



Informe Técnico

La Escuela en Casa

RESUMEN EJECUTIVO

2020

INFORME TÉCNICO

LA ESCUELA EN CASA

RESUMEN EJECUTIVO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN[∞]:

-UNIVERSITAT DE VALÈNCIA-

JESÚS MIGUEL JORNET MELIÁ (COORD. GEMEDUCO)

JOSÉ GONZÁLEZ SUCH (COORD. INNOVAMIDE)

MARÍA JESÚS PERALES MONTOLÍO

M^a PURIFICACIÓN SÁNCHEZ-DELGADO

MARGARITA BAKIEVA

CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ

-UNIVERSIDAD DE VALLADOLID-

SONIA ORTEGA-GAITE

[∞] TODOS LOS PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO SON MIEMBROS DE GEMEDUCO Y DE INNOVAMIDE.

Para educar a un niño hace falta la tribu entera,
Proverbio africano

Un estudio realizado desde el confinamiento sobre la Escuela en Casa durante el
confinamiento motivado por la pandemia de la COVID-19
(14 de marzo 21 de junio de 2020)



ISBN 978-84-942301-8-9

Depósito Legal: V1778-2020

Licencia Creative Commons:

[Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](#)



©: Autores

Impresor: Ediciones Palmero

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
CAPITULO I. MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
CAPITULO II. METODOLOGÍA	11
2.1. OBJETIVOS	12
2.2. FASES	13
2.3. INSTRUMENTOS	14
2.4. VARIABLES E INDICADORES	16
2.5. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	20
2.6. PARTICIPANTES	21
2.6.1. EL GRUPO DE PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA DE FAMILIAS	23
2.6.1.1. FAMILIAS PARTICIPANTES	23
2.6.1.2. HIJOS E HIJAS SOBRE LOS QUE INFORMA EL ESTUDIO	32
2.6.2. EL GRUPO DE PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA DE DOCENTES	34
2.7. ANÁLISIS REALIZADOS	42
CAPÍTULO III. RESULTADOS	43
3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A FAMILIAS	44
3.1.1. CUESTIONES GENERALES	44
3.1.2. CUESTIONES ESPECÍFICAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA EN CASA CON SUS HIJOS E HIJAS	58
3.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES	68
3.2.1. SITUACIÓN DEL PROFESORADO	68
3.2.2. PERCEPCIÓN DE SITUACIÓN DEL ALUMNADO Y FAMILIAS	87
3.2.3. PERCEPCIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	92
CAPÍTULO IV: INDICADORES COMPUESTOS: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS	101
4.1. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA FAMILIAS	102
4.1.1. MPCH: METROS CUADRADOS PER CÁPITA EN EL HOGAR (IC.1)	102
4.1.2. INDICADOR DE CALIDAD DE VIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO (IC.2) Y LA BRECHA DE CALIDAD DE CALIDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO (BREICVCONFINA) –I.C.3-	111
4.1.3. INDICADOR CONJUNTO DE BRECHA DIGITAL: BREDIGTOT (IC.4)	115
4.1.4. INDICADOR EN CONVIVENCIA EN EL HOGAR: BRECONH (IC.5)	121
4.1.5. FASE DE CONFINAMIENTO: FASECONFIN (IC.5)	123
4.1.6. INDICADOR GLOBAL DE DESIGUALDAD: DSIUALDADTOTAL (IC.6)	124
4.2. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA DOCENTES	130
4.2.1. BRECECT: BRECHA DE CONDICIONES ESPACIO-TEMPORALES EN EL HOGAR PARA REALIZAR SU TRABAJO DOCENTE (ICD.1)	130
4.2.2. BRETECH: BRECHA DE CONDICIONES TECNOLÓGICAS PARA REALIZAR LA DOCENCIA DESDE EL HOGAR (ICD.2)	132

4.2.3. BRECAH: BRECHA DE CONDICIONES DE APOYO EN EL HOGAR PARA REALIZAR SU TRABAJO DOCENTE (ICD.3)	134
4.2.4. BRECSTTEEC: BRECHA DE SOLAPAMIENTO DE TELETRABAJO Y TELE-ESCUELA (ICD.4.)	137
4.2.5. BRECONV: BRECHA TOTAL DE CONDICIONES DE VIDA EN EL HOGAR (ICD.5) Y NQUINDESIGUAL (ICD.6)	140
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	147
REFERENCIAS	179
ANEXO I. ENCUESTA FAMILIA	184
ANEXO II. ENCUESTA DOCENTE.....	206
ANEXO III: DIFUSIÓN	221
ANEXO IV:MCPCH: METROS CUADRADOS PER CÁPITA EN EL HOGAR (IC.1)	223
ACERCA DEL EQUIPO INVESTIGADOR	225

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. SÍNTESIS DE APARTADOS Y CONTENIDOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A FAMILIAS.....	15
TABLA 2. SÍNTESIS DE APARTADOS Y CONTENIDOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A PROFESORADO	16
TABLA 3. SÍNTESIS DE INDICADORES COMPUESTOS UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A FAMILIAS.....	18
TABLA 4. SÍNTESIS DE INDICADORES COMPUESTOS UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A DOCENTES.	19
TABLA 5. DISTRIBUCIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ENCUESTAS VÁLIDAS.	23
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTAS VÁLIDAS COMUNIDAD VALENCIANA, CASTILLA Y LEÓN Y OTRAS.	24
TABLA 7. ¿QUÉ MIEMBRO DE LA FAMILIA RESPONDE ESTA ENCUESTA?	25
TABLA 8. ¿QUÉ EDAD TIENE LA PERSONA QUE RESPONDE A LA ENCUESTA?	25
TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS POR SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	26
TABLA 10. DISTRIBUCIÓN SITUACIÓN DE EMPLEO (TRABAJO FUERA DEL HOGAR VS. TELETRABAJO) DE LOS ENCUESTADOS QUE TRABAJAN DURANTE EL CONFINAMIENTO).	28
TABLA 11. DISTRIBUCIÓN SITUACIÓN DE DESEMPLEO DE LOS ENCUESTADOS DURANTE EL CONFINAMIENTO.	30
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ENCUESTADOS SEGÚN SUS OCUPACIONES (GRUPOS TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA, RESTO DE ESPAÑA Y PROVINCIAS DE LA CV).	31
TABLA 13. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE HIJAS E HIJOS SOBRE LOS QUE SE INFORMA EN LA ENCUESTA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO (GRUPOS TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA, RESTO DE ESPAÑA Y PROVINCIAS DE LA CV).	33
TABLA 14. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR CURSOS Y PROVINCIAS TOMANDO COMO BASE EL GRUPO TOTAL.	33
TABLA 15. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR CURSOS Y PROVINCIAS TOMANDO COMO BASE EL GRUPO TOTAL DE LA COMUNIDAD VALENCIANA.	34
TABLA 16. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES EN FUNCIÓN DEL NIVEL EN QUE TRABAJAN (P.2) PARA EL GRUPO TOTAL, EL DE LA COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA.	35
TABLA 17. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DEL CENTRO EN QUE TRABAJAN (P.2) PARA EL GRUPO TOTAL, EL DE LA COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA.	35
TABLA 18. TITULARIDAD DEL CENTRO EN QUE TRABAJAN Y SU DISTRIBUCIÓN RESPECTO AL NIVEL EDUCATIVO, EN EL GRUPO TOTAL, LA COMUNIDAD VALENCIANA Y EN OTRAS CCAA.....	36

TABLA 19. RESULTADOS DE LA P.4.1 COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PERTENENCIA DEL CENTRO EN QUE TRABAJAS.....	37
TABLA 20. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO A LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN EN EL CENTRO EDUCATIVO (P.7) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	38
TABLA 21. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE LA ESO RESPECTO AL DEPARTAMENTO A QUE PERTENECEN EN EL CENTRO EDUCATIVO (P.8) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	38
TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO SU SEXO (P.9.) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	40
TABLA 23. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO SU EDAD (P.10) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	40
TABLA 24. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO AÑOS TRABAJADOS COMO DOCENTE (P.11) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA.....	41
TABLA 25. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.15 (¿HAN PODIDO SEGUIR UNA RUTINA FAMILIAR DURANTE EL CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL DE ENCUESTADOS Y LOS SUBGRUPOS CONSIDERADOS.	45
TABLA 26. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.16 (¿HAN PODIDO DIFERENCIAR ZONAS DE DESCANSO Y ENTRETENIMIENTO DE LAS DE TRABAJO Y ESTUDIO?) PARA EL GRUPO TOTAL DE ENCUESTADOS Y LOS SUBGRUPOS.	46
TABLA 27. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.17 (RELACIONES FAMILIARES DURANTE EL CONFINAMIENTO) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	49
TABLA 28. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.18 (¿TIENEN CONEXIÓN A INTERNET EN CASA?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	50
TABLA 29. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.19 ¿CUÁNTOS DE LOS SIGUIENTES MEDIOS TIENEN DISPONIBLES SUS HIJOS/AS EN CASA PARA EL ESTUDIO (INDIQUE EL Nº EN CADA CASO), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	51
TABLA 30. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.20 (¿QUÉ DIFICULTADES TECNOLÓGICAS TIENEN EN SU CASA PARA REALIZAR LA ENSEÑANZA POR INTERNET DE SUS HIJOS/AS?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	53

TABLA 31. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.21 (¿QUÉ OTRAS DIFICULTADES TIENEN EN SU CASA PARA REALIZAR LA ENSEÑANZA POR INTERNET DE SUS HIJOS/AS?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	54
TABLA 32. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.22 (¿CÓMO ADAPTÓ EL PROFESORADO LA METODOLOGÍA PARA LA DOCENCIA ON-LINE?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	56
TABLA 33. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.23 (CUANDO PASE ESTA PANDEMIA Y VOLVAMOS A LA DOCENCIA PRESENCIAL, ¿CREE NECESARIO INCLUIR ALGUNA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA HABITUAL POR INTERNET?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	57
TABLA 34. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.24 (¿PARA QUÉ USAR INTERNET DESPUÉS DE LA PANDEMIA EN LAS ESCUELAS?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	58
TABLA 35. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.31/P.44/P.57 (¿CÓMO VALORA USTED LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA POR INTERNET DE SU HIJO/A DURANTE ESTE PERIODO DE CONFINAMIENTO EN CASA?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	59
TABLA 36. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.32/P.45/P.58 (¿QUÉ NIVEL DE COMUNICACIÓN HA TENIDO CON LOS/AS MAESTROS/AS DE SU HIJO/A?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	60
TABLA 37. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.33/P.46/P.59 ¿QUÉ MEDIOS HAN UTILIZADO PARA COMUNICARSE CON EL PROFESORADO DE SU HIJO/A?, PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	61
TABLA 38. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.34/P.47/P.60 (¿CUÁNTO TIEMPO DEDICA AL PROCESO EDUCATIVO DE SU HIJO/A COMPARADO CON EL DE UNA SITUACIÓN NORMAL, SIN CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	63
TABLA 39. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.35/P.48 /P.61 (¿CÓMO VALORA EL DESARROLLO ESCOLAR DE SU HIJO/A EN COMPARACIÓN CON EL DE ANTES DEL CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	64
TABLA 40. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN P.36 /P.49 /P.62 (ADEMÁS DE LO QUE HA APRENDIDO SU HIJO EN LA ESCUELA POR INTERNET, ¿CREE QUE POR ESTAR CONFINADOS EN CASA HA TENIDO ALGÚN CAMBIO IMPORTANTE EN SU COMPORTAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	66
TABLA 41. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS P.37 /P.50 /P.63 (¿QUÉ DIFICULTADES TIENEN USTEDES PARA AYUDAR A ESTE HIJO/A EN LA “ESCUELA EN CASA” DURANTE EL CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	67

TABLA 42. RESULTADOS DE LA P.14 ¿CUÁLES SON LAS CONDICIONES QUE DESCRIBEN TU SITUACIÓN EN EL HOGAR PARA REALIZAR LA DOCENCIA POR INTERNET?.....	70
TABLA 43. RESULTADOS DE LA P.15 ¿QUÉ CRITERIOS HAS TENIDO EN CUENTA A LA HORA DE ELEGIR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE HAS USADO PARA LA DOCENCIA POR INTERNET? SELECCIONA LOS QUE HAYAN ORIENTADO TUS DECISIONES.....	72
TABLA 44. RESULTADOS DE LA P.16 ¿TENÍAS FORMACIÓN PREVIA EN PLATAFORMAS DE DOCENCIA POR INTERNET?	73
TABLA 45. RESULTADOS DE LA P.17 ANTES DE LA PANDEMIA ¿UTILIZABAS ALGÚN RECURSO TIC PARA LA DOCENCIA POR INTERNET? SEÑALA LAS OPCIONES QUE REPRESENTEN MEJOR TU SITUACIÓN	75
TABLA 46. RESULTADOS DE LA P.18 EN ESTE MOMENTO, AL TENER QUE REALIZAR TU DOCENCIA POR INTERNET, ¿QUIÉNES TE HAN APOYADO PARA UTILIZAR LOS RECURSOS TIC? SEÑALA LAS QUE MEJOR REPRESENTEN TU SITUACIÓN	76
TABLA 47. RESULTADOS DE LA P.19 ¿CÓMO HAS ADAPTADO LA METODOLOGÍA PARA LA DOCENCIA ON-LINE? SEÑALA LAS OPCIONES QUE REPRESENTEN MEJOR TU SITUACIÓN	77
TABLA 48. RESULTADOS DE LA P.20 ¿EN QUÉ MEDIDA SE HA COORDINADO EL PROFESORADO PARA DISEÑAR LA DOCENCIA POR INTERNET?	79
TABLA 49. RESULTADOS DE LA P.21 ¿CÓMO TE HA RESULTADO ADAPTAR LA ASIGNATURA PARA LA DOCENCIA POR INTERNET?	80
TABLA 50. RESULTADOS DE LA P.22 ¿CUÁNTO TIEMPO HAS NECESITADO PARA DISEÑAR, IMPARTIR Y REALIZAR EL SEGUIMIENTO EN LA DOCENCIA POR INTERNET?	81
TABLA 51. RESULTADOS DE LA P.23 EN LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO, ¿SE HA MANTENIDO UN HORARIO DE CLASES POR INTERNET AL IGUAL QUE EN LA DOCENCIA PRESENCIAL?	82
TABLA 52. RESULTADOS DE LA P.25 ¿QUÉ TÉCNICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN UTILIZAS EN ESTE PERIODO DE DOCENCIA POR INTERNET CON TU ALUMNADO? SEÑALA LOS QUE ESTIMES MÁS REPRESENTATIVOS	84
TABLA 53. RESULTADOS DE LA P.26 ¿QUÉ TIPO DE ACTUACIÓN REALIZAS PARA INCORPORAR AL ALUMNADO QUE SE DESCUELGA DEL RITMO DEL GRUPO AL TRABAJO ONLINE? SEÑALA LAS ACCIONES MÁS FRECUENTES.....	86
TABLA 54. RESULTADOS DE LA P.12 ¿EN GENERAL, QUÉ NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL CREES QUE TIENEN LAS FAMILIAS DE TU ALUMNADO?.....	88
TABLA 55. RESULTADOS DE LA P.13.1 APROXIMADAMENTE, ¿QUÉ PORCENTAJE DE FAMILIAS EN LOS GRUPOS QUE ATIENDES CREES QUE PERTENECEN A COLECTIVOS CON POCOS RECURSOS ECONÓMICOS, EN RIESGO DE POBREZA O EXCLUSIÓN SOCIAL?	89
TABLA 56. RESULTADOS DE LA P.13.2 APROXIMADAMENTE, ¿QUÉ PORCENTAJE DE FAMILIAS EN LOS GRUPOS QUE ATIENDES CREES QUE NO TIENEN ACCESO A INTERNET?	90

TABLA 57. RESULTADOS DE LA P.31 ¿EN QUÉ MEDIDA CREES QUE LOS SIGUIENTES ASPECTOS HAN SIDO OBSTÁCULOS EN LAS FAMILIAS PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA POR INTERNET? SEÑALA LAS QUE CREAS QUE REPRESENTAN MEJOR LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO QUE ATIENDES. LAS FAMILIAS...	91
TABLA 58. RESULTADOS DE LA P.27 ¿QUÉ NIVEL DE PARTICIPACIÓN HA TENIDO EL ALUMNADO EN COMPARACIÓN CON LA DOCENCIA PRESENCIAL?	93
TABLA 59. RESULTADOS DE LA P.28 ¿QUÉ PORCENTAJE DE APRENDIZAJE CREES QUE SE HABRÁ LOGRADO EN ESTE TRIMESTRE, RESPECTO A AÑOS ANTERIORES, DEBIDO A LAS DIFICULTADES POR LA PANDEMIA?	94
TABLA 60. RESULTADOS DE LA P.29 AL INTRODUCIR LA DOCENCIA POR INTERNET, ¿HAS DETECTADO ALGÚN USO NEGATIVO POR PARTE DEL ALUMNADO QUE AFECTE A LA CONVIVENCIA DE TU GRUPO DE CLASE (POR EJ., DETERIORO DE LA CONVIVENCIA, CIBERACOSO, ETC.)?	95
TABLA 61. RESULTADOS DE LA P.30 EN GENERAL, ¿CÓMO VALORAS EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE SE HA CREADO EN LA DOCENCIA POR INTERNET RESPECTO AL QUE SE DA EN SUS GRUPOS DE CLASE EN LA DOCENCIA PRESENCIAL?	96
TABLA 62. RESULTADOS DE LA P.32 UNA VEZ VOLVAMOS A LA DOCENCIA PRESENCIAL, ¿CONSIDERAS BENEFICIOSO INCLUIR ALGUNA ACTIVIDAD DOCENTE POR INTERNET?	97
TABLA 63. RESULTADOS DE LA P.24 ¿QUÉ AFIRMACIONES REFLEJAN MEJOR TU ESTADO ANÍMICO EN ESTA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO Y TRABAJO DOCENTE POR INTERNET? (SEÑALE LAS QUE MEJOR DESCRIBAN TU ESTADO ANÍMICO)	99
TABLA 64. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA DE FAMILIAS	102
TABLA 65. ESTÁNDAR TEÓRICO QUE SE ASUME EN ESTE RESTUDIO COMO ESTRUCTURA SUFICIENTE DE VIVIENDA PARA UNA FAMILIA DE CUATRO MIEMBROS (PADRES Y DOS HIJOS)	103
TABLA 66. SÍNTESIS DE INDICADORES ESTADÍSTICOS DE METROS CUADRADOS PER CÁPITA HOGAR (MCPCHT) EN EL GRUPO TOTAL DE ESTUDIO Y EN EL GRUPO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	105
TABLA 67. DISTRIBUCIÓN DEL MCHTCATEGORIZADO EN EL GRUPO TOTAL DE ESTUDIO Y EN EL DE COMUNIDAD VALENCIANA	105
TABLA 68. DISTRIBUCIÓN CASOS (FRECUENCIAS Y % DE FAMILIAS, EN EL INDICADOR ICVCONFINA)	113
TABLA 69. VALORES DE LOS INDICADORES DE CALIDAD DE VIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO Y SU INVERSO: BRECHA EN CALIDAD DE VIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO	113
TABLA 70. SÍNTESIS DE INDICADORES ESTADÍSTICOS DE LOS INDICADORES ICVCONFINA (IC.2) Y BREICVCONFINA (IC.3) EN EL GRUPO TOTAL DE ENCUESTADOS Y EN EL DE COMUNIDAD VALENCIANA (CV)	114

