1/medi/18_11)

«Pero nadie, nunca, habla del fracaso familiar, porque eso de la ciberseguridad y de los niños que se acosan unos a otros ... No ocurre en la escuela, no ocurre en horario lectivo, ocurre fuera de la escuela. Eso es fracaso de las familias que no controlan lo que hacen sus hijos, y claro esos problemas luego van a la escuela. En la escuela eso se ve reflejado, pero hay que hablar también de los fracasos en la familia, no solamente en la escuela.» (LEO/m2/medi/22_1)

«Luego lo curioso es que los padres te vienen, nos vienen a dirección, oiga que le diga a mi hijo que no envíe WhatsApp o que no se meta en estas páginas, pero señor si es usted el que tiene que educar a su hijo, si su hijo es menor de edad y no tiene ni 11 años y ya le ha dado un móvil, tendrá que empezar usted también.» (BAL/h1/medi/16_3)

Como se acaba de evidenciar, no son pocos los docentes que hablan del fracaso de las familias en el control de los móviles, y algunas familias piden al tutor que ejerza el control sobre la actividad online de los menores incluso fuera del entorno escolar. En este sentido, algunos docentes tienden a responsabilizar a las familias argumentando que estas no controlan el uso de los dispositivos y los conflictos que les llegan son externos al ámbito escolar. Sin embargo, hay también docentes que critican a las familias por restringir en exceso el comportamiento online de los menores y no contribuir a su «educación», a la promoción de comportamientos seguros, por lo que delegan el papel educativo exclusivamente en la escuela.

«Lógicamente es un problema educativo, de los padres, la sociedad en general, incluidos por supuesto los menores, que antes... A mí me hace mucha gracia, porque siempre veo restricción para los menores, pero no educación para los menores, sobre online... Eso solamente en el colegio, solo en el colegio, en el colegio normalmente los niños que van a una charla de, se lo digo porque he presenciado muchas, los que van a una charla sobre ciberseguridad, pues bueno, tampoco se lo toman muy en serio, yo doy clase a secundaria, sobre todo en secundaria, en primaria quizás no entienden porque también hay que adecuar el lenguaje, con un lenguaje técnico en primaria no hacemos nada.» (CANA/h4/medi/19_4)

Por consiguiente, algunos docentes reclaman mayor control del uso de los dispositivos, mientras otros reivindican menos control y más educación. En cualquier caso, todos coinciden en apuntar la necesidad de una mayor implicación de las familias en la educación online de sus hijos e hijas.

Además de los problemas de convivencia entre el alumnado, el uso de las TIC ha suscitado algunos otros incidentes. Si bien se trata de casos puntuales. Una menor suplantó la identidad de algunos docentes creando perfiles falsos de los mismos. Llama la atención la reticencia de su familia a intervenir en un problema tan grave.

«Sí, yo he tenido este año un caso bastante grave en mi colegio con el tema de la seguridad online. Bueno, el resumen del caso fue que una alumna hizo un uso bastante indebido de las redes sociales, involucró también a fotos de profesorado y grabó vídeos y los subió, y creó cuentas falsas con el nombre de los profesores. Buscar fotos de profesores y profesoras por Internet, creó perfiles falsos y bueno,

hubo ese problema. Hubo un problema primero con la niña y luego con la familia de la niña, que no quisieron reconocer el hecho e incluso amenazaron con denunciar al colegio por, según ellos, por meterse en la intimidad de la niña, era lo que alegaron.» (EUS/h2/medi/24_2)

También se detectó otro caso grave en el que fue la madre de la menor quien la indujo a cometer una falta muy grave contra una profesora.

«En 3º de primaria, que una madre estaba enfadada porque la maestra era nueva, era muy joven, y no estaba contenta con su metodología de trabajo, la maestra no se dio cuenta, y obligo a la niña a llevar ese reloj al cole, y grabó a la maestra todo el día, lo que decía, lo que hacía, como echaba las pullas, y todo este meollo, que fue un tema muy importante con el tema de las tecnologías también, que pasó, con las familias y con una compañera.» (CANA/m1/medi/21_2)

Este caso parece particularmente grave puesto la madre animó a la menor a cometer una falta muy grave contra la autoridad de una docente y las normas del centro escolar. En cualquier caso, estos casos son dos excepciones entre más de un centenar de profesores y profesoras que participaron en los 17 grupos de discusión.