TABLA 71. VALORES DE LOS INDICADORES DE INDICADORES DE BRECHA DIGITAL	116
TABLA 72. DISTRIBUCIÓN DE BREDIGERM (IC.4.A.). BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE RECURSOS TECNOLÓGICOS MATERIALES EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	117
TABLA 73. DISTRIBUCIÓN DE BREDIGESCI (IC.4.B.). BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS EN MADRES Y PADRES ENCUESTADOS EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	118
TABLA 74. MEDIAS DE EDAD DE LAS PERSONAS QUE HAN RESPONDIDO LA ENCUESTA EN RELACIÓN A LA BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS EN MADRES Y PADRES ENCUESTADOS EN EL GRUPO TOTAL	119
TABLA 75. DISTRIBUCIÓN DE BREDITOT (IC.4.). BRECHA DIGITAL TOTAL EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	120
TABLA 76. VALORES DEL INDICADOR DE BRECHA DE CONVIVENCIA EN EL HOGAR	121
TABLA 77. DISTRIBUCIÓN DE BRECHA EN CONVIVENCIA EN EL HOGAR: BRECONH (IC.5.) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	122
TABLA 78. MOMENTOS DE RECOGIDA DEL ESTUDIO A NIVEL GLOBAL	124
TABLA 79. VALORES DEL INDICADOR DE BRECHA DE CONVIVENCIA EN EL HOGAR	125
TABLA 80. DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD (RANDESIGUALTOT) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	125
TABLA 81. DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD AGRUPADOS EN QUINTILES (NQUINTDESIGUALTOT) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	127
TABLA 82. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD Y SU ASIGNACIÓN A CADA QUINTIL (NQUINTDESIGUALTOT) EN EL GRUPO TOTAL	128
TABLA 83. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA DE DOCENTES	130
TABLA 84. DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECET (BRECHA DE CONDICIONES DE ESPACIO Y TIEMPO EN EL HOGAR PARA REALIZAR LA EEC) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	131
TABLA 85. DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECTH (BRECHA DE CONDICIONES DE CONDICIONES TECNOLÓGICAS PARA REALIZAR LA DOCENCIA DESDE EL HOGAR) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	133
TABLA 86. DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECAH (BRECHA DE CONDICIONES DE APOYO EN EL HOGAR PARA REALIZAR SU TRABAJO DOCENTE) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	135
TABLA 87. DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECSTTEEC (BRECHA DE SOLAPAMIENTO DE TELETRABAJO Y TELE-ESCUELA) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	138

TABLA 88. DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECONV (SUMA DE BRECHAS PARA DESARROLLAR EL MAGISTERIO DESDE LA ESCUELA EN CASA) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	141
TABLA 89. VALORES DEL INDICADOR DE SUMA DE BRECHAS COMO DESIGUALDAD (NQUINTDESIGUAL).....	143
TABLA 90. DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD AGRUPADOS EN QUINTILES (NQUINTDESIGUAL) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	144
TABLA 91. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD Y SU ASIGNACIÓN A CADA QUINTIL (NQUINTDESIGUAL) EN EL GRUPO TOTAL	145
TABLA 92. REFERENCIA DE LOS MÍNIMOS LEGALES	224

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. EJEMPLIFICACIÓN DE LA COMPOSICIÓN MUESTRAL A PARTIR DE UNA “ESTRATEGIA DE MUESTREO EN BOLA NIEVE”.	21
FIGURA 2. DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS POR SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	26
FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS ENCUESTADAS QUE ESTÁN TRABAJANDO O EN PARO EN EL MOMENTO DEL CONFINAMIENTO.	27
FIGURA 4. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS ENCUESTADAS QUE ESTÁN TRABAJANDO EN EL MOMENTO DEL CONFINAMIENTO.	29
FIGURA 5. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS ENCUESTADAS QUE ESTÁN EN PARO EN EL MOMENTO DEL CONFINAMIENTO.	30
FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE HIJAS E HIJOS SOBRE LOS QUE SE INFORMA EN LA ENCUESTA, ASEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO AL QUE ASISTEN (GRUPOS TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA, RESTO DE ESPAÑA).	32
FIGURA 7. TITULARIDAD DEL CENTRO EN QUE TRABAJAN Y SU DISTRIBUCIÓN RESPECTO AL NIVEL EDUCATIVO, EN EL GRUPO TOTAL, LA COMUNIDAD VALENCIANA Y EN OTRAS CCAA.	36
FIGURA 8. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE LA ESO RESPECTO AL DEPARTAMENTO A QUE PERTENECEN EN EL CENTRO EDUCATIVO (P.8) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	39
FIGURA 9. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO A SU SEXO (P.9) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	40
FIGURA 10. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO A SU EDAD (P.10) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.	41
FIGURA 11. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES RESPECTO AÑOS TRABAJADOS COMO DOCENTE (P.11) EN EL GRUPO TOTAL, COMUNIDAD VALENCIANA Y OTRAS CCAA.	42
FIGURA 12. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS POR COLECTIVOS ENCUESTADOS EN LA P.15.	45
FIGURA 13. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS POR COLECTIVOS ENCUESTADOS EN LA P.16.	47
FIGURA 14. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS POR COLECTIVOS ENCUESTADOS EN LA P.19 (DISPONEN O NO DE CONEXIÓN A INTERNET).	50
FIGURA 15. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.23.	57
FIGURA 16. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.31/P.44/P.57 (¿CÓMO VALORA USTED LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA POR INTERNET	

DE SU HIJO/A DURANTE ESTE PERIODO DE CONFINAMIENTO EN CASA?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	59
FIGURA 17. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.32/P.45/P.58 (¿QUÉ NIVEL DE COMUNICACIÓN HA TENIDO CON LOS/AS MAESTROS/AS DE SU HIJO/A?), PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	60
FIGURA 18. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.33/P.46/P.59 ¿QUÉ MEDIOS HAN UTILIZADO PARA COMUNICARSE CON EL PROFESORADO DE SU HIJO/A?, PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	62
FIGURA 19. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.34/P.47/P.60 (¿CUÁNTO TIEMPO DEDICA AL PROCESO EDUCATIVO DE SU HIJO/A COMPARADO CON EL DE UNA SITUACIÓN NORMAL, SIN CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	63
FIGURA 20. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN LA P.35 /P.48 /P.61 (¿CÓMO VALORA EL DESARROLLO ESCOLAR DE SU HIJO/A EN COMPARACIÓN CON EL DE ANTES DEL CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	64
FIGURA 21. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS EN P.36/P.49/P.62 (ADEMÁS DE LO QUE HA APRENDIDO SU HIJO EN LA ESCUELA POR INTERNET, ¿CREE QUE POR ESTAR CONFINADOS EN CASA HA TENIDO ALGÚN CAMBIO IMPORTANTE EN SU COMPORTAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.....	66
FIGURA 22. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE RESPUESTAS P.37/P.50 /P.63 (¿QUÉ DIFICULTADES TIENEN USTEDES PARA AYUDAR A ESTE HIJO/A EN LA “ESCUELA EN CASA” DURANTE EL CONFINAMIENTO?) PARA EL GRUPO TOTAL Y LOS SUBGRUPOS DE ENCUESTADOS.	68
FIGURA 23. RESULTADOS DE LA P.16 ¿TENÍAS FORMACIÓN PREVIA EN PLATAFORMAS DE DOCENCIA POR INTERNET?	74
FIGURA 24. RESULTADOS DE LA P.20 ¿EN QUÉ MEDIDA SE HA COORDINADO EL PROFESORADO PARA DISEÑAR LA DOCENCIA POR INTERNET?	79
FIGURA 25. RESULTADOS DE LA P.22 ¿CUÁNTO TIEMPO HAS NECESITADO PARA DISEÑAR, IMPARTIR Y REALIZAR EL SEGUIMIENTO EN LA DOCENCIA POR INTERNET?	81
FIGURA 26. RESULTADOS DE LA P.23 EN LA SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO, ¿SE HA MANTENIDO UN HORARIO DE CLASES POR INTERNET AL IGUAL QUE EN LA DOCENCIA PRESENCIAL?	83
FIGURA 27. RESULTADOS DE LA P.12 ¿EN GENERAL, QUÉ NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL CREES QUE TIENEN LAS FAMILIAS DE TU ALUMNADO? (GRUPO TOTAL)	88
FIGURA 28. RESULTADOS DE LA P.27 ¿QUÉ NIVEL DE PARTICIPACIÓN HA TENIDO EL ALUMNADO EN COMPARACIÓN CON LA DOCENCIA PRESENCIAL?	93
FIGURA 29. RESULTADOS DE LA P.28 *¿QUÉ PORCENTAJE DE APRENDIZAJE CREES QUE SE HABRÁ LOGRADO EN ESTE TRIMESTRE, RESPECTO A AÑOS ANTERIORES, DEBIDO A LAS DIFICULTADES POR LA PANDEMIA?	94

FIGURA 30. RESULTADOS DE LA P.29 ¿AL INTRODUCIR LA DOCENCIA POR INTERNET, HAS DETECTADO ALGÚN USO NEGATIVO POR PARTE DEL ALUMNADO QUE AFECTE A LA CONVIVENCIA DE TU GRUPO DE CLASE (POR EJ., DETERIORO DE LA CONVIVENCIA, CIBERACOSO, ETC.)?	95
FIGURA 31. RESULTADOS DE LA P.30 EN GENERAL, ¿CÓMO VALORAS EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE SE HA CREADO EN LA DOCENCIA POR INTERNET RESPECTO AL QUE SE DA EN SUS GRUPOS DE CLASE EN LA DOCENCIA PRESENCIAL?	96
FIGURA 32. PORCENTAJE DE FAMILIAS CLASIFICADAS EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA, EN LA COMUNIDAD VALENCIANA Y EN EL GRUPO TOTAL DE ESTUDIO	106
FIGURA 33. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE OCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA, EN LA COMUNIDAD VALENCIANA Y EN EL GRUPO TOTAL DE ESTUDIO	107
FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN DEL Nº DE HIJOS EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA	108
FIGURA 35. DISTRIBUCIÓN DE LA CUESTIÓN P.15 (¿SE HA PODIDO SEGUIR UNA RUTINA FAMILIAR DURANTE EL CONFINAMIENTO?) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA	109
FIGURA 36. DISTRIBUCIÓN DE LA CUESTIÓN P.15 (¿EN SU CASA HAN PODIDO DIFERENCIAR ZONAS DE DESCANSO Y ENTRETENIMIENTO DE LAS DE TRABAJO Y ESTUDIO?) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA	110
FIGURA 37. DISTRIBUCIÓN DE LA CUESTIÓN P.16.1. (MIS HIJOS NO TIENEN ESPACIO PROPIO PARA ESTUDIAR) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA	110
FIGURA 38. DISTRIBUCIÓN DEL LUGAR DE TRABAJO (FUERA DEL HOGAR/TELETRABAJO) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE M2 PER CÁPITA	111
FIGURA 39. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BREICVCONFINA (IC.3.) EN EL GRUPO TOTAL DE ENCUESTADOS Y EN EL DE COMUNIDAD VALENCIANA	115
FIGURA 40. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE BREDIGERM (IC.4.A.). BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE RECURSOS TECNOLÓGICOS MATERIALES EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	117
FIGURA 41. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE BREDIGESCI (IC.4.B) BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS EN MADRES Y PADRES ENCUESTADOS EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	118
FIGURA 42. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS MEDIAS DE EDAD DE LAS PERSONAS QUE HAN RESPONDIDO LA ENCUESTA EN RELACIÓN A LA BRECHA DIGITAL POR ESCASEZ DE CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS EN MADRES Y PADRES ENCUESTADOS EN EL GRUPO TOTAL	119
FIGURA 43. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE BREDITOT (IC.5.). BRECHA DIGITAL TOTAL EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	120
FIGURA 44. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE BRECHA EN CONVIVENCIA EN EL HOGAR: BRECONH (IC.5.) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	122

FIGURA 45. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD (RANDESIGUALTOT EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	126
FIGURA 46. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD AGRUPADOS EN QUINTILES (NQUINTDESIGUALTOT) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	127
FIGURA 47. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA CURVA DE LORENZ EN EL GRUPO TOTAL	129
FIGURA 48. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECET (BRECHA DE CONDICIONES DE ESPACIO Y TIEMPO EN EL HOGAR PARA REALIZAR LA EEC) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	132
FIGURA 49. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECTH (BRECHA DE CONDICIONES DE CONDICIONES TECNOLÓGICAS PARA REALIZAR LA DOCENCIA DESDE EL HOGAR) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	134
FIGURA 50. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECAH (BRECHA DE CONDICIONES DE APOYO EN EL HOGAR PARA REALIZAR SU TRABAJO DOCENTE) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	136
FIGURA 51. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECSTTEEC (BRECHA DE SOLAPAMIENTO DE TELETRABAJO Y TELE-ESCUELA) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	138
FIGURA 52. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INDICADOR BRECONV (SUMA DE BRECHAS PARA DESARROLLAR EL MAGISTERIO DESDE LA ESCUELA EN CASA) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	141
FIGURA 53. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE RANGOS TOTALES DE DESIGUALDAD AGRUPADOS EN QUINTILES (NQUINTDESIGUAL) EN EL GRUPO TOTAL Y EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	144
FIGURA 54. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA CURVA DE LORENZ EN EL GRUPO TOTAL	146
FIGURA 55. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS RESPONDIENTES EN LA ENCUESTAS DE FAMILIAS	154
FIGURA 56. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS RESPONDIENTES EN LA ENCUESTA DE DOCENTES TANTO EN EL GRUPO TOTAL (GT) COMO EN EL DE COMUNIDAD VALENCIANA (CV)	166
FIGURA 57. TEXTO DE WSAP DIFUSIÓN	222
FIGURA 58. TEXTO MAIL DE DIFUSIÓN	222

PRESENTACIÓN

En este documento se presentan los primeros resultados extraídos dentro del estudio **La Escuela en Casa durante el confinamiento por la COVID-19 entre marzo y junio de 2020 en España**.

Este estudio representa una línea de investigación más amplia dirigida a la evaluación de necesidades para detectar elementos de mejora de la educación desde un principio de “Educación desde y para la Cohesión Social”. Nuestro grupo de investigación lleva trabajando en esta línea desde el año 2010, tanto para el diseño de modelos de evaluación de instituciones educativas como de sistemas, desde una perspectiva conceptual amplia en la que la docencia se entiende como una acción global que debe llevarse a cabo desde la colaboración y complicidad de todos los actores implicados: familias, escuela y sociedad (empresas, agentes sociales, administración pública, medios de comunicación...).

En el marco de la educación obligatoria el valor social de la educación se potencia cuando se da un reconocimiento mutuo entre las familias y las escuelas, de forma que se organiza la acción educativa desde la íntima participación de las primeras en las segundas.

La situación creada por la pandemia producida por la COVID-19, por desgracia, ha llevado a nuestro país al confinamiento en los hogares para poder frenar la transmisión del virus y minimizar el daño sanitario en la población. Esta situación, a todas luces negativa, sin embargo, ha creado una situación especial que debemos considerar como una oportunidad de estudio a partir de la cual podemos encontrar indicios para responder algunas cuestiones como, por ejemplo:

- ¿Qué ocurre cuando la escuela debe retirarse parcialmente y deben cobrar más protagonismo las familias en la educación?
- ¿Esta sociedad, que muchos llaman la sociedad de la información, realmente nos ha facilitado a nosotros, los ciudadanos, suficiente formación como para aprovechar las ventajas de las TIC para paliar, desde el hogar, la ausencia de la escuela?
- ¿Podemos identificar algunos elementos en la situación que nos orienten para, en el futuro inmediato y mediato, reorientar las labores escolares desde una perspectiva de Cohesión Social integrada en una sociedad de la información?

Son muchas la preguntas que se nos plantean, aunque no podremos responder a todas, podemos ir identificando indicios que coadyuven a avanzar, aunque sea poco a poco, en la mejora escolar basándose en una mayor participación de las familias y la integración de las TICs.

Este documento se debe entender como el primer Resumen Ejecutivo que recoge las informaciones iniciales que se pueden extraer a partir del estudio realizado. En él encontrarán un primer capítulo en el que se exponen los fundamentos teóricos que orientan el estudio, así como la finalidad del mismo. En el segundo capítulo se

presenta la metodología que se ha desarrollado, haciendo especial referencia al diseño de las encuestas utilizadas, el procedimiento de recogida de información y la metodología de análisis y definición de indicadores utilizados. En el tercer capítulo se resumen los resultados obtenidos a partir de la encuesta destinada a familias y a docentes, presentando la descripción de resultados y una síntesis y discusión de los resultados más relevantes. En el cuarto capítulo se presentan, una aproximación de análisis de algunos resultados de las encuestas (tanto de familias como de profesorado) basada en lo que hemos denominado como "Indicadores Compuestos", que globalizan situaciones que pueden entenderse como obstaculizadores para el desarrollo de la Escuela en Casa. Por último, se incluye un capítulo que recoge las principales conclusiones del estudio, señala sus limitaciones, indica líneas futuras de investigación y aporta algunas recomendaciones. Finalmente, en Anexos, se aportan materiales de referencia que han sido utilizados para llevar a cabo el estudio (las encuestas, mensajes utilizados para su difusión,...).

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El valor de la escuela para paliar las desigualdades sociales ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas a lo largo del s.XX y hasta la actualidad. Quizás los estudios que más controversia desataron fueron los realizados por Coleman y colaboradores en Estados Unidos de Norteamérica en la década de los sesenta del siglo pasado, tal como se indica en diversos trabajos (Coleman et al. 1966; Martínez Rizo, 2009; Carabaña, 2016). Ello propició, junto al debate político acerca de la conveniencia del gasto educativo, el científico-académico que llevaron a cabo los investigadores educativos. Una lectura simplista de la investigación al respecto señala que es el nivel socio-económico de las familias el mejor predictor del logro académico. De esta forma, las posiciones se contraponían desde dos extremos: el primero, negacionista, resaltaba que la

escuela era como una “caja negra” en la que no se sabe qué ocurre, pero sale lo mismo que entra. Es decir, si una escuela atendía a niños de familias pobres y desfavorecidas, el resultado era, en el mejor de los casos, que los adolescentes concluyeran la educación obligatoria, pero que tendrían un nivel de vida en el futuro similar al de sus padres. Por el contrario, si la escuela atendía a familias pudientes y con buen nivel económico y cultural, los adolescentes que salieran de la escuela tendrían un buen desarrollo personal, con buen nivel de vida. (Jornet, 2020a)

La segunda posición se esforzaba por llevar a cabo estudios que permitieran identificar cuáles eran los factores personales del alumnado, organizacionales y metodológico-didácticos de las escuelas que aportaran suficiente calidad a su acción para poder conseguir que fueran eficaces y pudieran actuar como un ascensor social. Desde esas posiciones se desarrollaron múltiples investigaciones que identificaron que, si bien el nivel socio-económico resultaba un factor crítico, obviamente no era el único y, en todo caso, era también el cultural el que resultaba clave. Por ello, ya se identifica el Nivel Socio-económico y Cultural de las familias (NSEC, en lo sucesivo), como un indicador clave que se asocia al éxito/fracaso educativo del alumnado (González-Such, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado, 2016).