3.7.4. Problemas de convivencia entre familias

Los niños y niñas no son los únicos que tienen problemas de convivencia online. Los padres y madres también los tienen y parece ser que pueden ser aún más graves, según dicen algunos docentes. En cualquier caso, este tipo de incidencias distan de ser un buen ejemplo para sus hijos e hijas y con frecuencia repercuten sobre el comportamiento de estos últimos.

«Yo veía mucha competencia, mi niño ha sacado un 9, pues el mío ha sacado un 8, ya desde hace tiempo, entonces yo les digo que no comparen, que cada uno tiene su ritmo y que ya está, que no importa la nota, sino que el niño vaya aprendiendo, y además de eso les digo que tengan cuidado con el grupo de WhatsApp, digo, porque es que si a lo mejor una duda que tenga una madre, perfectamente me lo puede preguntar a mí, (...) me escribís y yo tranquilamente os resuelvo la duda, digo (...) yo les digo que tengan cuidado, que cualquier duda que me pregunten a mí antes de crear con un grano de arena una montaña.» (AND/m1/medi/19_4)

«...(como madre en un grupo de WhatsApp) a la primera de cambio corto, digo se lo mandas por privado al profesor, la verdad es que bueno, no me gusta que haya ningún corrillo en los grupos de WhatsApp porque no, porque además cada uno habla sin saber, sin conocimiento, y bueno se crean bulos y se dicen comentarios que no son reales.» (AND/m4/medi/20_2)

«Yo he tenido más conflictos con grupos de WhatsApp de padres que no de niños (...) ha habido amenazas, ha habido discusiones que luego han llegado al

colegio... Mira, es que me está diciendo esto por WhatsApp... Bueno, es un medio de comunicación que habéis escogido vosotros para hablar las cosas y por lo tanto esto se queda fuera del colegio. Amenazas: voy a pegar a tu hijo, bueno así de este tipo entre padres y luego esto salpica a los niños dentro del aula, porque los padres hablan entre ellos y pues igual dicen pues no quiero que te juntes con tal, no quiero que vayas con cual, porque su padre me ha dicho por WhatsApp que me va a hacer no sé qué, o sea que más en padres que en niños, en mi caso.» (CATA/m5/medi/19_8)

«Has escogido tú estar en este grupo de WhatsApp, ¿no? ya tengo suficiente con controlar a los niños como para encima tener que hacer también de profesora de los padres.» (CATA/m5/medi/20_1)

Ante los conflictos suscitados entre las familias, los docentes prefieren no intervenir. Entre otras cosas porque se trata de asuntos privados entre personas adultas ante las cuales ellos y ellas carecen de autoridad. En algún caso, ante un conflicto entre dos padres que casi llegaron a las manos en la puerta del colegio, los docentes han optado por recomendarles a sus hijos que preserven el ambiente del colegio de los conflictos suscitados fuera entre sus familias.

3.7.5. Formación o concienciación para el uso de las TIC: seguridad frente a competencia

En general, prácticamente todos los docentes coinciden al reivindicar la necesidad de educar o formar al alumnado de primaria en el uso saludable de las TIC. El tema más recurrente en los discursos de los docentes es la seguridad o la ciberseguridad de los menores. Prácticamente en todos los centros escolares trabajan el tema de la seguridad online. Sin embargo, llama la atención que al referirse a la seguridad online el discurso se centra principalmente sobre temas relacionados con la privacidad.

Algunos docentes muestran su preocupación por la protección de los datos personales, la huella digital y la difusión de las imágenes de los menores.