En la actualidad, y gracias a los esfuerzos de la investigación educativa el debate político, cuanto menos, cambia de sentido, pues hay suficientes evidencias acerca del valor compensador que tiene la educación para paliar las desigualdades educativas, y que niegan el peso predeterminante del NSEC. Por otra parte, el debate no está cerrado, pues han ido surgiendo también estudios que nos obligan a reflexionar, dado que ponen el foco en el hecho de que determinadas prácticas escolares, junto a las condiciones sociales, pueden llevar a que las escuelas mantengan, o incluso incrementen, las desigualdades (Duru-Bellat, 2004; Marks, Cresswell & Ainley, 2006; Cebolla-Boado, Radl, y Salazar, 2014; Dominguez, Kitmang, y Manrique, 2018; Martínez Rizo, 2019).

No obstante, no resultó fácilmente identificable el rol compensador de la escuela en muchos estudios, sobre todo los que identificamos como investigaciones o evaluaciones a gran escala (por ejemplo, los grandes estudios evaluativos, como por ejemplo los programas PISA, TIMSS, PIRLS, etc...) que, por su foco de interés (las grandes poblaciones) no permiten acceder a informaciones más precisas. Es cierto que, en la mayoría de ellos, el NSEC sigue siendo el factor clave que se asocia al logro académico.

Diversos autores (Fuchs y Wößmann, 2008; Vázquez, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017) han realizado estudios de revisión muy potentes que han logrado identificar investigaciones clave en este campo de estudio (Martínez-Rizo, 2009; Martínez-Rizo, 2011). Una de las líneas de mayor interés que se han ido aportando para esclarecer el valor de la escuela es la que se centra en analizar la repercusión de la ausencia de la escuela durante las vacaciones de verano en las niñas y niños, según su NSEC. Se han aportado ya diversos estudios, pero unos de los más importantes son los de Entwistle, Alexander y Olson (1997) y Alexander, Entwistle y Olson (2011). Sin duda, una línea de investigación esclarecedora. Estos autores se plantearon la siguiente cuestión: ¿qué ocurre con colectivos de diferente NSEC cuando la escuela no actúa?. La estrategia que pudieron utilizar fue valorar el nivel de logro al concluir las clases de un curso y, después de las vacaciones, volver a valorar a los mismos grupos de alumnos. Con ello, a través de diversos estudios, pusieron de manifiesto que durante las vacaciones las diferencias entre los de NSEC alto, medio y bajo se incrementaban: “los niños de familias acomodadas seguían avanzando al igual que en el periodo escolar, los de nivel medio no avanzaban o avanzaban menos y los de familias vulnerables incluso bajaban su nivel respecto al que tenían al acabar el curso anterior” (Jornet, 2020a). Ello puso de manifiesto que el apoyo familiar en los casos de NSEC alto y medio mantenía o incrementaba el nivel de logro incluso en el periodo vacacional. Sin embargo, los de NSEC bajo, los colectivos vulnerables, perdían parte de lo que les había aportado la escuela.

En definitiva, en ausencia de la escuela, el alumnado de familias desfavorecidas es el que más probabilidades tiene de perder en su desarrollo académico-personal.

Por otra parte, la investigación educativa ya ha podido aportar evidencias acerca de los factores de eficacia escolar. Asimismo, está demostrado y no puede ser objeto de debate político que el principal valor de la escuela es “crear oportunidades de igualdad entre colectivos de diverso NSEC: es un motor de desarrollo personal y transformación social” (Jornet 2020a). También se puede observar de manera recurrente en el estudio de Panorama de la Educación que la OCDE realiza anualmente y en el que hay información internacional acerca de que la educación es el mejor medio para prevenir la exclusión social a lo largo de la vida (OCDE, 2019).

La indeseable presencia de la COVID-19 en nuestras vidas, propició que se decretara el estado de emergencia sanitaria en nuestro país y que, a partir del 14 de

marzo del año 2020, tuviéramos que confinarnos en nuestros hogares la mayoría de la población. Los profesionales de la sanidad y las fuerzas de seguridad del Estado, así como los que estaban en puestos de mantenimiento esencial de la comunidad (alimentación, limpieza, tratamiento de residuos, etc.) se mantuvieron en sus ocupaciones de manera presencial.

Se planteó una situación inesperadamente insólita: la escuela presencial habitual desaparecía para trasladar la labor educativa a los hogares en los que, bajo la supervisión familiar¹, y apoyándose previsiblemente en medios tecnológicos como la red internet, los ordenadores, las tabletas, etc., se esperaba poder compensar la ausencia de la escuela. El estado de emergencia sanitaria, aunque pasando por diversas fases, se ha mantenido hasta el 21 de junio de 2020, sin el regreso del alumnado a los centros educativos.

Ante esta situación diversos investigadores nos propusimos poder estudiar el modo en que se estaba produciendo lo que denominamos, desde el grupo de investigación en Evaluación y Medición-Educación basada en la Cohesión Social (GemEduCo) de la Universitat de València, “La Escuela en Casa”. Se podía pensar a priori que las brechas (socio-económicas, digital, cultural, etc.) se pondrían de manifiesto y el tiempo sufrido en confinamiento implicaría pérdidas en todos los colectivos, si bien de manera desigual, en función del NSEC, pero era necesario comprobarlo y, en todo caso, analizarlo.

En este tipo de situaciones, sobrevenidas, no es posible organizar una investigación estructurada en la que se pudieran valorar los niveles de conocimientos pre/post-pandemia, ni plantearse otra forma de acercamiento que resultara factible desde el punto de vista sanitario y fuera respetuosa con las personas y la situación que se estaba viviendo por parte de toda la sociedad. Se podía anticipar claramente que las posibilidades de realizar un estudio a través de encuesta limitaba el hecho de poder llegar precisamente a los colectivos más vulnerables, a no ser que la administración pública se implicara apoyando la difusión del estudio. Pero ello no ocurrió. Y la limitación prevista (los más vulnerables no pueden ser consultados mediante encuesta) en gran medida se ha visto cumplida. Con todo, es interesante estudiar la experiencia vivida. Y, aunque sea una pincelada, aportar algún elemento que ayude a reflejar las opiniones de algunas familias y docentes que han tenido obligatoriamente que vivir la Escuela en y desde Casa.

En este marco, lo que sí que resultaba viable era poder realizar un acercamiento, mediante encuesta, difundida por medios telemáticos, para que las miradas de familias y docentes, observando una misma realidad, nos ayudaran a comprender la situación educativa en el hogar en esos momentos y a identificar, en su

¹ Supervisados por los adultos que pudieran quedar confinados en el hogar, pues aquellos que pertenecían a colectivos esenciales -sanitarios, alimentación, mantenimiento de la limpieza, transportes de alimentos, etc., no podrían estar en sus hogares.

caso, los elementos que estaban presentes en ella y que actuaban como obstáculos y/o facilitadores para el desarrollo más adecuado de la escuela en casa. En consecuencia, pretendimos adoptar una actitud en la que se tomara el problema como una oportunidad a partir de la que consiguiéramos aprender, con el objetivo de poder aportar elementos de mejora para situaciones similares que pudieran darse eventualmente en el futuro o, para identificar qué estrategias sociales se podrían dinamizar para mejorar en conjunto como sociedad, reconociendo el protagonismo de motor del cambio social que tiene la educación.

Éramos conscientes, cuando decidimos poner en marcha estudio, y lo somos actualmente en mayor grado, que el profesorado se ha tenido que reinventar para poder seguir apoyando, en este caso mediante tecnologías a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. También era previsible que las brechas se harían patentes, en detrimento de los colectivos más vulnerables y que para las familias también sería un desafío tener que conciliar la situación de madres y padres en confinamiento (trabajaran o no) con el apoyo psico-socio-afectivo que tendrían que dar a sus hijas e hijos para que pudieran sobrellevar la situación y pudieran mantener sus hábitos de trabajo escolar.

En cuanto nuestros docentes -en cualquier nivel educativo-, es obvio que se han formado para una escuela presencial y que la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TICs, en lo sucesivo) en la mayor parte de centros escolares sigue siendo muy escasa (Suárez et al. 2011).

Además, el uso de las TICs por parte de las familias es probablemente muy diverso. Y, casi con seguridad, es inferior que entre los docentes (salvo en aquellos casos en que las hayan debido utilizar en su trabajo habitual) En estudios derivados del proyecto PISA, así como otras aproximaciones realizadas por otros autores, como por ejemplo Cabero y Ruiz (2017), ponen de manifiesto que el concepto de brecha digital se ha variado sustancialmente: no se trata ya de si se poseen o no medios tecnológicos, pues en gran medida se han popularizado -aunque no han llegado a todas las personas ni mucho menos-, pero a ello se ha unido la constatación de que entre las familias de NSEC medio y alto la utilización de recursos básicos (teléfonos móviles, tabletas y ordenadores) incluye tanto el uso para entretenimiento, cultura y trabajo, mientras que para los colectivos vulnerables, se limita a la diversión, con lo que su amplitud de conocimiento en usos que podían favorecer el apoyo a sus hijos en las tareas escolares podría estar más comprometido.

Asimismo, en confinamiento la mayor parte de personas que trabajan de manera remunerada fuera del hogar debían quedarse en casa, bien fuese trabajando a través de medios telemáticos (salvo los que se identificaron como colectivos de sectores esenciales, que debieron mantenerse en sus puestos directos de trabajo), o si habían sufrido una pérdida temporal o definitiva de su empleo, sin trabajo. Adicionalmente, las situaciones que se podían dar en los hogares podían ser muy

dispare. Podíamos encontrar personas que tuvieran suficiente formación para realizar el acompañamiento de sus hijas e hijos en la Escuela en Casa, pero también era posible que, precisamente por estar tele-trabajando, no pudieran tener buenas condiciones para ello. Los hogares, en el mejor de los casos se podían haber convertido en tele-empresas y, a la vez, tele-escuelas. Las condiciones familiares no serían tan nítidas como la diferencia simple entre niveles de NSEC alto a bajo. Muy posiblemente, la existencia de recursos tecnológicos y conocimientos suficientes, si se daba en familias que trabajaran ambos cónyuges, o en casos de familias monoparentales y/o las malas condiciones para conciliación familiar-profesional fueran otros elementos que dificultaran las posibilidades de un funcionamiento adecuado de la Escuela en Casa.

Desde el punto de vista psico-social, el estado de confinamiento propiciado por un factor de riesgo desconocido -la CID719-, pero muy peligroso podría también estar influyendo en la situación, favoreciendo que pudieran darse confinamientos diferentes en virtud del tipo de ocupación laboral de madres y padres, características del hogar familiar, número de niñas y niños a atender, recursos disponibles, etc. Ciertamente, como situación, era desconocida y, por ello, debíamos abordar su análisis contemplando, en la medida de lo posible, los diversos factores que podían concurrir en la situación.

El distanciamiento de la familia respecto a su participación en la escuela, en muchos casos propiciado por la inclusión de la mujer también en el mundo laboral -hecho muy positivo, pero en absoluto facilitado ni por gobiernos ni por empresas- ha conllevado también que la participación familia-escuela esté más debilitada que en los años 80 o 90 del s.XX. Tal como señalamos en Jornet (2020a y b), La conciliación de la vida familiar y profesional en muchos casos es casi imposible y aunque afecta más a familias de NSEC bajo, dado que no disponen de medios para “contratar a quien les sustituya en esa labor”, en la situación de confinamiento impactaba sobre todos los niveles de NSEC. Otro problema que habrá que estudiar en profundidad en su momento, pues afecta de manera muy importante a la igualdad real de género.

Desde nuestro punto de vista, es necesario que se aborde la situación presente y el futuro que nos espera, apoyándonos en el concepto de Cohesión Social. Este concepto fue definido por el famoso sociólogo Durkheim en la década de los 50 del s.XX. Y el Consejo de Europa en el año 2000, se planteó que debía ser el objetivo que guiara el diseño y desarrollo de todas las políticas públicas en la Unión Europea. Aunque las crisis anteriores orillaron este concepto prácticamente como si fuera un desiderátum, hoy debe estar más presente que nunca. Y recordar que:

una sociedad que funciona con Cohesión Social es aquella que promueve el bienestar para todos los ciudadanos, de forma que éste, además, sea sostenible a lo largo de toda la vida, previniendo de la exclusión social; siendo conscientes de que la exclusión no sólo se debe a la pobreza, sino que pueden producirla otros factores. Todo ello se debe lograr desde una participación social

responsable. Lo deseable y en lo que nos deberíamos comprometer todos en España es que la Cohesión Social sea el objetivo común que nos oriente la España del post-coronavirus. (Jornet, 2020a)

Con este estudio pretendemos aportar tan sólo el inicio de unos datos que nos ayuden a tener una mirada más realista acerca de qué nos ocurre a la sociedad de la información, que pretende y lucha por la igualdad de derechos y el progreso personal y social, cuando la escuela no puede ejercer directamente su acción y nos vemos abocados a apoyar los procesos educativos con mayor responsabilidad desde las familias. Por ello, entendemos que aquí se presentan los primeros resultados de una línea de investigación que deberemos seguir desarrollando en el futuro. Esperemos que no sea necesario realizar este tipo de estudios desde confinamientos tan tristes y lesivos como el que hemos sufrido hasta la fecha y que las lecciones extraídas del mismo sean aplicables tanto en posibles situaciones parecidas como en el futuro.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

En este apartado vamos a describir brevemente la metodología que hemos seguido para el desarrollo del estudio. Se trata de un estudio de encuesta en el que se pretende recabar información acerca de las percepciones de las familias y del profesorado acerca de la experiencia vivida en la etapa de confinamiento por la emergencia sanitaria y, en relación al funcionamiento de la escuela en casa. Para ello, la presentaremos según la siguiente estructura:

- Objetivos.
- Fases.
- Instrumentos.
- Proceso de recogida de información.
- Participantes.
- Variables e Indicadores.
- Análisis realizados.

2.1. OBJETIVOS

El *objetivo principal* de este estudio es poder analizar y comprender el modo en que se ha desarrollado la Escuela en Casa, para alumnado escolarizado en Educación Infantil, Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, durante el confinamiento motivado por la pandemia causada por la COVID-19. La finalidad es comprender los factores asociados a esta situación, detectar las necesidades familiares y de los docentes y analizar qué elementos se pueden dinamizar para mejorar la realidad escolar.

Como *objetivos específicos*, tenemos los siguientes:

- a) Estudiar la experiencia de la Escuela en Casa a partir de las percepciones de las familias.
 - Analizar las situaciones que han enmarcado el desarrollo escolar desde el hogar, habiendo tenido que asumir un protagonismo directo las madres y padres como acompañantes de la labor del profesorado realizada a través de internet.
 - Analizar el contexto familiar como clima escolar de referencia.
 - Analizar la metodología educativa utilizada por el profesorado para el desarrollo escolar durante la Escuela en Casa.
 - Analizar las posibles brechas familiares relacionadas con la tecnología y otros elementos contextuales y situacionales relacionados con la creación de desigualdades.
 - Analizar la opinión acerca del logro educativo de sus hijos durante la pandemia.
 - Analizar si existen diferencias en las percepciones de los diferentes elementos implicados en relación con el tipo de titularidad del centro educativo y los niveles socioeconómicos y culturales de las familias.

- b) Estudiar la experiencia de la Escuela a partir de las percepciones de los docentes.
- Analizar la tipología de familias que debían atender, considerando la percepción del profesorado.
 - Analizar las situaciones personales previas de los docentes (conocimiento y usos de TICs, apoyos recibidos para su uso durante la pandemia...) para abordar el modo en que se podría apoyar el desarrollo de la Escuela en Casa.
 - Analizar las técnicas, criterios y modos de adaptación metodológica que han utilizado (facilitando u obstaculizando) la labor de los docentes al tener que improvisar su labor para la Escuela.
 - Analizar las situaciones emocionales y personales que han enmarcado su labor durante la etapa de confinamiento.
 - Analizar la percepción que los docentes tienen acerca de las dificultades de las familias para apoyar el desarrollo de la Escuela en Casa.
 - Analizar posibles brechas que incidan en las desigualdades.
 - Analizar las repercusiones en el nivel de logro de los estudiantes durante la pandemia.
 - Analizar si se dan diferentes percepciones en función de diversas variables, tales como la titularidad del centro o el nivel socio-económico y cultural de las familias.

2.2. FASES

Las fases en que se ha desarrollado el proceso de este estudio han sido las siguientes:

- **Fase 1.** Definición de objetivos del estudio.
- **Fase 2.** Documentación acerca de la existencia de experiencias similares en las que se hubieran podido realizar estudios al respecto; así como en relación a estudios referidos a la ausencia de la escuela y sus repercusiones en el logro académico.
- **Fase 3.** Diseño de la encuesta por parte del equipo de investigación. Incluye los siguientes momentos:
 - a) diseño inicial de un borrador de encuesta,
 - b) consulta a maestras, maestros y familias, acerca de la relevancia de los elementos incluidos en las encuestas, así como de la claridad en su formulación,
 - c) aplicación piloto a un grupo reducido de profesorado (que atendían diferentes niveles educativos) y familias de diferente nivel cultural,

- d) elaboración del formato *online* de la encuesta para su comprobación experimental tanto para su administración mediante ordenador, tabletas y teléfonos móviles,
 - e) segunda aplicación piloto a docentes y familias, con el formato *online*, y,
 - f) revisión de la encuesta y ajuste de la estructura y del formato definitivo para su administración.
- **Fase 4.** Recogida de información. Se han incluido también dos grandes sub-fases:
 - a) contactos con responsables institucionales para que pudieran apoyar la difusión de la encuesta y,
 - b) diseminación de la encuesta a través de redes sociales y con apoyo de algunos colectivos organizacionales.
 - **Fase 5.** Análisis de información. Consta de dos sub-fases:
 - a) depuración de la base de datos y,
 - b) análisis estadístico de la información.
 - **Fase 6.** Elaboración del Informe Técnico Global de Resultados y del Resumen Ejecutivo realizado a efectos de difusión social.

2.3. INSTRUMENTOS

Se han diseñado dos encuestas:

- a) dirigida a familias y,
- b) dirigida a profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria.

Como se ha indicado, ambas encuestas se han preparado para su administración on-line, pudiéndose responder tanto mediante ordenador, como por tablet o a través de teléfono móvil.

La **encuesta a familias** se incluye en el Anexo I. Como puede apreciarse, consta de los apartados y contenidos que se muestran en la tabla 1. En conjunto, la encuesta, en caso de que se responda para un hijo consta de 38 preguntas, siendo 25 generales y 13 específicas por hijo. En el caso máximo de que se responda para tres hijos como máximo dispone de 64 preguntas (25 generales y 13 por cada uno de los hijos, según el curso a que asistan). La última pregunta es abierta y en ella se pueden recoger sugerencias y comentarios si la persona que responde lo estima necesario.