«Nosotros anecdóticamente, uno de los problemas que hemos encontrado a nivel colegial ha sido el tema de la protección de datos, en cuanto a las vídeo llamadas, también el tema de retransmisión de clases, o de que aparezcan algunos niños, más que nada, ya os digo que es anecdótico, porque bueno, sobre todo es en situaciones familiares que los padres están separados, que ya sabes, uno te firma un consentimiento, el otro te dice que también pero luego no te firma y te dice que no.» (LEO/h2/medi/9_1)

«Algo que me gusta hablar con ellos es la huella digital, que es algo que ellos no entienden, porque todos quieren subir vídeo a YouTube, todos quieren tener un canal, todos... Entonces, les intento explicar qué es la huella digital, pero es algo que ellos consideran que, ¡yo lo borro y ya está!, y yo, no, es algo que se queda permanentemente.» (GA/m4/medi/16_7)

«Pero uno de los pocos talleres que hemos hecho a través del ayuntamiento, son charlas de los peligros que conlleva el uso de las TIC, hemos tenido bastantes casos de niños que claro, llevaban mucho tiempo utilizando el ordenador y el móvil en su casa, se abrían cuentas y luego subían, hacían en directo, contaban chistes, lo que fuera, y decían, esta es mi casa, vivo en tal sitio, incluso dando direcciones particulares, diciendo los horarios en los que estaban en casa, bueno auténticas barbaridades, cuando la tutora se dio cuenta tuvimos que llamar rápidamente y buscar alguna forma de dar educación a los niños y decir lo que estaban haciendo.» (BAL/h1/medi/16_3)

«Pues nosotros este año hemos tenido una charla precisamente, que nos la dieron online, sobre la seguridad con las tecnologías pero simplemente a la hora de publicar las fotos, como los chicos ahora utilizan el Instagram, el Tik Tok, ... Entonces, nos dieron una charla sobre la seguridad a la hora de publicar fotos, pero ellos no son conscientes, ellos publican todo tipo de fotos, ellos saben que en el momento en que tú envías una foto lo puede tener cualquier persona, y se lo dicen pero no se lo creen, la de la charla les contó casos de seguridad de que le habían robado cuentas, de que... pues no sé, ese tipo de problemas, y bueno ... Pues sí que tuvimos una charla sobre seguridad, pero yo creo que ellos, hasta que no les pasa o no lo ven o no son conscientes, por mucho que les cuentes experiencias, o que lo vean.» (CALaMAN/m3/medi/16_3)

En casi todas las Comunidades Autónomas, este tipo de charlas son impartidas por los diversos cuerpos de seguridad (Policía, Guardia Civil, Ertzaintza...). Sin embargo, como apuntaba esta docente, con frecuencia estas charlas no surten el efecto oportuno ya que los menores tienden a pensar que es muy difícil que les ocurra a ellos y ellas.

«Entonces partimos de un vídeo así para transmitirle todo y también en otras asignaturas lo han trabajado un poco... Pero, vamos, que como dice XXX, que en verdad todo eso son contenidos que ellos los ven pero como lejanos, como que a ellos no les va a pasar o que... por mucho que lo hagan... siguen haciéndolo, porque según tengo entendido los niños de mi clase tienen Facebook, incluso Facebook en 5º de primaria, tienen Instagram... en Tik Tok suben un montón de vídeos, los tienen abiertos porque quieren que todo el mundo lo vea, que además yo los busqué para ver si estaban abiertos o cerrados... que por más que se intenta, ellos no ven ese peligro en ellos.» (CALaMAN/h2/medi/17_1)

Como ya se ha podido comprobar, la efectividad de este tipo de charlas es relativamente reducida, porque los menores no son conscientes de que el riesgo pueda afectarles a ellos y ellas. Por otra parte, el uso de las redes sociales está muy arraigado en el tiempo libre de algunos niños y niñas, y mostrarse en ellas es una actividad especialmente valorada por los menores, como ya se ha visto. Además, otros docentes señalan que algunas veces las charlas sobre seguridad no están adaptadas a los estudiantes de primaria.

«Los que van a una charla sobre ciberseguridad, pues bueno, tampoco se lo toman muy en serio, yo doy clase a secundaria, sobre todo en secundaria. En primaria quizás no entienden, porque también hay que adecuar el lenguaje, con un lenguaje técnico en primaria no hacemos nada. En secundaria los niños de secundaria lo que más utilizan es, lo que decía antes un compañero, ver vídeos y chatear, entonces tenemos que dividir también nosotros, de forma directa, imponerla, porque sabemos que la herramienta es necesaria e importante, y decisiva para los niños, porque pueden aprender mucho, entonces debemos imponerla, imponer el tema de ciberseguridad.» (CANA/h4/medi/19_4)

Así, los docentes defienden la imposición de la ciberseguridad. Ellos mismos admiten que cuando sus familias les persuaden aún los niños más pequeños –incluso en 1º de primaria– aprenden rápidamente que su familia no les autoriza a ser fotografiados en la escuela. Numerosos docentes utilizan este ejemplo para ilustrar que las familias tienen un papel importante en la formación en seguridad de los menores y reivindican que también asuman su responsabilidad en la educación para la ciberseguridad.

En cambio, es llamativo que pocos docentes hacen referencia a las competencias digitales en tanto que además de mejorar la seguridad de los menores en el uso de los dispositivos digitales, pueden tener un papel relevante en el propio proceso de aprendizaje.

«Porque se confunde la competencia digital, yo creo, con el juego ... cuando hablamos de nuevas tecnologías es pues jugar, jugar con la tablet, con el ordenador, incluso vamos a hacer un trabajo con tablet, ellos quieren juego, pues juegos de Tablet, entonces ahí sí que empieza la inmadurez digital y luego lo que dice XXX, [...] Y los alumnos ... sí que es cierto les falta la madurez de ... hay algunos que controlan mucho las redes sociales, que controlan todo lo que es el juego, las redes sociales... Para mí es juego o la vida virtual, como ha dicho XXX, pero en cuanto a buscar información, extraer, buscar programas, lo que es beneficioso para el estudio, para el aprendizaje, yo creo que ahí falta mucho bagaje.» (VALE/h3/medi/14_3)

Entre las voces de los docentes una profesora menciona que en su colegio se va a implantar una asignatura de competencia digital.

«Yo creo que también cuando hablamos de recursos es importante dotar a los centros, no solo de recursos como material, sino yo creo que, aparte de dar una vuelta al currículum, en el sentido de dotar de recursos de tiempo para coordinar, de un ideario, como decía XXX, yo creo que eso es muy importante, nosotros, por ejemplo, el colegio ha decidido implantar la asignatura de competencia digital.» (CAN/h3/reus/18_3)

Más de un docente denuncia la falta de competencias entre los menores: «no saben dónde buscar», «lo único que quieren es darles a las teclas». Sin embargo, el discurso de la seguridad se impone claramente sobre la adquisición de competencias. Para ellas y ellos es más apremiante la seguridad cuando ambas cuestiones –la seguridad y la adquisición de competencias– son complementarias. Indudablemente, el desarrollo de competencias digitales contribuirá a un uso más seguro de las

aplicaciones y dispositivos. Así, el uso normalizado de las aplicaciones digitales para el aprendizaje en clase puede dar a los docentes la oportunidad de educar para fomentar una navegación más segura entre los menores.

3.7.6. Formación para las familias

Ya se ha evidenciado que entre el profesorado está bastante extendida la percepción de que las familias deberían controlar más la actividad de sus hijos e hijas. En este contexto, algunos docentes se quejan de la falta de criterio de las familias a la hora de supervisar o controlar la actividad online de los menores.

«Fue una mamá que le parecía increíble que hiciéramos esto cuando ella se está peleando con su hijo horas y días para que no esté con la tablet, para que esté en un mundo fuera de las pantallas, ... que nosotros ahora con qué derecho estábamos poniendo esto, y ahí te dabas cuenta del poco criterio, como están comentando las compañeras, que no es que todo el día con la tablet ... Ni que una hora para hacer algo productivo o educativo sea algo perjudicial, es como que no sabían diferenciar, o al menos, no generalizaré, pero al menos esta mamá no sabía diferenciar.» (BAL/m4/medi/17_4)

«Con mucha falta de criterio de los padres en general, en mi centro, niños que se meten en contenidos que no se tienen que meter, de los mayores, etc., etc., y es delicado, y necesita mucha educación por parte de ... educación hacia las familias.» (BAL/m5/medi/17_2)