Tabla 1*Síntesis de apartados y contenidos de la encuesta dirigida a Familias*

Apartado	Contenidos
Consentimiento informado	Autorización de uso de datos a efectos del estudio colectivo y declaración de la mayoría de edad de los respondientes.
Cuestiones generales 0	Características de los respondientes (provincia, localidad, rol familiar, edad, número de personas que conviven en el hogar, metros cuadrados aproximados de la vivienda).
Cuestiones generales 1	Nivel de estudios, ocupación y situación laboral d los respondientes.
Cuestiones generales 2	Número de hijos en edad escolar objetivo (EI; EP; ESO), rutinas familiares seguidas durante el estado de confinamiento, disponibilidad y uso de espacios en el hogar, y actividades y relaciones en el hogar durante el confinamiento).
Cuestiones generales 3	Disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar, dificultades tecnológicas en el hogar, dificultades familiares para apoyar la docencia <i>online</i> , actividades que ha utilizado el profesorado para con sus hijos en la docencia <i>online</i> , valoración general de los usos <i>online</i> como posible complemento a incorporar en la docencia habitual posterior a la pandemia.
Cuestiones específicas por hijo	En caso de tener más de un hijo en edad escolar objetivo, pueden estar cursando diferentes cursos. Se ha preguntado por hasta un total de tres hijos (en caso de que la familia estimara que el tipo de situación en la docencia <i>online</i> haya sido diferente con cada hijo). Las cuestiones se han dirigido a identificar: titularidad del centro de estudios y curso en que estudia cada hijo, valoración de la escuela <i>online</i> como experiencia durante la pandemia, tipo de recursos utilizados para la comunicación docentes-familia, tiempo dedicado al acompañamiento del proceso educativo de cada hijo por parte de la familia en comparación con el que se dedica en una situación de normalidad, percepción del nivel de logro académico conseguido con la escuela <i>online</i> , estados emocionales observados en los hijos durante la pandemia, dificultades que perciben las familias para para el seguimiento de sus hijos en la escuela <i>online</i> .

Fuente: elaboración propia.

La **encuesta a docentes** se incluye en el Anexo II. Los apartados y contenidos de la misma se recogen en la tabla 2. Consta de un total de 33 preguntas y una última –la 34- que es abierta y en ella se pueden recoger comentarios y sugerencias. El enfoque de la encuesta es general y no presenta más particularidades que las propias relacionadas con la identificación del nivel en que se trabaja como docentes.

Tabla 2

Síntesis de apartados y contenidos de la encuesta dirigida a Profesorado

Apartado	Contenidos
Consentimiento informado	Autorización de uso de datos a efectos del estudio colectivo y declaración de la mayoría de edad de los respondientes.
Cuestiones generales:	Características de los respondientes (provincia, localidad, titularidad del centro educativo).
Acerca del trabajo que desarrolla en el centro	Función que desempeña en el centro escolar, departamento (en caso de la ESO), sexo, edad, experiencia docente, percepción acerca del NSEC de las familias que se atienden en su centro/aula
Acerca de la educación durante la escuela online	Condiciones en su hogar para realizar tele-educación, criterios utilizados para decidir acerca de los recursos tecnológicos que ha utilizado con su alumnado, formación previa en la plataforma o recursos utilizados, experiencia de uso anterior de recursos TIC, apoyos recibidos para realizar el uso de TIC durante el confinamiento.
Acerca de la docencia en la escuela en casa	Adaptación de su metodología docente, coordinación con docentes del propio centro, dificultad de adaptación de su materia para la docencia <i>online</i> , tiempo requerido para la docencia <i>online</i> , mantenimiento de rutinas y horarios habituales en la docencia <i>online</i> respecto a la normalidad.
Acerca del estado anímico de los docentes	Autoinforme sobre emociones frecuentes durante el confinamiento,
Acerca del alumnado	Criterios y técnicas de seguimiento del progreso académico del alumnado, recursos utilizados para evitar el despiste o el abandono de la Escuela en Casa, percepción acerca del nivel de participación del alumnado en comparación con la de normalidad, percepción del nivel de logro conseguido durante el estado de confinamiento, percepción de la calidad de convivencia en el “grupo virtual de clase”, clima de aprendizaje,
Acerca de las dificultades y percepción de las familias	Obstáculos que han encontrado las familias como responsables directas de la escuela en Casa, valoración general de los usos <i>online</i> como posible complemento a incorporar en la docencia habitual posterior a la pandemia.

Fuente: elaboración propia.

2.4. VARIABLES E INDICADORES

En este apartado no vamos a realizar una descripción pormenorizada de todas las variables incluidas y consideradas en el estudio, pues ya están presentes en las descripciones de instrumentos. Únicamente señalar que, a efectos de este primer Resumen Ejecutivo, se van a tomar como variables independientes:

- a) Pertenencia a la Comunidad Valenciana (y sus provincias) y resto de España,
- b) se incluirá en informe independiente el caso de la Comunidad de Castilla-León.

Como variables dependientes, todas las demás implicadas en las encuestas.

A efectos de estudios secundarios posteriores, se abordarán otras temáticas de manera específica: como estudios diferenciales por sexo, titularidad de centros, cursos, y factores asociados al nivel de logro percibido por familias y docentes.

De manera adicional, en un grupo de centros en los que se ha podido realizar un acuerdo de colaboración, se estudiarán las relaciones de las opiniones vertidas por docentes y familias valorando una misma realidad: la de su centro. Este estudio entendemos que puede ser de gran utilidad desde el punto de vista de la validación de encuestas de percepción, máxime cuando no podemos ejercer el control en la mayoría de los casos acerca de si los colectivos de informantes valoran en el mismo sentido las mismas experiencias o no. Se aportará como un estudio específico en otoño de 2020 y se completará con el estudio cualitativo realizado en colaboración directa con los centros implicados.

Asimismo, como estudios secundarios que están en proceso y sobre los que se informará en otoño, podemos mencionar:

- a) El rol de los educadores sociales como protagonistas subsidiarios en apoyo de la Escuela en Casa con colectivos vulnerables y,
- b) El funcionamiento de la Escuela en Casa en conservatorios de música, como una enseñanza especializada artística de gran impacto en la Comunidad Valenciana.

Por otra parte, y volviendo al estudio inicial que se presenta en este Resumen Ejecutivo, tenemos que señalar que un *foco especial de análisis es la consideración de **brechas sociales familiares** que impactan de manera definitiva sobre el logro educativo*. Con la finalidad de poder identificarlas de manera más global y respetando su complejidad, hemos establecido **diversos indicadores** a partir de las informaciones de las **encuestas destinadas a FAMILIAS**. Los presentamos a continuación y se sintetizan en la tabla 3. *Este tipo de indicadores no son aplicables a docentes*. Para el profesorado se han considerado otros indicadores de brechas únicamente centrados en contextualizar sus posibilidades de trabajo desde el hogar -ver tabla 4-.

Tabla 3

Síntesis de Indicadores compuestos utilizados en el análisis de la encuesta a familias

Acrónimo del indicador	Nombre	Descripción	Nivel de interpretación
MCPCHT TEÓRICO	Metros cuadrados per cápita en el hogar (IC.1.)	Cantidad de metros cuadrados per cápita disponibles en el hogar.	INSUFICIENTE < 20, SUFICIENTE ≥ 20 Y ≤ 25 ADECUADO >25
ICVCONFINA	CALIDAD DE VIDA durante el confinamiento (IC.2.)	Condiciones laborales estables y positivas y relaciones en el hogar adecuadas, a la par que no se dan dificultades tecnológicas especiales para poder atender la Escuela en Casa.	Nulo Muy Bajo Bajo Medio Medio Alto Alto
BREICVCONFINA	Brecha de calidad de vida durante el confinamiento (IC.3.)	Indicador inverso a ICVCONFINA. Se estima para su combinación con otro tipo de brechas	Muy Grave Bastante Grave Grave Moderada Bastante Baja Muy baja
BREDIGTOT	Indicador CONJUNTO de BRECHA DIGITAL – BD- (IC.4.)	Asociación de carencia de recursos tecnológicos en el hogar y falta de conocimiento tecnológico por parte de los padres para apoyar a sus hijos en la Escuela en Casa	No se da BD BD Nivel I BD Nivel II BD Nivel III BD Nivel IV
BREDIGERM	Brecha digital por escasez de recursos materiales tecnológicos –BRT- (IC4.A.)	Ausencia o escasez de recursos tecnológicos en el hogar	No se da BRT BRT Nivel I BRT Nivel II BRT Nivel III BRT Nivel IV
BREDIGESCI	Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos de los padres y/o madres – BCT- (IC4.B.)	Carencia o limitación de conocimientos en los padres sobre tecnología que impiden o dificultan ayudar a los hijos en la Escuela en Casa.	No se da BCT BCT Nivel I BCT Nivel II BCT Nivel III BCT Nivel IV
BRECONH	BRECHA DE CONVIVENCIA EN EL HOGAR –BCH- (IC.5.)	Se refiere a problemas surgidos en las relaciones entre los miembros que comparten confinamiento.	No se da BCH BCH Nivel I BCH Nivel II BCH Nivel III BCH Nivel IV
FASECONFIN	Fase de confinamiento: (IC.6.).	Periodo, dentro del confinamiento en que se ha respondido a la encuesta.	Ocho momentos establecidos por fechas de respuesta.
DSIGUALDADTOTAL	Indicador global de desigualdad –DT- (IC.7.).	Se estima como la suma de brechas totales consideradas anteriormente: Brecha de Calidad de Vida en Confinamiento, Digital (total) y de Convivencia en el Hogar.	Quintiles: Nivel I (20% inferior) – Mínima desigualdad- Nivel II Nivel III Nivel IV Nivel V (20% superior) –Máxima desigualdad-.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Síntesis de Indicadores compuestos utilizados en el análisis de la encuesta a docentes

Acrónimo del Indicador	Nombre	Descripción	Nivel de interpretación
BRECET	Brecha de condiciones espacio-temporales en el hogar para realizar su trabajo docente (ICD.1.)	No dispone de espacio propio en el hogar para tele-trabajo.	Nula Nivel I
		No tiene tiempo suficiente.	Nivel II
		No tiene un horario específico para realizar la docencia por internet.	Nivel III
BRECTECH	Brecha de condiciones tecnológicas para realizar la docencia desde el hogar (ICD.2.)	No dispone de conexión adecuada a internet.	Nula Nivel I
		No dispone de ordenador y/o tableta adecuada para realizar la docencia desde su hogar.	Nivel II Nivel III
		No dispone de móvil con datos y wifi adecuados.	
BRECAH	Brecha de condiciones de apoyo en el hogar (ICD.3.)	No tiene personas en su hogar que le ayuden a realizar otras tareas para poder dedicarse a su tele-trabajo.	Nula Nivel I Nivel II Nivel III
		Tiene a personas mayores a su cargo.	Nivel IV
		Debe atender su hogar (limpieza, compra, comidas, sanidad...).	
		Tiene una enfermedad que no le permite trabajar adecuadamente.	
BRECSSTTEEC	Brecha de solapamiento de tele-trabajo y tele-docencia (ICD.4.)	Tiene hijos/as a su cargo a los que ha de ayudar en la Escuela en Casa.	Nula Nivel I
BRECONV	Brecha total de condiciones de vida en el hogar (ICD.5.)	Suma de todas las brechas anteriores.	Muy Grave Bastante Grave Grave Moderada Baja Muy Baja No hay brecha
NQUINDESIGUAL	Indicador global de desigualdad –DT-(IC.6.).	Se estima como la suma de brechas totales consideradas anteriormente: BRECONV	Quintiles: Nivel I (20% inferior) –Mínima desigualdad- Nivel II Nivel III Nivel IV Nivel V (20% superior) –Máxima desigualdad-.

Fuente: elaboración propia.

2.5. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El diseño de la encuesta para su administración *online* se realizó mediante el programa Lime Survey. La recogida de información se llevó a cabo por medios telemáticos, remitiendo enlaces a las encuestas *online*, tanto por mail como por mensajería instantánea (Whatsapp y Telegram)-. No obstante, en algunos casos, gracias a la colaboración de algunos profesionales que trabajan en apoyo de servicios sociales, se está administrando en papel -a modo de entrevistas- a familias pertenecientes a colectivos vulnerables. Esta información sobre colectivos vulnerables será tratada con posterioridad y no está incluida en este Resumen Ejecutivo.

En este proceso se ha contado con el apoyo de maestras y maestros, profesorado e investigadores, alumnado de los grados Pedagogía, Educación Social, Títulos de Maestro y Logopedia; así como con alumnado de los Másteres de Psicopedagogía, Educación Especial y el de Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas, y Acción Social Educativa, que han de diseminado y difundido la encuesta, provocando un “efecto de bola de nieve” y pudiendo llegar a un elevado número de respondientes (familias y docentes).

En este proceso tenemos que realizar una mención especial a diversas organizaciones que nos han ayudado especialmente en el proceso de recogida de información, participando de forma activa en la difusión de la encuesta:

- a) Federació d’Ensenyament de CCOO-PV,
- b) Unió de Cooperatives d’Ensenyament Valencianes (UCEV),
- c) Florida Universitaria,
- d) Forum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE-España),y
- e) Confederación de Federaciones de AMPAS de Castilla y León (CONFAPACAL).

El apoyo de estas organizaciones se comenzó a realizar ya iniciada la recogida de información y afectó significativamente ayudando a la mayor difusión de las encuestas, lo que puede constatarse a partir del indicador de fases de recogida de información.

No obstante, este proceso ha estado condicionado por la falta de apoyo de las instituciones públicas, que, cuando fueron consultadas, rechazaron facilitar el proceso de divulgación de las encuestas.

Ello implica que la utilidad de la información queda limitada, en sus posibilidades de generalización y, en consecuencia, también para el apoyo a decisiones de política educativa. Por tanto, tal como describiremos posteriormente, trabajamos con grupos, pero no podemos asegurar la representatividad muestral.

2.6. PARTICIPANTES

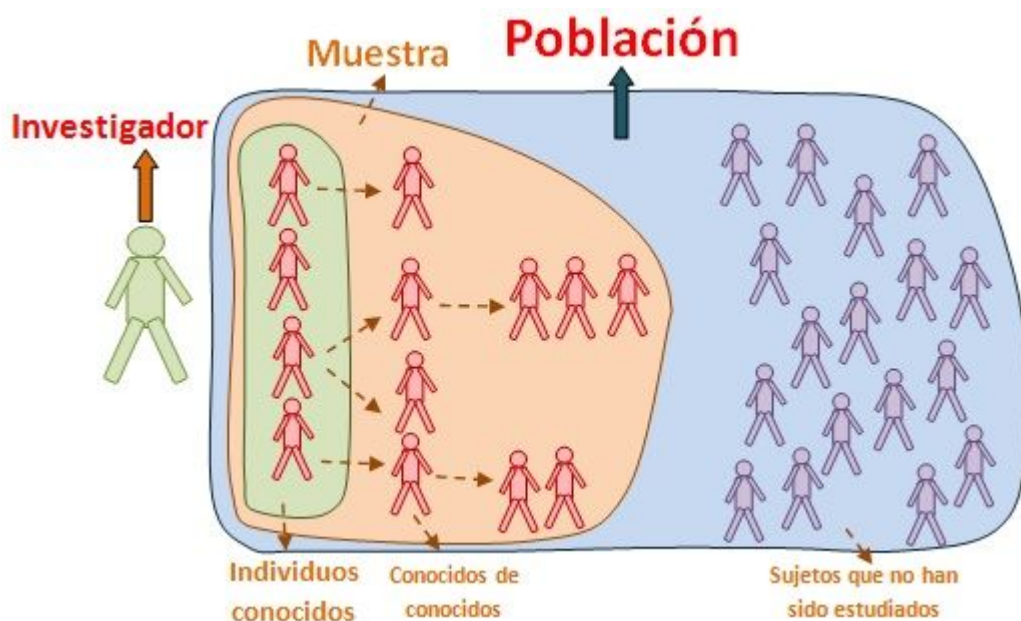
Como hemos indicado anteriormente, se han administrado dos encuestas. Una dirigida a profesorado (desde Educación Infantil hasta la ESO) y la otra a familias que tuvieran hijos escolarizados en esos mismos niveles educativos.

Teniendo en cuenta la situación de confinamiento, no hemos seguido un muestreo probabilístico, sino que se ha optado por un acercamiento que fuera posible en esta situación: el muestreo tipo “bola de nieve” (Goodman, 1961).

Como es bien conocido es un tipo de muestreo no probabilístico que se utiliza en situaciones en que resulta complicado o imposible utilizar un acercamiento aleatorio de tipo probabilístico y convenientemente estratificado. Ciertamente, la mayor parte de estudios sociales que se basan en la recogida de información a partir de la difusión de encuestas por internet, utilizan esta aproximación -ver figura 1-.

Figura 1

Ejemplificación de la composición muestral a partir de una “estrategia de muestreo en bola nieve”



Fuente: <http://links.uv.es/cMh0Res>

La ventaja de la misma es poder llegar a un amplio número de participantes, si bien tiene importantes limitaciones que mencionaremos a continuación.

En primer lugar, el hecho de no poder realizar una selección aleatoria y estratificada, no nos permite asegurar un grupo de estudio representativo de la población. Incluso no podemos aventurar el nivel de representatividad ni de error muestral. El sesgo que pueda contener el grupo definitivo de estudio sólo es apreciable a partir de la estructura de la red que se revela al analizar la muestra o grupo de respondientes, así como a partir de la racionalidad de la interpretación de resultados.

En segundo lugar, y considerando las características del estudio que estamos desarrollando, la probabilidad de que no queden representados los colectivos realmente vulnerables en el estudio es muy elevada. El acercamiento a personas que no tengan disponibilidad de red internet o carezcan de ordenadores, o bien, tengan una menor formación para el apoyo a sus hijas e hijos en la Escuela en Casa, sin duda estará condicionando el resultado observable por ser una encuesta administrada por medios telemáticos (ordenadores, tabletas y/o móviles) y por la red de colaboración que se pueda ir estableciendo para la difusión. Tan sólo con un apoyo institucional público decidido, se hubiera podido llegar a conseguir, aunque fuera mínima, una representación también de este colectivo.

Lo esperable con un sistema de bola de nieve a partir de redes sociales de colaboración es que se llegue a un espectro amplio de grupos de niveles socioeconómicos y culturales medios y medio-altos, pero los de menor NSEC, sin duda, quedarán poco o nada representados, por lo que deberán realizarse estudios secundarios de carácter cualitativo, cuando las condiciones sanitarias lo permitan.

Por último, pese a que el hecho de responder encuestas difundidas por ordenador o, más frecuentemente, a través de los teléfonos móviles, cada vez es más habitual, también es cierto que este tipo de encuestas suelen funcionar mejor si contienen un reducido número de preguntas. Para analizar un fenómeno tan complejo como el de la Escuela en Casa, pese a querer disminuir el tamaño de las encuestas al máximo para hacerlas más operativas, la validez de contenido del instrumento para representar adecuadamente el tipo de problema a estudiar aconsejaba arriesgar en encuestas de mayor número de preguntas. Es más, las consultas realizadas a familias y docentes en la etapa de diseño de las mismas, más que ayudar a disminuir y/o compactar el número de preguntas, ampliaron sustancialmente el campo de estudio, incrementando el número de cuestiones a incluir. Ello, junto a otros factores que mencionaremos a continuación es lo que ha llevado a tener que depurar de manera muy rigurosa la base datos para trabajar únicamente con las encuestas completas que contuvieran respuestas posibles, rechazando aquéllas que tenían respuestas imposibles y las que no superaban los controles internos de sinceridad que incluimos en las encuestas.