«Sí que es cierto que a las familias hay que darles orientación porque estamos todos tan verdes como nuestros alumnos, yo creo que esto es una cosa nueva que nos ha salido a todos y creo que hasta los propios adultos tenemos un descontrol de las nuevas tecnologías y de dónde nos metemos... Con lo cual un menor, con esas cabezas y las hormonas revueltas, pues ni te cuento...los grupos (¿redes?) sociales son peligrosos y yo creo que es una tarea educativa de las familias, incluso de los servicios jurídicos y policiales, esto es un trabajo en equipo, vamos pienso yo.» (ARA/m2/medi/23_4)

Como sugiere esta docente además de las familias, los adultos –entre quienes se incluirían los docentes– necesitan «orientación». Pero no solamente en el sentido más restrictivo del término que ella sugiere. No en vano menciona la intervención de los servicios jurídicos y policiales en la tarea educativa. Sería más recomendable una orientación de carácter más habilitante que trate de promover nuevas prácticas educativas que normalicen el uso de las TIC y contribuyan al uso responsable de las mismas entre los menores.

4. Conclusiones

The background image is a blurred photograph of a classroom or meeting room. In the foreground, the back of a person with long dark hair, wearing a dark green long-sleeved shirt, is visible. They are sitting on the floor, looking towards the front of the room. In the middle ground, several other people are sitting on the floor, their backs to the camera. In the background, a person is standing and presenting to the group. There is a computer monitor on a desk and a window with blinds in the background. The entire image has a strong magenta/purple color overlay.

4.1. Función docente

La pandemia, y posterior confinamiento, llegó por sorpresa. En pocos días el profesorado de Educación Primaria tuvo que pasar de la actividad docente presencial a la docencia online. Este cambio en las prácticas docentes evidenció —ellos y ellas lo admiten abiertamente— que no estaban preparados para el manejo de las TIC.

El trabajo en equipo, la colaboración entre los propios profesionales, ha sido clave tanto para afrontar el drástico cambio en las prácticas docentes durante la pandemia, como para fomentar el uso de las TIC en la actualidad. El profesorado también considera que la implicación de toda la comunidad educativa es importante en este mismo sentido.

Tras el confinamiento, y a partir del curso 2020/21, el uso de las TIC ha aumentado. El profesorado considera que dispone de recursos, competencias e interés por implementarlas en el aula. Sin embargo, también hay docentes que admiten tener dificultades al utilizar las TIC y que han vuelto a las prácticas tradicionales. Sus argumentos para regresar a las prácticas anteriores pasan por la falta de recursos de carácter tecnológico, la inseguridad y la falta de conocimiento relativo a las competencias digitales, la escasez de tiempo, la presión por cumplir con la programación curricular y la falta de definición del nuevo rol docente.

En general, admiten que la implementación de las TIC en las aulas ha generado un cambio en su papel. Por esta razón, reivindican la necesidad de debatir sobre este cambio de paradigma y consideran que es importante reflexionar sobre cómo debería ser este nuevo rol docente y definir unos criterios claros al respecto.

4.2. Comunicación con las familias

La comunicación con las familias es un aspecto fundamental de la función docente que, en algunos casos, necesitaba actualizarse. El confinamiento y la pandemia han contribuido a acelerar la digitalización en la comunicación con las familias, forzando la utilización de diversas aplicaciones para ello. En general, el profesorado destaca la falta de previsión y de preparación en la que se encontraron al afrontar una situación como la generada por el COVID.

El empleo de las TIC ha facilitado y flexibilizado la comunicación con las familias. Esto es positivo para aquellas madres y padres que por su horario laboral no podían acudir de manera presencial al centro en las horas estipuladas, abriendo de esta manera un nuevo abanico de posibilidades. Sin embargo, salvo que los centros o el propio profesorado establezca límites y medidas de control, la comunicación a través de las TIC amenaza con extender el trabajo de los docentes fuera de su horario laboral debido a la inmediatez que caracteriza a estas tecnologías.

Los docentes admiten que estos canales tampoco son los más adecuados para abordar asuntos delicados, que requieren de un toque personal que choca con la frialdad de las TIC. Por eso la mayoría apuesta por fórmulas de comunicación mixtas que incluyan tanto las TIC como las reuniones presenciales. Asimismo, la facilitación de la comunicación en algunos casos también ha derivado en una devaluación de la calidad de la misma, evidenciando la falta de interés de algunas madres y padres en hacer un seguimiento continuo de sus hijos.