Como factores adicionales que se han tenido en cuenta en la selección del grupo definitivo de estudio, eliminando casos, tenemos: a) han intentado responder personas a las que no se dirigía la encuesta (por ejemplo, familias con hijos en otros niveles educativos o docentes que impartían clase en niveles superiores a la ESO), b) encuestas incompletas que posiblemente se dejaron a mitad de responder, c) encuestas con indicadores poblacionales no españoles, d) encuestas con valores imposibles en algunas preguntas clave y, d) encuestas que probablemente se dieron por concluidas por la persona que las respondió sin llegar a “guardar” o “enviar”. De este modo, el proceso de depuración ha sido muy costoso, pero estamos seguros que

ha resultado lo suficientemente riguroso como para poder asumir que los datos con los que trabajamos son creíbles y no contienen errores. Describiremos a continuación las características de los grupos de participantes en ambas encuestas.

2.6.1. EL GRUPO DE PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA DE FAMILIAS

2.6.1.1. FAMILIAS PARTICIPANTES

En el estudio se han recogido un total de 6.228 encuestas, de las que 3.758 (60,34%) han resultado respuestas válidas, repartidas por casi toda la geografía del Estado; es decir, hemos desechado casi el 40% de encuestas por no cumplir con los criterios de seguridad de datos que hemos considerado. Aunque, gracias a las redes de contactos, se han conseguido encuestas respondidas de casi todas las comunidades autónomas, es evidente el peso que han tenido la universidad que coordina el estudio (Universitat de València) y la universidad colaboradora (Universidad de Valladolid). Así, del total del grupo de estudio, un 77,3 % son familias de la Comunidad Valenciana, un 11,3% de Castilla y León, y el restante 11,4% se reparte en el resto del territorio -ver tablas 5 y 6-.

Tabla 5

Distribución por Comunidades Autónomas de encuestas válidas

		Frec.	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
VÁLIDOS	Andalucía	29	,8	,8	,8
	Aragón	28	,7	,7	1,5
	Asturias	3	,1	,1	1,6
	Baleares	24	,6	,6	2,2
	Canarias	1	,0	,0	2,3
	Cantabria	10	,3	,3	2,5
	Castilla La Mancha	76	2,0	2,0	4,6
	Castilla y León	425	11,3	11,3	15,9
	Cataluña	31	,8	,8	16,7
	Com. Valenciana	2905	77,3	77,3	94,0
	Extremadura	7	,2	,2	94,2
	Galicia	70	1,9	1,9	96,0
	Madrid	86	2,3	2,3	98,3
	Murcia	20	,5	,5	98,9
	Navarra	4	,1	,1	99,0
	País Vasco	33	,9	,9	99,8
	La Rioja	6	,2	,2	100,0
	Total	3758	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como unidades de análisis en este primer informe-resumen tomaremos como referencia el grupo total de respondientes y la Comunidad Valenciana. En estudios posteriores, nos aproximaremos al análisis desagregado de la Comunidad Castilla León y las comparaciones con el grupo identificado como “resto de España”-ver tabla 6-. En cualquier caso, entendemos que la unidad de estudio más representativa es la que corresponde a la Comunidad Valenciana y, las informaciones adicionales se aportan como elementos contextuales que no deben ser considerados en este momento como referencias de análisis, pues requieren estudios más específicos por la peculiaridad y escasez de datos.

Tabla 6

Distribución de encuestas válidas Comunidad Valenciana, Castilla y León y otras

		Fre.	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
VÁLIDOS	Comunidad Valenciana	2905	77,3	77,3	77,3
	Castilla y León	425	11,3	11,3	88,6
	Otras comunidades de España	428	11,4	11,4	100,0
	Total	3758	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En función del tipo de variables, los análisis se realizarán para la muestra total, o desagregado para Comunidad Valenciana, salvo en la descripción muestral que se considerarán los colectivos mostrados en la tabla 3.

Para este Informe se analizarán los resultados para el grupo total de estudio (3758 encuestas válidas) y desagregado para Comunidad Valenciana. En un estudio posterior se abordará de forma diferencial el grupo de encuestas recogidas en Castilla y León.

Tras la depuración de encuestas no-válidas, un 77.3 % de las encuestas recogidas se refieren a Comunidad Valenciana, y el 22,7 % restante corresponden al resto del Estado.

Atendiendo al perfil de las personas respondientes, en el 85 % de los casos, aproximadamente, la encuesta es respondida por las madres, tanto en el grupo general de estudio como en los subgrupos por territorios.

Por otro lado, la persona que ha contestado el cuestionario tiene una edad que oscila entre los 17² y los 84 años, con una media de 42 años y medio. Fuera de la Comunidad Valenciana, el rango de edad es menor (se queda en los 65 o 67 años como

² En la encuesta se solicitaba que únicamente respondieran personas mayores de edad. No obstante, al revisar los registros de respondientes, identificamos algún caso que respondía como hermano/a de los escolares. Analizando la calidad de datos, preferimos mantener algunos de ellos, pues son muestra también de situaciones especiales vividas en las familias durante el confinamiento.

edad máxima), lo cual corresponde con una menor participación de abuelas y abuelos como informantes en este proceso de recogida de información –ver tablas 7 y 8-.

Tabla 7

¿Qué miembro de la familia responde esta encuesta?

		Grupo total		Comunidad Valenciana		Resto del Estado	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
VÁLIDOS	Padre	530	14,3	405	14,2	125	14,9
	Madre	3153	85,2	2441	85,3	712	84,8
	Abuelo	5	,1	3	,1	2	0,2
	Abuela	14	,4	13	,5	1	0,1
	Total	3702	100,0	2862	100,0	840	100,0
PERDIDOS	Sistema	56		43		13	
TOTAL		3757		2905		853	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

¿Qué edad tiene la persona que responde a la encuesta?

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Comunidad Valenciana	2905	17	84	42,47	6,525
Resto del Estado	853	18	67	42,71	6,227
Grupo Total	3757	17	84	42,50	6,499

Fuente: elaboración propia.

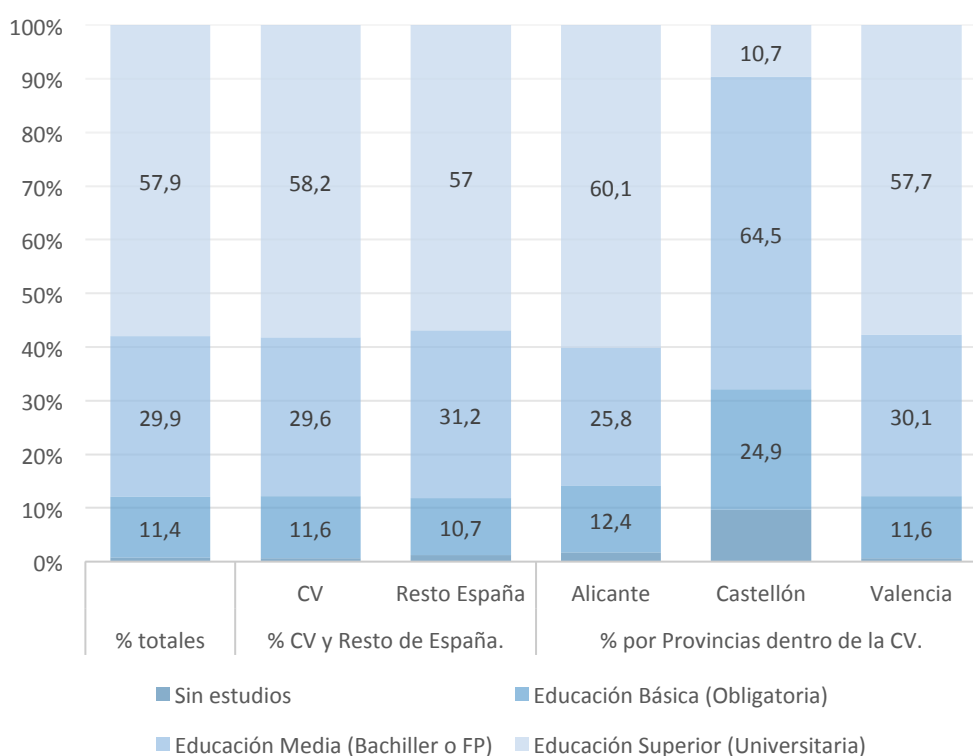
En el grupo total de estudio, casi el 60% de los respondientes tienen estudios universitarios, siendo menos del 1% las personas que no tienen estudios. Llama la atención la excepción de la provincia de Castellón: allí, el porcentaje mayoritario de respondientes tiene educación media (Bachiller o FP) y el porcentaje de personas sin estudios sube al 10,7 %.

La distribución de respondientes en el grupo total, evidentemente, no se corresponde con la de la población en general, y refleja el sesgo que tienen este tipo de estudios: por el formato de la encuesta (cuestionario para responder *online*) y el acceso a los respondientes (fundamentalmente redes sociales) por lo que hay una super-representación de un sector de la población, dejando otros infra-representados. Esto sólo se puede corregir con un proceso de difusión del estudio más diversificado (lo cual era imposible en ese momento) y con un fuerte apoyo desde las administraciones públicas, para llegar a la mayor cantidad posible de la población (apoyo que tampoco se pudo conseguir) –ver tabla 9 y figura 2-.

Tabla 9*Distribución del nivel de estudios por subgrupos de encuestados*

	% Grupo total	% CV ³ y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Sin Estudios	0,7	0,6	1,2	1,7	10,7	0,6
Educación Básica (Obligatoria)	11,4	11,6	10,7	12,4	24,9	11,6
Educación Media (Bachiller O FP)	29,9	29,6	31,2	25,8	64,5	30,1
Educación Superior (Universitaria)	57,9	58,2	57,0	60,1	10,7	57,7

Fuente: elaboración propia.

Figura 2*Distribución del nivel de estudios por subgrupos de encuestados*

Fuente: elaboración propia.

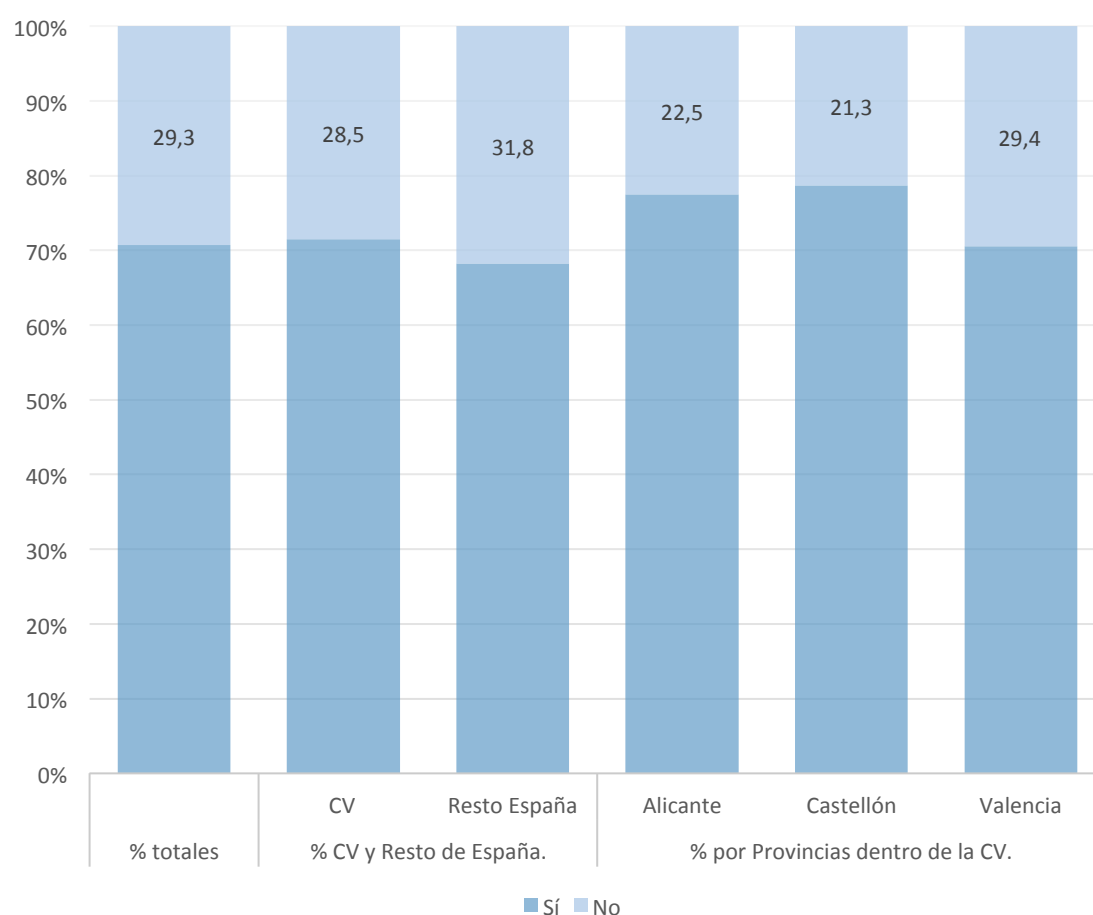
Por otra parte, el 70% de los respondientes, aproximadamente, está trabajando en el momento de participar en el estudio. Este porcentaje varía levemente entre territorios (siendo mayor en Alicante y Castellón) pero permanece en cifras similares – ver figura 3-.

³ Comunidad Valenciana (CV).

Del 70% de respondientes que está trabajando, un 41.8 % estaba asistiendo a su lugar de trabajo en el momento de responder la encuesta (algo más en la Comunidad Valenciana que en el resto del Estado; y más en Valencia que en Castellón y Alicante) y casi un 45% estaba teletrabajando (con un horario similar o ampliado respecto al habitual). Teletrabajar con un horario reducido respecto al habitual (pese a la bajada de la actividad comercial y económica) es lo menos frecuente, con un pequeño aumento en la provincia de Castellón –ver tabla 10-.

Figura 3

Distribución de personas encuestadas que están trabajando o en paro en el momento del confinamiento



Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Distribución situación de empleo (trabajo fuera del hogar vs. teletrabajo) de los encuestados que trabajan durante el confinamiento)

	% Grupo total	% CV y resto de España.		% por provincias dentro de la CV.		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Tengo que asistir al lugar de trabajo	41,8	42,3	40,0	32,6	36,8	43,4
Teletrabajo desde el hogar con un horario igual o similar al habitual	22,6	22,8	21,8	24,6	18,0	23,0
Teletrabajo desde el hogar realizando más horas de las que son habituales	22,0	21,8	22,9	26,8	30,1	20,8
Teletrabajo desde el hogar realizando menos horas de las que son habituales	9,5	9,2	10,5	11,6	13,5	8,7
Trabajo habitualmente cuidando de la familia y el hogar (no realizo trabajo remunerado fuera del hogar)	1,4	1,5	1,0	2,9	2,3	1,4

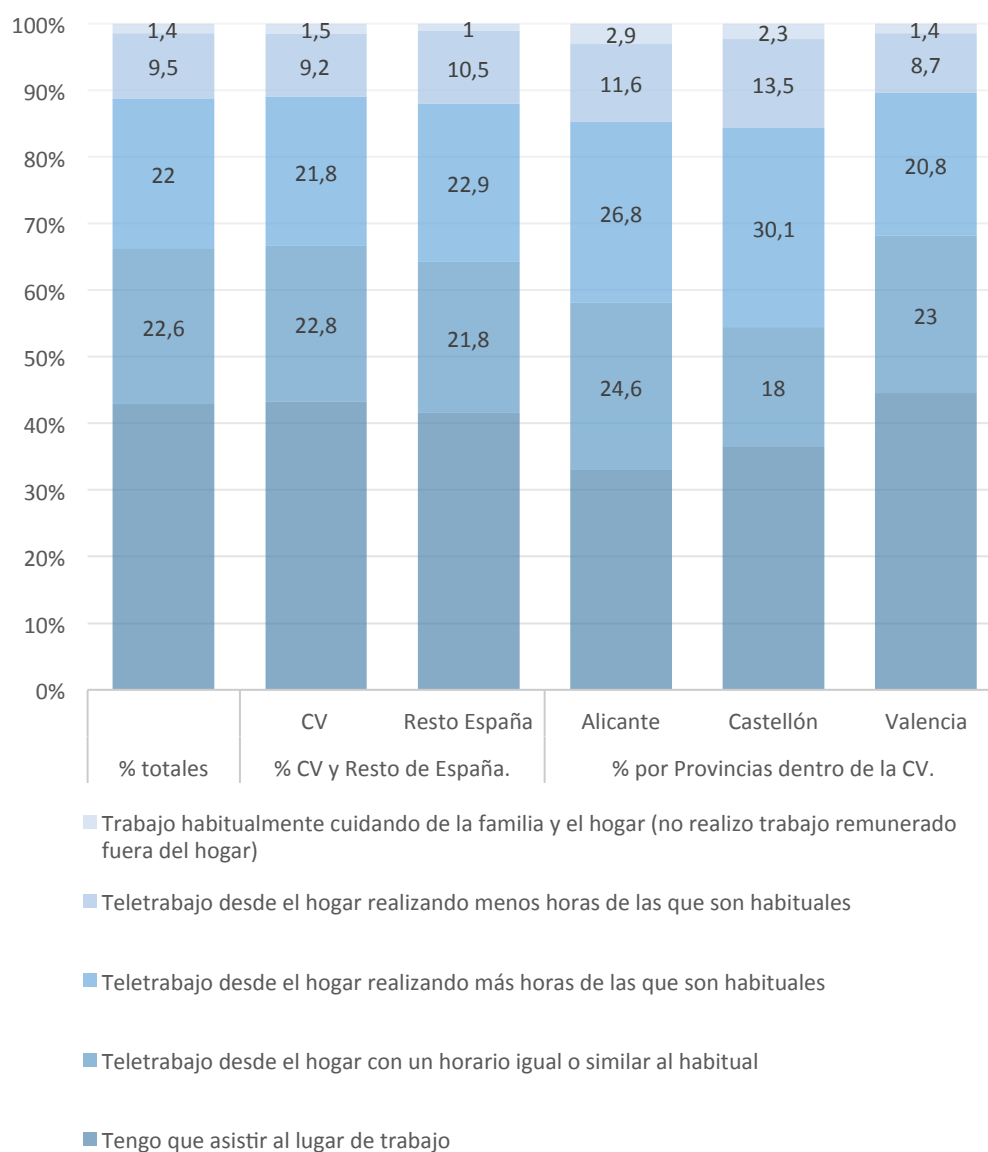
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la situación del casi 30% de personas que indican estar en paro, la mayoría ya estaba en situación de desempleo antes de iniciarse la emergencia, y un 20% estaba en situación de ERTE. Destaca que en el grupo de respondientes, es menos frecuente estar en ERTE en Comunidad Valenciana que en el resto del Estado, y también es menos frecuente en los respondientes de la provincia de Valencia, frente a los respondientes de Castellón o Alicante.

Por otro lado, aunque sea menor, destaca el porcentaje de encuestados que señalan estar en paro desde la declaración del estado de emergencia –ver figura 4 y tabla 11-.

Figura 4

Representación gráfica de la distribución de personas encuestadas que están trabajando en el momento del confinamiento

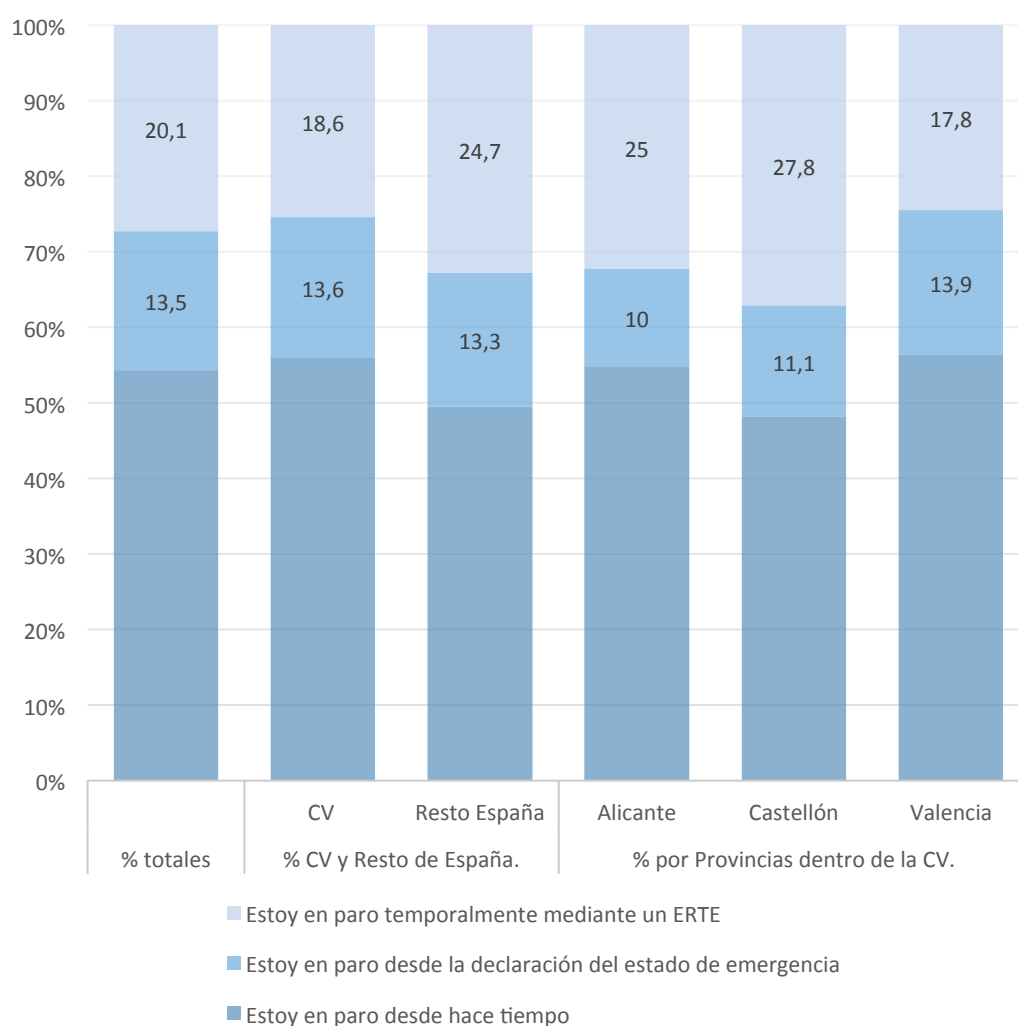


Fuente: elaboración propia.

Tabla 11*Distribución situación de desempleo de los encuestados durante el confinamiento*

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Estoy en paro desde hace tiempo	40,0	40,9	37,3	42,5	36,1	41,0
Estoy en paro desde la declaración del estado de emergencia	13,5	13,6	13,3	10,0	11,1	13,9
Estoy en paro temporalmente mediante un ERTE	20,1	18,6	24,7	25,0	27,8	17,8

Fuente: elaboración propia.

Figura 5*Representación gráfica de la distribución de personas encuestadas que están en paro en el momento del confinamiento*

Fuente: elaboración propia.

Las personas que participan en el estudio se distribuyen en diferentes ámbitos profesionales. Destaca que un 18,9 % de los participantes sea profesorado (porcentaje mucho mayor en Castellón y Alicante), lo cual evidencia el canal de distribución de la encuesta (redes sociales). Por otro lado, en el conjunto de personas que responden también se observa que un 14,5 % del total pertenece a lo que se consideró profesiones esenciales, que mantuvieron la asistencia a sus puestos de trabajo durante toda la crisis (sanitarios, transporte, seguridad del Estado y sector de alimentación y distribución). En consecuencia, nuevamente hay que señalar que no es representativo de la población general, si bien permitirá en algunos casos analizar cómo la situación de la Escuela en Casa ha afectado de forma diferencial a algunos sectores profesionales –ver tabla 12-.

Tabla 12

Distribución porcentual de encuestados según sus ocupaciones (grupos total, Comunidad Valenciana, resto de España y provincias de la CV)

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Dirección/gestión empresarial	4,8	4,9	4,3	3,4	4,7	5,0
Sanitarios	8,9	8,6	10,0	14,0	4,7	8,5
Profesorado (todos los niveles)	18,9	18,9	18,9	28,7	31,4	17,4
Científicos (únicamente investigadores)	0,3	0,3	0,4	0,6	4,1	0,3
Profesiones liberales	3,2	3,6	1,9	4,5	0,6	3,5
Policía, militares y otros	1,4	1,3	1,5	1,1	1,8	1,4
Agricultores y ganaderos	0,6	0,4	1,2	1,1	4,7	0,4
Distribución y venta de alimentación	3,1	3,0	3,2	2,2	4,7	3,2
Representantes políticos	0,1	0,1	0,1	0	0	0,1
Administrativos (públicos o de empresas)	15,9	16,3	14,4	12,4	16,0	16,6
Empleados en empresas	11,9	12,1	11,1	9,6	10,1	12,4
Profesiones de servicios: construcción, electricidad, automóvil...	2,3	2,3	2,2	0,6	3,0	2,4
Hostelería y turismo	4,5	4,2	5,4	6,2	3,0	4,1
Transportistas	0,5	0,7	0,1	0	0	0,7
Mantenimiento y limpieza de espacios comunes	1,9	1,7	2,6	1,1	1,8	1,7
Atención del hogar	4,4	4,4	4,6	4,5	1,8	4,6

Fuente: elaboración propia.

2.6.1.2. HIJOS E HIJAS SOBRE LOS QUE INFORMA EL ESTUDIO

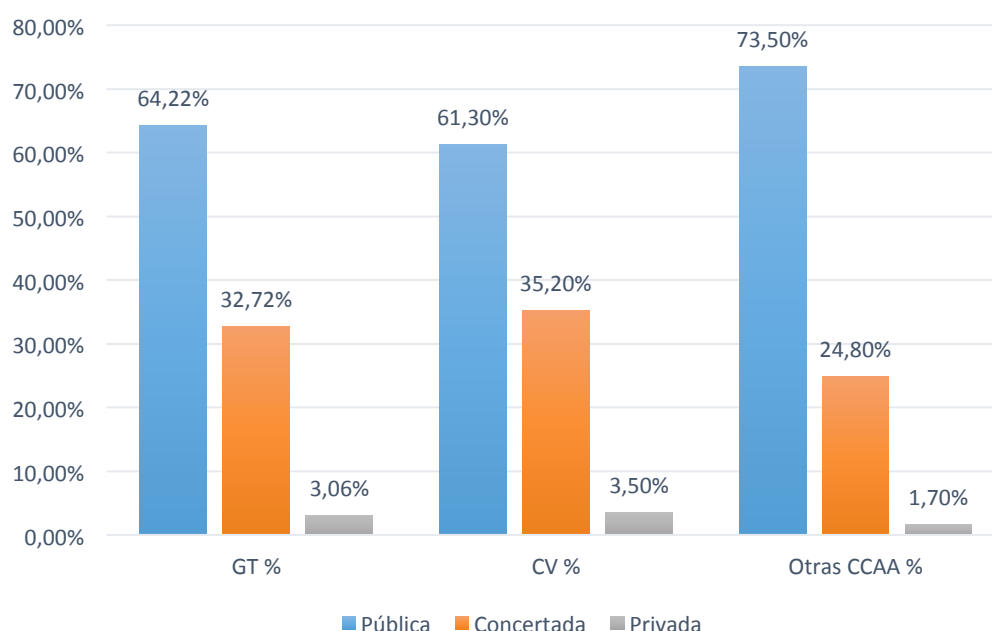
En la encuesta dirigida a Familias se incluyó un apartado específico para que valoraran como se había desarrollado la enseñanza durante el confinamiento con cada uno de ellos. Esta diferenciación se basó en el supuesto de que era posible que la docencia con alguno de los hijos hubiera ido bien, mientras que con otros se podían haber dado problemas. En definitiva, la experiencia de la Escuela en Casa podía ser diferente en función del hijo o hija, considerando que no todos los niveles son iguales ni todo el profesorado actúa de igual manera. Por ello, en esta descripción muestral **se incluye el número de hijos sobre los que nos han informado las 3758 familias que hemos considerado en el grupo de estudio.**

En total se informa de 5.539 estudiantes, de los que el 70,27% son de la Comunidad Valenciana, el 21,88% pertenecen a otras CCAA y el 7,85% no se indica la Comunidad Autónoma. Entre los que sí la indican, mayoritariamente asisten a centros de titularidad pública (64% en el grupo total de encuestados, 61,3% en la CV y el 73,5% en otras CCAA) –ver figura 6-. Aproximadamente un tercio de estudiantes pertenecen a centros concertados y el resto, en torno al 3% o inferior, a centros privados.

La distribución de alumnado en el grupo total, en CV, por provincias y por cursos, tomando como base el número total de niños y niñas sobre los que se informa y el que total de alumnado de la CV, se recoge en las tablas 13, 14 y 15.

Figura 6

Distribución porcentual de hijas e hijos sobre los que se informa en la encuesta, según la titularidad del centro al que asisten (grupos total, Comunidad Valenciana, resto de España)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Distribución porcentual de hijas e hijos sobre los que se informa en la encuesta, según el nivel educativo (grupos total, Comunidad Valenciana, resto de España y provincias de la CV)

	Grupo Total		CV con otras			
	Frec.	%	Comunidad Valenciana		Otras comunidades	
			Frec.	%	Frec.	%
Ed. Infantil	1200	21,7	898	21,4%	302	24,7%
1º DE PRIMARIA	505	9,1	378	9,0%	127	10,4%
2º DE PRIMARIA	474	8,6	370	8,8%	104	8,5%
3º DE PRIMARIA	531	9,6	415	9,9%	116	9,5%
4º DE PRIMARIA	430	7,8	342	8,1%	88	7,2%
5º DE PRIMARIA	435	7,9	324	7,7%	111	9,1%
6º DE PRIMARIA	455	8,2	368	8,8%	87	7,1%
1º DE ESO	412	7,4	324	7,7%	88	7,2%
2º DE ESO	344	6,2	263	6,3%	81	6,6%
3º DE ESO	310	5,6	255	6,1%	55	4,5%
4º DE ESO	322	5,8	260	6,2%	62	5,1%
Total	5418	97,8	4197		1221	
Perdidos por el sistema	121	2,2				
Total	5539	100,0				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Distribución de alumnado por cursos y provincias tomando como base el grupo total

	Grupo Total		CV	
	Frec.	%		
Ed. Infantil			898	21,4
	1200	22,1	378	9,0
1º DE PRIMARIA	505	9,3	370	8,8
2º DE PRIMARIA	474	8,7	415	9,9
3º DE PRIMARIA	531	9,8	342	8,1
4º DE PRIMARIA	430	7,9	324	7,7
5º DE PRIMARIA	435	8,0	368	8,8
6º DE PRIMARIA	455	8,4	324	7,7
1º DE ESO	412	7,6	263	6,3
2º DE ESO	344	6,3	255	6,1
3º DE ESO	310	5,7	260	6,2
4º DE ESO	322	5,9	4197	100,0
Total	5418	100,0	102	
Perdidos	121		4299	
Total	5539		898	21,4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15

Distribución de alumnado por cursos y provincias tomando como base el grupo total de la Comunidad Valenciana

	Por provincias dentro de la CV					
	Alicante		Castellón		Valencia	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ed. Infantil	62	7,0%	54	6,0%	782	87,2%
1º de Primaria	22	5,9%	24	6,4%	332	87,7%
2º de Primaria	14	3,8%	27	7,3%	329	88,9%
3º de Primaria	22	5,2%	26	6,3%	367	88,4%
4º de Primaria	24	7,0%	20	5,9%	298	87,2%
5º de Primaria	16	5,0%	26	8,1%	282	87,0%
6º de Primaria	10	2,7%	29	7,9%	329	89,4%
1º DE ESO	25	7,8%	11	3,4%	288	88,9%
2º DE ESO	14	5,4%	18	6,8%	231	87,8%
3º DE ESO	15	5,8%	23	9,0%	217	85,1%
4º DE ESO	22	8,4%	16	6,2%	222	85,4%

Fuente: elaboración propia.

2.6.2. EL GRUPO DE PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA DE DOCENTES

No se incluyen aquí de manera diferenciada las descripciones muestrales que deberán realizarse para colectivos pertenecientes a agentes colaboradores en la recogida de información. Se incluyen el total de casos admitidos, completos, para el análisis.

Se recogieron un total de 2.390 encuestas. De igual modo que en el caso de familias, se analizaron para descartar aquellas que habían quedado incompletas y/o con respuestas no creíbles. De este modo, el grupo de estudio total quedó compuesto por 1708 encuestas. Descartamos, en consecuencia, un 28,54% de las recibidas.

En cuanto a la distribución de los participantes en función del nivel educativo en el que están trabajando, tal como podemos ver en la tabla 16 en total 350 maestros (20,5%) son de infantil, 674 (39,5%) son maestros de primaria y el resto, 684 (49%) son profesores y profesoras de educación secundaria. Esta distribución es muy parecida a la que vemos en la distribución por la Comunidad Valenciana comparada con el resto de las comunidades participantes. Si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana tenemos 505 docentes de primaria (37,4%), 566 profesorado de secundaria (41,9%) y en menor proporción son profesorado de infantil (20,7%). En otras comunidades el perfil es parecido: 68 profesores de educación infantil (19,4%), 167 profesores de primaria (47,6%) y 116 profesores de secundaria (33%).

Tabla 16

Distribución de docentes en función del nivel en que trabajan (P.2) para el grupo total, el de la Comunidad Valenciana y otras CCAA

	Grupo Total		CV		Otras comunidades	
	N	%	N	%	N	%
Ed. Infantil	350	20,5	280	20,7	68	19,4
Ed. Primaria	674	39,5	505	37,4	167	47,6
Ed. Secundaria	684	40,0	566	41,9	116	33,0
No contesta	6	0,4				

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la titularidad de centro -ver tabla 17-, se da una mayor presencia de profesorado de educación pública (1.197 profesores, 70,1%); a continuación, docentes de educación concertada (-443-25,9%) y, finalmente, 62 profesores de centros privados (3,6%). En la distribución en la Comunidad Valenciana y otras comunidades el perfil es similar: en la Comunidad Valenciana tenemos 928 profesores de educación pública (68,7%), 374 profesores de los centros concertados (27,7%) y 49 profesores de educación privada (3,6). El resto del grupo representado por otras comunidades de España tiene 269 profesores de educación pública (76,6%), seguido de profesores de educación concertada (19,7%) y cerrando con 13 profesores de educación privada (3,7%).

Tabla 17

Distribución de docentes en función de la titularidad del centro en que trabajan (P.2) para el grupo total, el de la Comunidad Valenciana y otras CCAA

	Grupo Total		CV		Otras comunidades	
	N	%	N	%	N	%
Público	1197	70,1	928	68,7	269	76,6
Concertado	443	25,9	374	27,7	69	19,7
Privado	62	3,6	49	3,6	13	3,7

Fuente: elaboración propia.

Además, tal como podemos ver en la tabla 18 y figura 7, el 70,3% de los docentes pertenecen a centros públicos, el 26% a centros concertados y el 3,6% a centros privados. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas. En todos los tipos de centro según su titularidad, se da mayor presencia de respuestas de docentes de Primaria, a continuación de ESO y, finalmente de Educación Infantil -ver tabla 18-. Esta misma distribución se da, con ligeras variaciones tanto en el grupo total, como en la CV.

Tabla 18

Titularidad del centro en que trabajan y su distribución respecto al nivel educativo, en el grupo total, la Comunidad Valenciana y en otras CCAA

	Grupo total	CV y Otras CCAA		Total nivel Educativo			CV nivel Educativo		
		CV	Otras	EI	EP	ESO	EI	EP	ESO
Público	70,3	68,7	76,6	63,5	74,9	69,4	61,4	72,3	69,1
Privado	3,6	3,6	3,7	11,5	1,2	2,1	11,8	0,8	2,1
Concertado	26,0	27,7	19,7	25,0	24	28,6	26,8	26,9	28,8

Fuente: elaboración propia.

Figura 7

Titularidad del centro en que trabajan y su distribución respecto al nivel educativo, en el grupo total, la Comunidad Valenciana y en otras CCAA

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las Provincias (P.4), la participación es muy desigual. La mayoría de las respuestas corresponden a los docentes que trabajan en las provincias de la Comunidad Valenciana -79,4%- (siendo de la provincia de Valencia 1014 profesores -59,6%-, de Alicante 191 profesores -11,2%- y de Castellón 146 profesores 8,6%-), en el las restantes CCA, se agrupa el 20,6%, destacando la respuesta de 142 docentes -8,3%- de la Comunidad de Castilla León. Las restantes CCAA aportan muy pocas respuestas de docentes.—ver tabla 19-.

Tabla 19*Resultados de la P.4.1 Comunidad autónoma de pertenencia del centro en que trabajas*

	N	%
Andalucía	11	0,6
Aragón	18	1,1
Baleares	15	0,9
Canarias	2	0,1
Cantabria	4	0,2
Castilla la mancha	42	2,5
Castilla y león	142	8,3
Cataluña	24	1,4
Comunidad valenciana	1352	79,4
Extremadura	2	0,1
Galicia	38	2,2
Madrid	29	1,7
Murcia	8	0,5
Navarra	13	0,8
País vasco	2	0,1
No contesta	6	
Total	1708	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 20, se muestra que un 60% son maestros-tutor, un 23,9% de maestros son especialista, un 10,3% forman parte del equipo directivo, un 10,2% son miembros del Consejo Escolar, un 8,4% son jefes de estudios, un 6,4% desempeñan la función de coordinadores de ciclo, un 3,8% son orientadores, un 2,9% son coordinadores de TIC y un 2,3% coordinadores de formación, datos similares si comparamos con los recogidos a nivel de Comunidad Valenciana y otras Comunidades Autónomas. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas. A nivel total y de Comunidad Valenciana el nivel de significación esta entre el 95% y 99% en todas excepto en coordinador de formación, tampoco se produce en coordinador de TIC y miembros del Consejo Escolar de Comunidad Valenciana.

En cuanto a la distribución de diferentes especialidades de profesorado de educación secundaria, vemos desde la tabla 21 y la figura 8 que el mayor número de respondientes pertenecen a materias instrumentales (Matemáticas con 13,5% en total y 13 en la Comunidad Valenciana y 16,4% a nivel del resto de las CCAA; Lengua y Literatura con 10,1% en total y 10,1% en la Comunidad Valenciana y 10,3% en el resto de las CCAA). Se puede observar que la distribución de profesorado por diferentes especialidades tiene una tendencia similar si segregamos por la Comunidad Valenciana y el resto del territorio, aunque se pueden observar algunas diferencias no significativas: por ejemplo, las lenguas propias (sólo tienen profesorado a nivel de la CV) así como de Lenguas Clásicas. El porcentaje de profesorado de Filosofía y Música es mayor en la Comunidad Valenciana que en el grupo representado por el resto del territorio español, pero esta tendencia es contraria si nos referimos a las restantes materias.