Desde un punto de vista educativo, algunos docentes también apuntan que la inmediatez que ofrecen estas tecnologías, y la posibilidad de que haya contacto directo y continuo con las familias, devalúa el trabajo en valores como la responsabilidad, ya que hace posible que no tengan que ser los y las menores quienes lleven las noticias a casa.

4.3. Recursos y usos digitales

El inicio de la pandemia precipitó diversas cuestiones como el uso de los dispositivos tecnológicos, su formación específica en esta área o la adquisición y uso intensivo de programas informáticos para responder satisfactoriamente a las demandas del confinamiento. Esta situación ha incentivado la curiosidad del profesorado y su adquisición de competencias en el uso de las tecnologías digitales.

El profesorado de Primaria considera que estas tecnologías aportan ventajas a su función docente por lo que han recibido positivamente su implementación.

Algunos docentes han cambiado sus hábitos de enseñanza, adaptando su quehacer basado en métodos y herramientas tradicionales a las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC. No se aprecian actitudes contrarias a la tecnología, y la actitud general demuestra una profunda convicción en el potencial de estas herramientas. Sin embargo, hay una parte del profesorado para la cual esto es aún un reto a superar: tienen a su disposición herramientas tecnológicas pero no han modificado sus prácticas docentes y utilizan las nuevas herramientas digitales como si fueran herramientas convencionales, en la línea de lo que voces expertas del INTEF habían sugerido.

Es reseñable que en la mayoría de los centros escolares ha mejorado la disponibilidad de dispositivos digitales. No obstante, para garantizar el uso fluido de las TIC en educación se requieren, además de eso, otros servicios complementarios: estabilidad en la red wifi, estado óptimo del cableado, servicio de mantenimiento y reparación rápida y ágil de los equipos informáticos.

Resulta significativo que la gran mayoría de informantes hayan referido deficiencias relacionadas con la banda ancha contratada o a la estabilidad de la red WIFI. Esta situación es especialmente grave en ciertas Comunidades Autónomas, donde se señala la brecha digital existente entre los centros educativos ubicados en zonas urbanas y rurales.

También se aprecian notables diferencias entre los centros en función de la importancia que los equipos directivos de los mismos atribuyen a la competencia digital. Así, aquellos equipos directivos que la valoran han sabido priorizar este objetivo en las convocatorias del organismo de educación competente y han accedido tanto a nuevos dispositivos como a otros servicios complementarios.

4.4. Desigualdades socio-económicas de las familias

Los y las docentes están preocupados por las situaciones de desventaja en el acceso a la educación en las TIC que padece parte de su alumnado. Identifican estas desigualdades entre familias como brecha digital. Para implementar TIC en el aula se exigen dos condiciones básicas en el hogar: la disponibilidad de un dispositivo de uso individual y el acceso a una conexión a Internet de calidad. Se detecta una falta de recursos económicos en algunas familias, con lo cual no pueden cumplir estas condiciones.

El profesorado considera que la situación en la pandemia, en la que la enseñanza era totalmente digitalizada de manera forzosa, sin presencialidad en el aula, permitió observar más de cerca las carencias de algunas familias, y piensa que esto puede desencadenar situaciones de exclusión educativa entre el alumnado.

La falta de alfabetización digital en las familias puede tener consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. Aunque los docentes intenten paliar esas carencias mediante soluciones alternativas, hay alumnado que está quedándose excluido de su derecho a la educación en TIC.

Se señalan dificultades económicas entre familias de orígenes étnicos diversos que suponen, en algunos casos, que este alumnado no tenga acceso ni a dispositivos ni a una conexión de Internet en el hogar o en el centro de estudios. Esto deriva en una situación de exclusión educativa.

Se diferencian claramente la escuela rural y la escuela urbana. En la escuela rural se denuncia la falta de recursos, entre los que destaca la falta de conexión a Internet. La escuela de zonas urbanas se enfrenta a otro tipo de carencias, como la falta de recursos económicos de las familias para acceder a una conexión de calidad a Internet desde el hogar.