Tabla 20

Distribución de docentes respecto a la función que desempeñan en el centro educativo (P.7) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor

Valores	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo			CV Nivel educativo		
		CV	Otras	EI	EP	ESO	EI	EP	ESO
Maestro - Tutor	60	60,3	59,5	80,3	40,1	49,6	81,4	60,2	50
Equipo directivo	10,3	10,1	11,4	10,1	12,8	7,9	10,5	12,9	7,3
Jefe de departamento	8,4	8,9	6,6	---	0,6	20,4	0,0	0,4	20,9
Orientador/a (psicólogo/a, pedagogo/a, psicopedagogo/a)	3,8	3,2	6,3	2,3	3,0	5,4	1,8	2,4	4,6
Coordinador de ciclo	6,4	6,6	5,7	8,4	9,1	2,6	9	9,6	2,7
Coordinador de formación	2,3	2,2	2,8	0,9	3,0	2,4	0,7	3	2,1
Coordinador TIC	2,9	2,8	3,7	1,4	4,3	2,4	1,8	4	2,1
Maestro de especialidad (AL, PT, Música, Ed. Física, Inglés, Religión, ...)	23,9	23,1	27,4	6,9	38,4	18,1	6,5	37	18,7
Miembro del Consejo Escolar	10,2	10,2	10,3	8,9	12,4	8,7	9,4	12,5	8,5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21

Distribución de docentes de la ESO respecto al departamento a que pertenecen en el centro educativo (P.8) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor

	Grupo total	CV y otras CCAA	
		CV	Otras
Artes Plásticas	3,4	2,8	6
Biología y Geología	6,8	6,4	8,6
Educación Física	2,4	2,1	3,4
Filosofía	3,4	3,6	2,6
Física y Química	6,5	6	8,6
Geografía e Historia	8,8	8	12,9
Informática	3,8	3,4	6
Inglés	7	6,9	7,8
Lengua Castellana y Literatura	10,1	10,1	10,3
Lenguas Clásicas (Latín, Griego)	1,9	2,3	-
Lenguas Extranjeras (Otras: francés, alemán, italiano, chino...)	2,1	1,4	5,2
Lengua propia de la Comunidad Autónoma (Lengua y Literatura)	4,4	5,3	-
Matemáticas	13,5	13	16,4
Música	4,1	4,3	3,4
Orientación Educativa	6,8	5,9	11,2
Tecnología	4,7	4,4	6
Religión	3,1	2,8	4,3
N/C	7,8	11,3	**

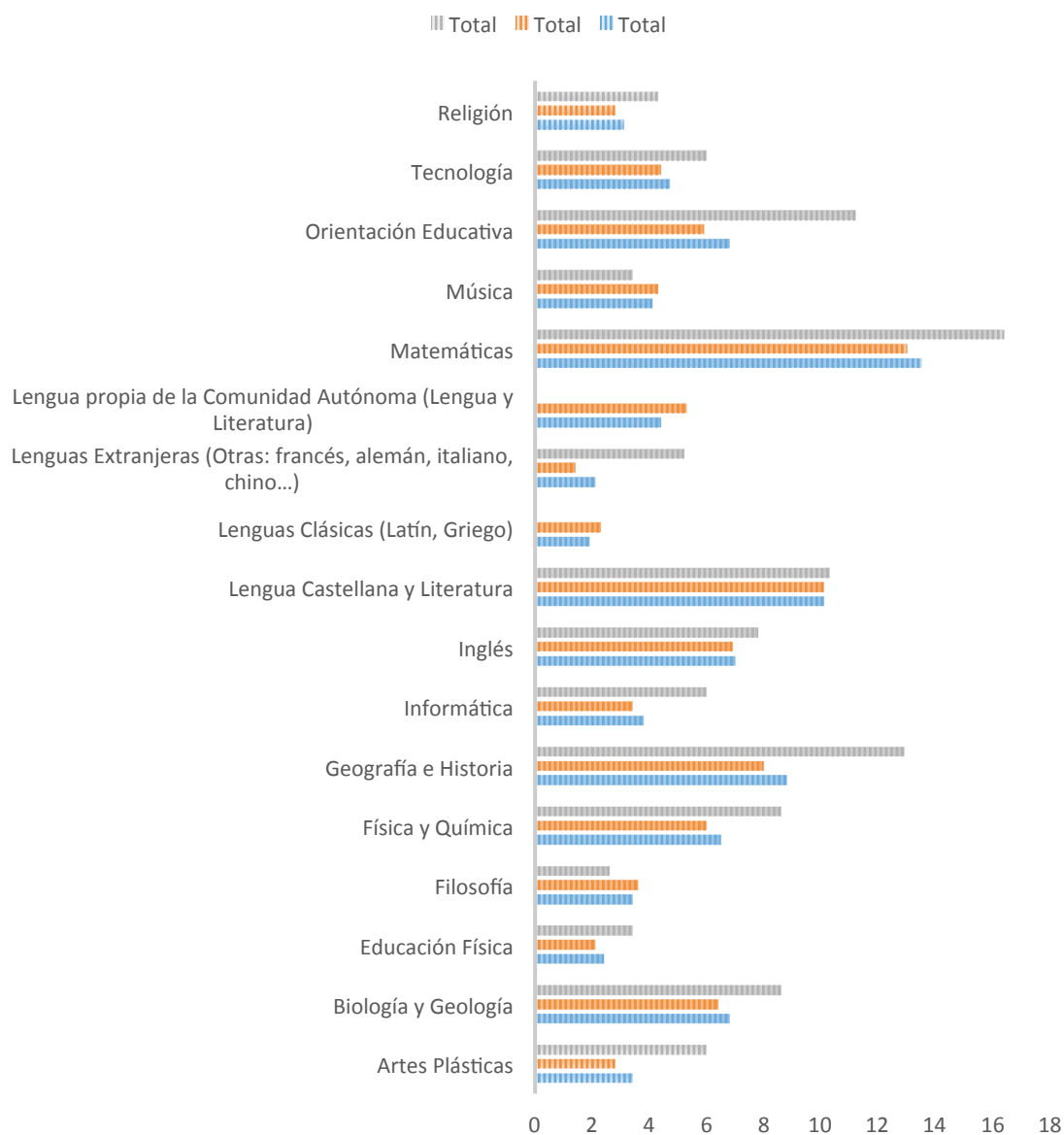
Fuente: elaboración propia.

Nota: Número total de profesorado de Secundaria N=680

** Un 12% de respondientes de otras CCAA señalan pertenecer a más de un departamento.

Figura 8

Representación gráfica de la distribución de docentes de la ESO respecto al departamento a que pertenecen en el centro educativo (P.8.) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor



Fuente: elaboración propia.

Las variables sexo y edad de los docentes que han respondido a la encuesta ponen de manifiesto que hay una mayor presencia de mujeres tanto en el grupo total (78,1%), como en la CV (79,2%) y en otras CCAA (74,1%), en todos los niveles educativos, si bien la presencia de hombres se incrementa según aumenta el nivel educativo –ver tabla 22 y figura 9-.

Tabla 22

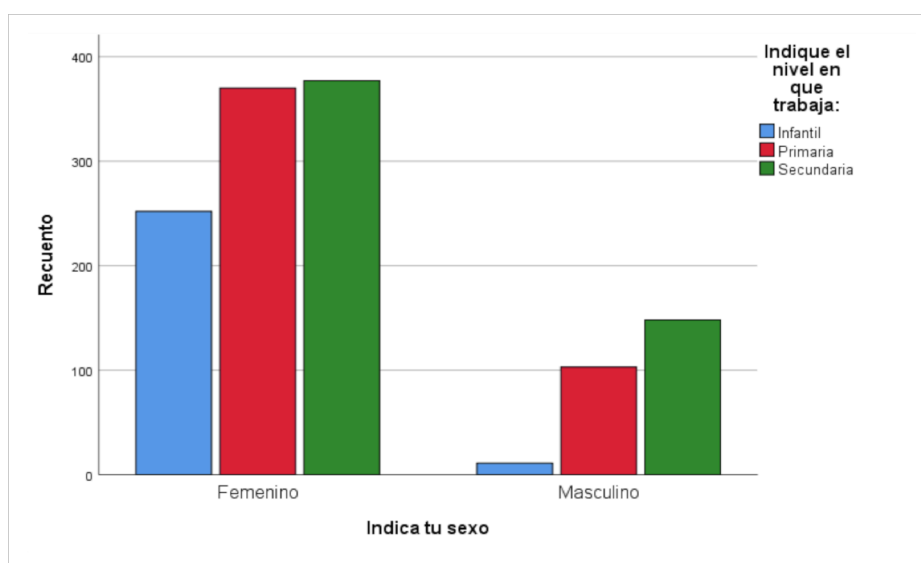
Distribución de docentes respecto su sexo (P.9.) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor

	Grupo total	CV y otras CCAA		Total nivel educativo			CV nivel educativo		
		CV	Otras	EI	EP	ESO	EI	EP	ESO
Femenino	78,1	79,2	74,1	94,8	78,5	69,1	95,8	78,2	71,8
Masculino	21,9	20,8	25,9	5,2	21,5	30,9	4,2	21,8	28,2

Fuente: elaboración propia.

Figura 9

Representación gráfica de la distribución de docentes respecto a su sexo (P.9.) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la distribución de Edad, podemos observar en la tabla 23 y en la figura 10 que la edad media para los docentes es de 44,37 años, siendo los hombres el colectivo más mayor (45,61 años de media), tanto en la CV como en el resto del territorio, así como en los diferentes niveles educativos. Podemos destacar que el colectivo de mujeres de nivel infantil es el colectivo de menor edad, siendo ésta 42,33 años y el colectivo más mayor es de profesores masculinos de educación secundaria ver tabla 23.

Tabla 23

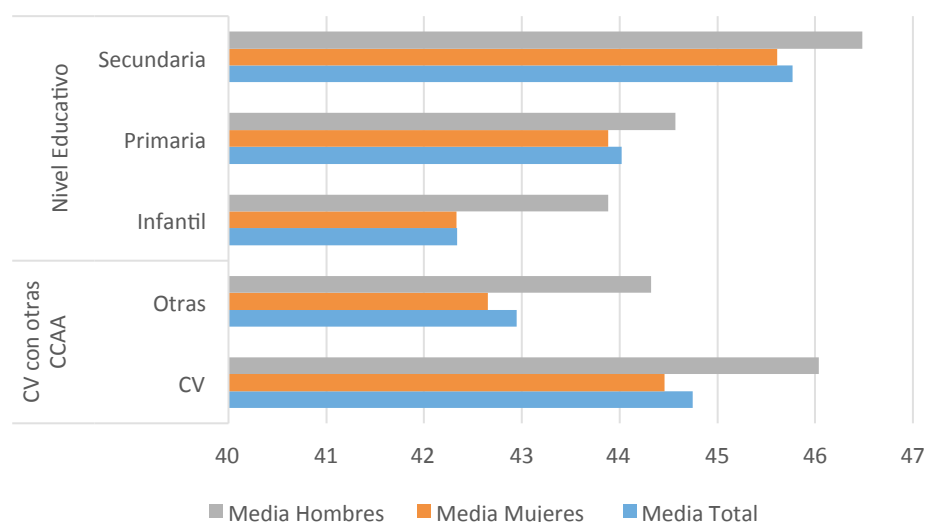
Distribución de docentes respecto su edad (P.10) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor

	Grupo total	CV con otras CCAA		Nivel educativo		
		CV	Otras	Infantil	Primaria	Secundaria
Media Total	44,37	44,75	42,95	42,34	44,02	45,77
Media Mujeres	44,1	44,46	42,65	42,33	43,88	45,61
Media Hombres	45,61	46,04	44,32	43,88	44,57	46,48

Fuente: elaboración propia.

Figura 10

Representación gráfica de la distribución de docentes respecto a su edad (P.10.) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA, según el nivel educativo en que desempeñan su labor



Fuente: elaboración propia.

Tal y como observamos en la tabla 24 y en la figura 11, la distribución por años trabajados como docente muestra, entre los encuestados, que los hombres es el colectivo con más experiencia docente, al igual que pasa con la variable Edad., tanto a nivel global como en la Comunidad Valenciana y en otras CCAA. Esta tendencia también se comprueba en los colectivos establecidos en función del nivel educativo en que trabajan.

Tabla 24

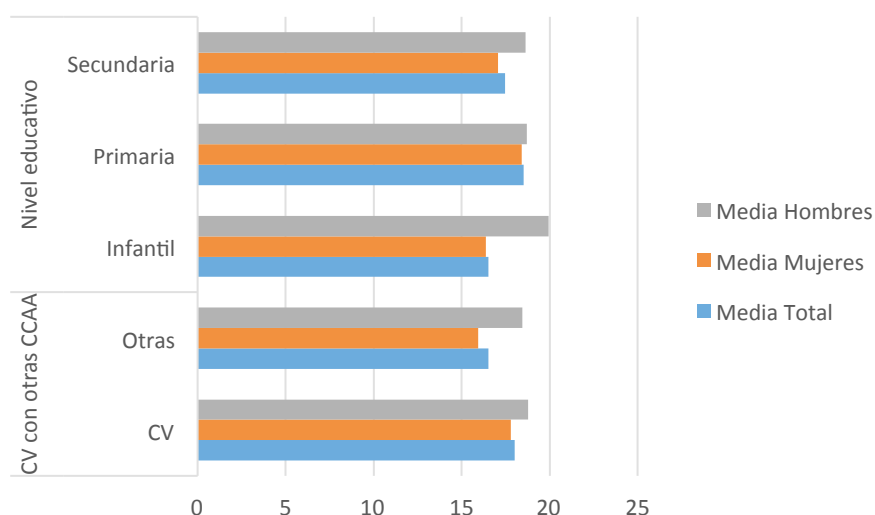
Distribución de docentes respecto años trabajados como docente (P.11) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA

	Grupo Total	CV con otras CCAA			Nivel educativo	
		CV	Otras	Ed.Infantil	Ed.Primaria	Ed.Secundaria
Media Total	17,69	18	16,51	16,53	18,51	17,48
Media Mujeres	17,43	17,8	15,95	16,37	18,42	17,08
Media Hombres	18,7	18,79	18,43	19,94	18,69	18,61

Fuente: elaboración propia.

Figura 11

Representación gráfica de la distribución de docentes respecto años trabajados como docente (P.11) en el grupo total, Comunidad Valenciana y otras CCAA



Fuente: elaboración propia.

2.7. ANÁLISIS REALIZADOS

En cada apartado de resultados, se indican previamente los análisis realizados. El tipo de análisis que se presenta en este Resumen Ejecutivo incluye dos grandes núcleos de acercamiento:

- Análisis exploratorio/descriptivo para todas las preguntas incluidas en las encuestas y llevado a cabo para el colectivo global de participantes, y los participantes de las Comunidades Valenciana.
- Análisis descriptivo de indicadores compuestos, para los mismos colectivos anteriormente citados.
- Contraste de hipótesis referidas a factores asociados a la satisfacción de la experiencia de la Escuela en Casa. Dependiendo de la tipología de variables e indicadores, se han utilizado pruebas paramétricas y no-paramétricas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

En este apartado presentamos los primeros resultados obtenidos en el análisis de las encuestas de familias y docentes. Están organizados en dos grandes bloques, en función de los respondientes. Para hacer más fácil el seguimiento de resultados se mantiene el número de las preguntas tal y como venían presentadas en las encuestas y que pueden consultarse en los Anexos I y II.

3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A FAMILIAS

El primer apartado de la encuesta se refiere a variables demográficas y ha sido comentado en el apartado de descripción de participantes en el estudio. Se presenta a continuación el resto de datos del estudio.

3.1.1. CUESTIONES GENERALES

Para conocer cómo ha vivido la familia la situación de la Escuela en Casa se han planteado diferentes cuestiones sobre la dinámica familiar, seleccionadas en función del concepto de Cohesión Social y de los estudios e investigaciones sobre los riesgos vinculados con una situación artificial de aislamiento.

Uno de los elementos que facilitan el bienestar en estas situaciones es el **mantenimiento de rutinas**. Además, van a ser imprescindibles **para poder atender los requerimientos de la Escuela en Casa** y, en todo caso, para mantener un clima adecuado para la convivencia y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas en la P.15 (ver tabla 25) tan sólo un 15,1% de los participantes señalan haber respetado fielmente una rutina, diferenciando entre días laborales (esto es, escolares) y festivos. Frente a ello, hay un 13,1% del grupo de estudio que señala no haber podido respetar una rutina familiar, teniendo que improvisar cada día. En cualquier caso, considerando las familias que en mayor grado han podido mantener una rutina (total o normalmente) son un 53,1%, frente al 46,7% que no han podido hacerlo. La distribución en la CV es similar al del conjunto del grupo total encuestado. Las variaciones que se dan entre territorios son muy ligeras.

Los datos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre la posibilidad de seguimiento de la rutina en la vida familiar durante el confinamiento en función del nivel educativo en el que está matriculado el hijo/la hija: en el nivel infantil se aprecia la falta de esta posibilidad en mayor medida que en otros niveles.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas entre la posibilidad de seguir una rutina durante el confinamiento en función de la titularidad del centro educativo del hijo: las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en centros privados y concertados parecen tener mayor posibilidad de llevar una rutina ordenada.

Tabla 25

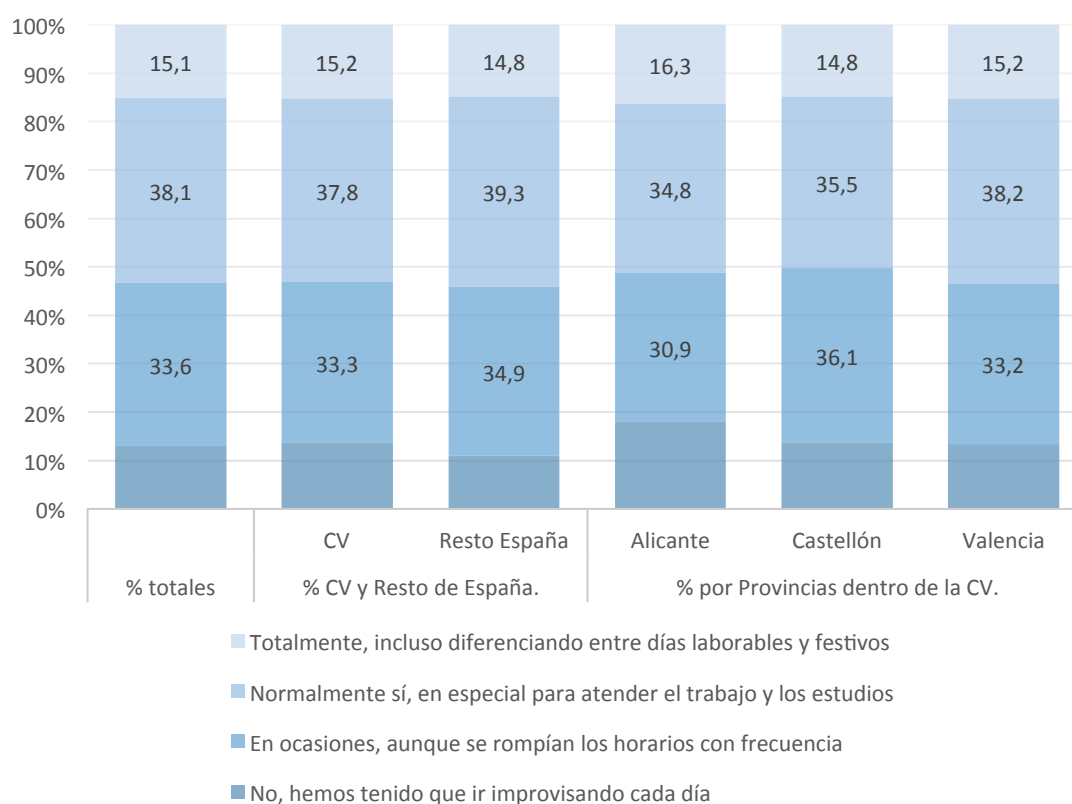
Distribución porcentual de respuestas en la P.15 (¿Han podido seguir una rutina familiar durante el confinamiento?) para el grupo total de encuestados y los subgrupos considerados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
No, hemos tenido que ir improvisando cada día	13,1	13,7	11,0	18,0	13,6	13,4
En ocasiones, aunque se rompían los horarios con frecuencia	33,6	33,3	34,9	30,9	36,1	33,2
Normalmente sí, en especial para atender el trabajo y los estudios	38,1	37,8	39,3	34,8	35,5	38,2
Totalmente, incluso diferenciando entre días laborables y festivos	15,1	15,2	14,8	16,3	14,8	15,2

Fuente: elaboración propia.

Figura 12

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas por colectivos encuestados en la P.15



Fuente: elaboración propia.

En la misma línea que las rutinas, de **disponer espacios diferenciados para las personas y para los usos en el hogar facilita la convivencia familiar, y el mantenimiento de rutinas laborales o escolares** (P.16 -ver tabla 26-). En este caso, no es tanto una decisión individual sino un condicionante de partida, vinculado con el tamaño y la distribución de la vivienda.

Tabla 26

Distribución porcentual de respuestas en la P16 (¿han podido diferenciar zonas de descanso y entretenimiento de las de trabajo y estudio?) para el grupo total de encuestados y los subgrupos

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
No, es muy pequeña para eso, nos faltan habitaciones	17,6	17,7	17,2	18,5	13,6	17,9
No. Aunque tenemos varias habitaciones, debemos cambiar a veces de sitio para tener buena conexión a internet	25,4	25,8	24,0	30,9	30,2	25,2
Sí, tenemos suficiente espacio y buena conexión en toda la casa	53,2	52,9	54,3	46,1	51,5	53,5

Fuente: elaboración propia.

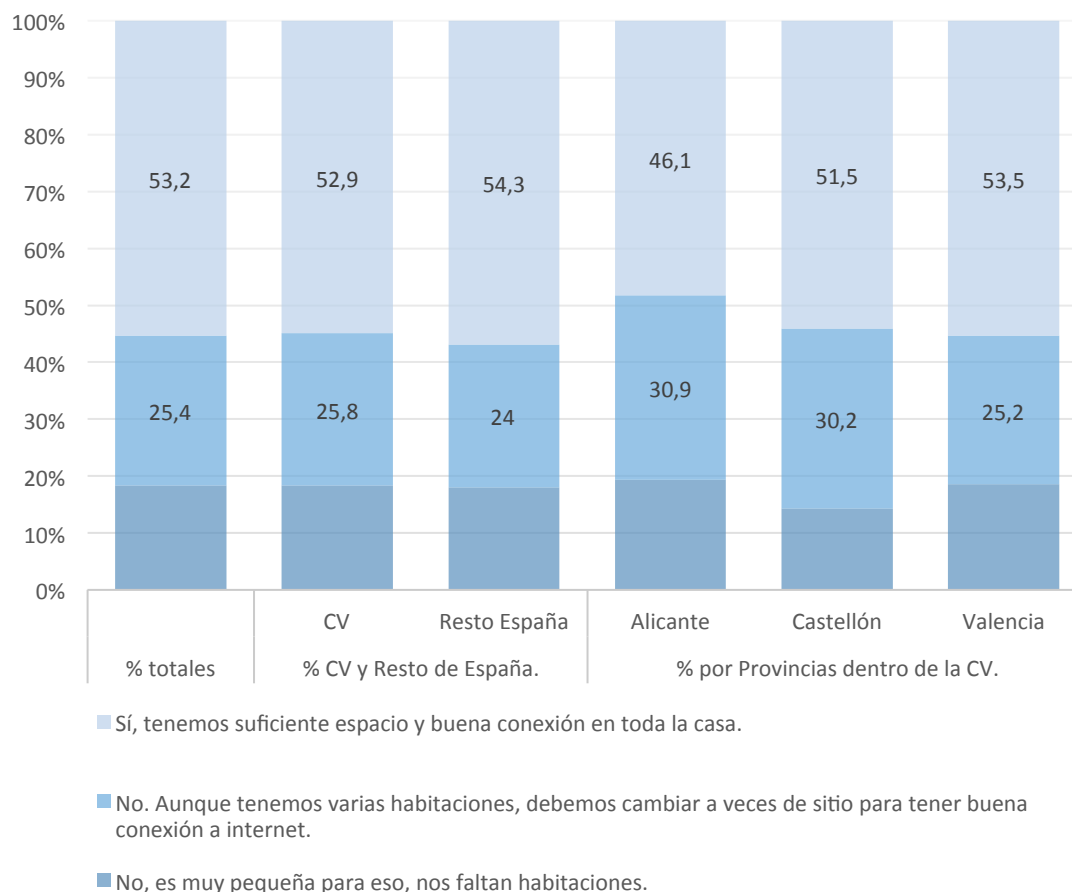
Algo más del 53,2 % de las familias participantes en el estudio disponen de una vivienda que les ha permitido diferenciar zonas de descanso y entretenimiento de las zonas de trabajo y estudio, disponiendo de una buena conexión en toda la casa para hacerlo posible. En el otro extremo, un 17,6 % de los respondientes no puede hacerlo por falta de espacios diferenciados. Dentro de la Comunidad Valenciana, en general, la distribución es similar; si bien, ese porcentaje es inferior en Alicante. Nuevamente, se evidencia que las condiciones son mejores en Castellón y peores en Alicante, habiendo pocas diferencias entre la Comunidad Valenciana y el resto del Estado- ver figura 13-.

Existen diferencias estadísticamente significativas en función de la posibilidad de diferenciar zonas de descanso y entretenimiento de las de trabajo y estudio y la titularidad del centro en el que está matriculado el hijo/la hija, aunque la tendencia de la asociación no está clara.

Por otro lado, también se identifican diferencias estadísticamente significativas entre la posibilidad de diferenciar zonas de descanso y entretenimiento en función del nivel educativo en el que está matriculado el hijo/la hija: aunque las diferencias son mínimas, los padres con los hijos en el nivel infantil sufren mayor dificultad a la hora de diferenciar las zonas.

Figura 13

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas por colectivos encuestados en la P.16



Fuente: elaboración propia.

En otro orden de cosas, la situación de confinamiento ha supuesto un reto en el desarrollo de las dinámicas familiares, y en la convivencia dentro del hogar. En la P.17 se les preguntaba acerca de cómo estaban siendo **las relaciones familiares durante el confinamiento** –ver tabla 27-. Esta situación excepcional tiene su lado positivo: en un 56,7% de los casos ha sido una ocasión de la unidad familiar para disfrutar de más momentos juntos, siendo más señalado por los participantes de la Comunidad Valenciana que para el resto del Estado.

Un tercio de las familias que han participado en el estudio muestran una situación de tranquilidad y una vivencia no estresante de la situación de confinamiento. Un 33,1% señala que han vivido el confinamiento con tranquilidad, y un 33,5% señala que el ánimo y las relaciones en casa son parecidas a cuando no había confinamiento. Como elemento añadido, un 40,4% de las familias señala que las hijas e hijos han realizado ejercicio en casa durante el confinamiento, como un elemento de normalidad.

Estas tendencias positivas de relaciones se dan tanto en el grupo total de encuestados como en el de la Comunidad Valenciana, con pequeñas variaciones en los subgrupos.

Del otro lado, una cuarta parte de las familias que han participado en el estudio señalan dificultades durante este periodo. Un 27,4% de las familias expresan que sus hijas e hijos se han puesto más nerviosos de lo normal por estar encerrados tanto tiempo, y un 20,6% señala que estos nervios afectan a toda la unidad familiar. Esto es más frecuente en Comunidad Valenciana que en el resto del grupo total de encuestados, y más en Alicante que en las otras provincias. Un 26,5% de las familias, finalmente, señalaba tener miedo de que la situación se alargara mucho, por su afectación al estado de ánimo.

Un último elemento que afecta claramente a la dinámica familiar durante el confinamiento es que alguno de sus miembros trabajase en uno de los sectores llamados esenciales, que ha obligado a mantener la presencialidad incluso en los momentos más duros, y por tanto a cuidar las medidas sanitarias de seguridad en el hogar. Un 10,7% de los respondientes, en el grupo total, estaba en esta situación, con Alicante y Castellón claramente por debajo de esta cifra. La observación de que se trata de un grupo considerable en cuanto al número de participantes permitirá hacer análisis específicos posteriores sobre su vivencia de la Escuela en Casa.

En conjunto, la tendencia que se manifiesta en esta encuesta acerca de las relaciones mantenidas en confinamiento es más positiva que la que se refiere al deterioro de relaciones que, no obstante, también se da, aunque con menor frecuencia.

Por otro lado, los datos muestran que existe asociación entre la titularidad de los centros y las relaciones en el hogar en algunos elementos: los padres de los centros concertados y privados tienden a señalar en mayor proporción que han disfrutado de momentos juntos que sin confinamiento no tienen (ver películas, hablar, juegos de mesa...), que sus hijos/as han realizado ejercicio (deporte) dentro de casa y también que todos los de casa llevan con tranquilidad el confinamiento. Sin embargo, en las familias que escolarizan a sus hijas e hijos en la pública y en la privada las relaciones han sido parecidas a la situación previa al confinamiento, ha sido necesario mantener medidas de distancia social (debido al trabajo de riesgo de algún miembro de la familia), se ha percibido un mayor nivel de nerviosismo en la casa, y se ha mostrado miedo por una posible prolongación de la situación de confinamiento, de forma indistinta.

Tabla 27

Distribución porcentual de respuestas en la P.17 (relaciones familiares durante el confinamiento) para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Hemos disfrutado de momentos juntos que sin confinamiento no tenemos (ver películas, hablar, juegos de mesa...)	56,7	57,5	53,8	59,0	55,0	57,5
Mis hijos/as han realizado ejercicio (deporte) dentro de casa	40,4	40,7	39,6	34,8	43,2	40,9
Todos los de casa llevamos con tranquilidad el confinamiento	33,1	32,9	33,6	28,1	32,5	33,3
El ánimo y las relaciones en casa son parecidas a cuando no hay confinamiento	33,5	33,6	33,1	34,8	41,4	33,0
Los más pequeños se ponen más nerviosos de lo normal al estar encerrados tanto tiempo	27,4	28,1	25,0	34,8	28,4	27,6
Todos tenemos más nervios al estar encerrados y discutimos con frecuencia	20,6	20,7	20,2	24,7	20,7	20,4
Tenemos miedo de que esta situación se alargue mucho, afecta a nuestro estado de ánimo	26,5	26,2	27,2	23,6	23,7	26,6
Por el trabajo de algún miembro de la familia (sanitarios, alimentación, servicios a la comunidad) hemos tenido que mantener distanciamiento en la familia cuando regresaban de trabajar	10,7	10,1	12,8	7,9	5,9	10,6

Fuente: elaboración propia.

Como base para indagar acerca de las características de la “brecha digital” se consideran en la encuesta diversas cuestiones que van desde el análisis de los recursos materiales disponibles en el hogar hasta el conocimiento familiar para el acompañamiento de sus hijas e hijos en esta situación.

La apuesta por el modelo de la Escuela en Casa se basaba en el convencimiento de que disponer de una adecuada **conexión internet en el hogar** era habitual, y que la **posibilidad de utilizar dispositivos (ordenadores, tablets, teléfonos móviles...)** también era generalizada. Al menos estudios evaluativos tan potentes como los derivados del Proyecto PISA inciden más últimamente en la mayor dependencia de la brecha digital en función del uso que en relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos materiales. La realidad ha puesto encima de la mesa que en muchos casos esto no es así, y este periodo ha podido incrementar las diferencias socio-culturales ya existentes, porque ha supuesto, sin desearlo obviamente desde ninguna instancia gubernamental, una situación de posible discriminación social en el acceso a la

escolarización a colectivos ya de por sí vulnerables. Entre las personas participantes en el estudio, mayoritariamente tienen conexión a internet en casa (un 97,6%, en el grupo total y 97,9% en la CV) y en torno a un 2% no la tienen; siendo este porcentaje similar, con ligeras variaciones entre los encuestados de las provincias de la Comunidad –ver tabla 28–.

Pese a que la situación de dificultades de conexión es muy poco frecuente entre las familias participantes en el estudio, se identifica asociación significativa con la titularidad de los centros en los que están matriculados los hijos/as: las familias con hijas e hijos en los centros públicos señalan un menor porcentaje de disposición de internet en el hogar.

Tabla 28

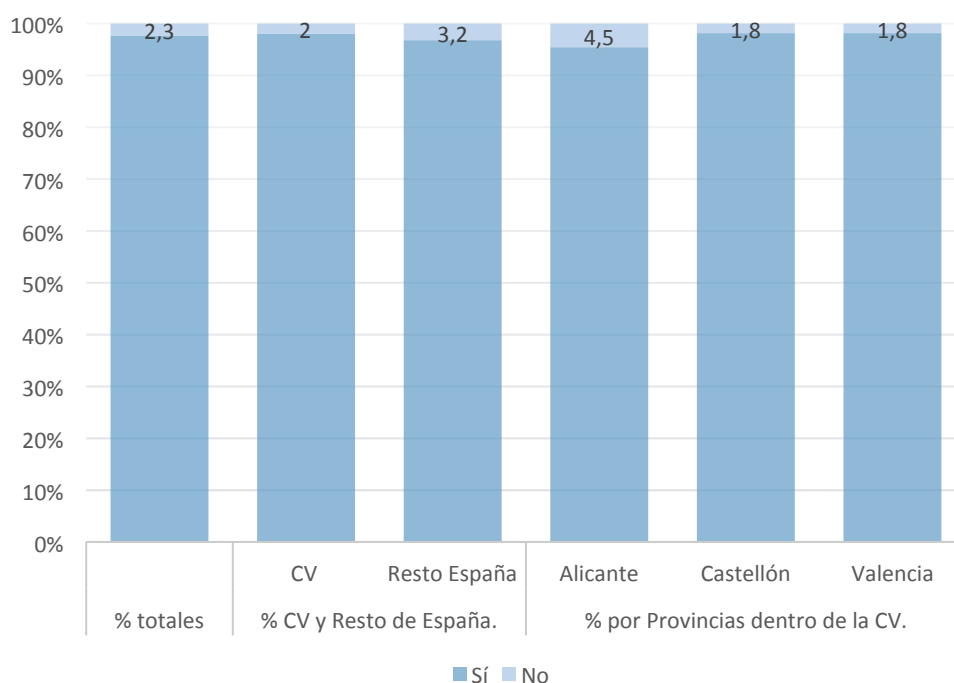
Distribución porcentual de respuestas en la P.18 (¿Tienen conexión a internet en casa?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Sí	97,6	97,9	96,8	95,5	98,2	98,0
No	2,3	2,0	3,2	4,5	1,8	1,8

Fuente: elaboración propia.

Figura 14

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas por colectivos encuestados en la P.19 (disponen o no de conexión a internet)



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, tal como se observa en la tabla 29, entre las familias que señalan tener ordenadores, tabletas o móviles, tanto en el grupo total analizado, como en el de Comunidad Valenciana y los demás subgrupos, los promedios ponen de manifiesto que los móviles son los dispositivos más frecuentes, seguidos de los ordenadores y tabletas. En cualquier caso, parecen dispositivos muy presentes en general en la muestra de participantes. La disponibilidad, en todo caso, no indica si todos ellos son adecuados. Por ese motivo posteriormente comentaremos las respuestas ofrecidas al respecto.

Tabla 29

Distribución porcentual de respuestas en la P.19 ¿Cuántos de los siguientes medios tienen disponibles sus hijos/as en casa para el estudio (indique el nº en cada caso), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

		Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Grupo Total	Ordenadores	0	8	1,59	,90
	Tabletas	0	5,0	1,3	,97
	Teléfonos móviles	0	8	2,14	1,21
CV	Ordenadores	0	7	1,59	,91
	Tabletas	0	5,0	1,31	,95
	Teléfonos móviles	0	8	2,16	1,2
Resto de España	Ordenadores	0	6	1,58	,87
	Tabletas	0	8,0	1,29	1,02
	Teléfonos móviles	0	6	2,09	1,07
Provincia de Alicante	Ordenadores	0	6	1,59	,93
	Tabletas	0	5,0	1,30	,84
	Teléfonos móviles	0	5	2,12	1,06
Provincia de Castellón	Ordenadores	0	5	1,65	,98
	Tabletas	0	4,0	1,37	,86
	Teléfonos móviles	0	8	2,28	2,4
Provincia de Valencia	Ordenadores	0	7	1,58	,91
	Tabletas	0	5,0	1,30	,97
	Teléfonos móviles	0	8	2,16	1,14

Fuente: elaboración propia.

Más allá del dato objetivo de tener internet y dispositivos tecnológicos, que es el punto de partida, para valorar la posible brecha digital, en el estudio se identifican dos tipos de posibles dificultades para acompañar el proceso de docencia en casa. Por un lado, se indaga acerca de la calidad de los recursos disponibles y, por otro, de dificultades en cuanto a conocimientos tecnológicos que tiene la familia para acompañar a sus hijas e hijos en la Escuela en Casa. Sobre ambos aspectos se recaba información a partir de la P.20.

Respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, un 61,1% de los respondientes manifiestan no haber tenido dificultades. El otro 38,9% ha manifestado una o varias dificultades –ver tabla 30-.

En cuanto a la conexión a internet, un 1,4% manifiesta no tenerla, y un 10,5% indica que, aunque la tiene, no es una conexión adecuada para poder seguir la dinámica de la Escuela en Casa. En ambos casos, en este grupo de estudio, hay menos personas con dificultades en la Comunidad Valenciana que en el resto del Estado.

Respecto a los dispositivos, hay un grupo de familias que manifiesta no tener dispositivos adecuados. Un 12,2% de las familias del estudio dice no tener ordenadores adecuados y un 9,3% de las familias adolece de tabletas adecuadas. Por otro lado, un 9,7% de las familias indica que sólo tiene los ordenadores de los progenitores y, en una situación de confinamiento y teletrabajo, no los pueden dejar para atender la Escuela en casa, y un 6,7% de las familias indica lo mismo respecto a sus móviles. En todos los casos (excepto el de los ordenadores) hay más familias que manifiestan dificultades fuera de la Comunidad Valenciana. Dentro de la Comunidad Valenciana, la tendencia no es uniforme, pero parece que las familias de Castellón que han participado en el estudio manifiestan más dificultades.

Teniendo conexión a internet y dispositivos adecuados, las familias además han de tener unos mínimos conocimientos de uso para poder