A estas desigualdades socio-económicas de las familias y también a falta de recursos en los propios centros que en muchas ocasiones impiden una educación totalmente inclusiva en las TIC, se enfrentan tanto la escuela concertada como la pública.

El profesorado reconoce los esfuerzos por paliar estas desigualdades de la escuela, de las administraciones públicas, los servicios sociales y otras entidades sin ánimo de lucro, además de los de las propias familias. Sin embargo, señalan que en casi todas las ocasiones las necesidades básicas para que el alumnado en dificultades tenga un acceso a la educación a través de las TIC tanto en la escuela como el hogar no son cubiertas. Durante la pandemia, las administraciones locales, regionales y estatales han provisto de gran cantidad de dispositivos a los menores en riesgo de exclusión, pero muchos de estos aparatos no han podido ser utilizados cuando la familia no podía costearse la conexión a Internet.

4.5. Necesidades de formación digital del profesorado

La pandemia contribuyó a activar la percepción de que formarse para el uso docente de las tecnologías digitales resultaba crucial para el la labor del profesorado. Muchos docentes admiten haber recurrido a la «autoformación», que es un recurso interesante pero ajustado a necesidades e iniciativas individuales.

Admiten invertir tiempo y esfuerzo en formación que, con frecuencia, se queda obsoleta con relativa rapidez. Además, en los discursos se evidencia que no todos son igual de hábiles en el uso o la gestión de la tecnología, ni tampoco tienen la misma actitud abierta de cara la incorporación de la misma en sus prácticas.

El profesorado valora que los programas de formación estén acotados, se ajusten a la realidad de los centros y se perciban como aplicables. De este modo, la formación vinculada a proyectos docentes les da oportunidades para compartir conocimientos y experiencias muy valoradas por ellos y ellas. Señalan también la necesidad de que la formación del profesorado se realice en horario lectivo puesto que de lo contrario esta depende de la voluntad o disponibilidad individual.

Subrayan la necesidad de una mayor regulación de las funciones de los coordinadores TIC de los centros escolares: es necesaria una redefinición de sus labores. Son una pieza clave en la adquisición de las competencias digitales por parte del profesorado. Por esta razón, es necesario liberar a esta figura de tareas que no sean de su exclusiva incumbencia.

4.6. Oportunidades derivadas de la alfabetización digital

La tecnología ofrece excelentes oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede fomentar un aprendizaje más autónomo, adaptado a las capacidades y necesidades de cada estudiante. Permite implementar nuevos métodos de aprendizaje, como el cooperativo, que estimulan los procesos de investigación, de tal manera que el alumnado aprenda a interpretar la información.

Los y las docentes subrayan que la tecnología no podrá sustituir a la enseñanza presencial, ni a la figura del profesor. Proponen que se use la tecnología como una herramienta pedagógica, aplicada solamente a algunas materias, de manera que complemente la enseñanza tradicional, como el libro, sin que este desaparezca. En suma, parte de los docentes creen que la tecnología ha de ser una herramienta para el aprendizaje y no un objetivo en sí misma. Es necesario aprender a hacer un buen uso de ella.

Usar TIC motiva al alumnado, y puede servir para desarrollar su creatividad. Siendo así, se subraya la necesidad de promover la alfabetización digital entre el alumnado de manera que diferencien el uso educativo de las TIC de su uso lúdico. Emplear dispositivos digitales para el aprendizaje puede contribuir a que se haga un uso más seguro y crítico de Internet.

4.7. Mediación digital escolar

Internet proporciona a niñas, niños y adolescentes un espacio para la sociabilidad. Los dispositivos y aplicaciones digitales les ofrecen la oportunidad de estar en contacto casi permanente, lo que implica una mayor probabilidad de que se susciten conflictos. Ante ellos, se identifican dos tipos de reacciones entre los docentes. Algunos tratan de hallar soluciones en clase, reaccionando de forma proactiva y proponiendo dinámicas educativas a partir de los conflictos suscitados. Otros, reclaman mayor control del uso de los dispositivos. En cualquier caso, tanto los que optan por el discurso educativo como quienes defienden el restrictivo coinciden en apuntar la necesidad de una mayor implicación de las familias en la educación online de sus hijas e hijos.

Prácticamente todos los docentes coinciden al reivindicar la necesidad de educar o formar al alumnado de primaria en el uso saludable de las TIC. El tema más recurrente es la seguridad o la ciberseguridad de los menores, y en todos los centros escolares trabajan este tema.

Cuando se refiere a la seguridad online, el profesorado se centra sobre todo en la privacidad: cuestiones relacionadas con la huella digital, la protección de datos y la difusión de imágenes. Diversas fuerzas de seguridad imparten charlas sobre seguridad online en los centros, aunque los docentes consideran que los menores tienden a considerar poco probable que estos temas les afecten a ellos. Pocos docentes hacen referencia a las competencias digitales que, además de mejorar la seguridad de los menores en el uso de los dispositivos digitales, pueden tener un papel relevante en el propio proceso de aprendizaje.

El discurso de la seguridad se impone, por tanto, sobre la adquisición de competencias de modo claro: perciben como más apremiante la seguridad cuando ambas cuestiones —la seguridad y la adquisición de competencias— son complementarias.

En paralelo, también destacan los problemas de convivencia entre las familias y los derivados de los grupos de WhatsApp. Los docentes asumen que no pueden intervenir ahí puesto que se trata de problemas entre adultos, ante los que carecen de autoridad. Tratan de preservar el ambiente escolar de este tipo de desavenencias y mantenerse al margen de ellas, y también denuncian la falta de criterio de las familias en la supervisión de las actividades online de las niñas y niños.

5. Referencias

A person is shown from the chest up, wearing a VR headset. They are holding the headset with both hands. The person is wearing a plaid shirt with a white collar. The background is blurred and has a pinkish-purple tint. The text '5. Referencias' is overlaid in white on the upper part of the image.

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo, E. (2015).** La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 275-298. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Beilmann, M., Opermann, S., Kalmus, V., Donoso, V., Retzmann, N., & d'Haenens, L. (2020).** *Home-school communication on children's digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector.* Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395695>
- Castaño-Muñoz, J., Weikert -García, L., & Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).** *La capacidad digital de los centros educativos de España. Muestra representativa a través de la herramienta SELFIE. Educación Primaria* (CINE-2011 1). Publications Office of the European Union, Luxembourg. JRC. Doi:10.2760/346765
- Donoso, V., Pyżalski, J., Walter, N., Retzmann, N., Iwanicka, A., d'Haenens, L., & Bartkowiak, K. (2020).** *Report on Interviews with Experts on Digital Skills in Schools and on the Labour Market.* Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4274613>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M. A., Martínez, G. & Garitaonandia, C. (2019).** *Actividades, Mediación, Oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática.* Editado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE). <https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/informe-eukidsonline-2018.pdf>
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E., Karrera, I., Casado, M.A., Garitaonandia, C., (2020).** *Las madres y los padres en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online.* Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bilbao (España). <https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/informe-eu-kids-online-mediacion.pdf>
- Gerez, A., Cambianica, L., Céspedes, M., Egibar, Mikel; Jiménez, A., Rodríguez, D., Arbore, R., & Todó, G. (2021).** *COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. Diagnóstico de un año de pandemia.* EDUCO: Madrid. <https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2021/informe-educo-covid-19.pdf>
- Livingstone, S. (2013).** Riesgos, daños y vulnerabilidad online: Reflexiones sobre la información para la política de seguridad de los menores en Internet. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación=Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 18 (35). <https://doi.org/10.1387/zer.10667>
- Livingstone S., Mascheroni, G & Staksrud E. (2018).** European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*. 20(3):1103-1122. doi:10.1177/1461444816685930
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020).** *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online.* <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>
- UNICEF España (2020).** *Impacto de la Crisis por COVID-19 sobre los niños y las niñas más vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia.* https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., & Di Gioia, R. (2020).** *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries.* JRC Science for Policy Report. European Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/20a208c7-199a-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en>



Cofinanciado por el Mecanismo
«Conectar Europa» de la Unión Europea

eukidsonline.net



emen ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea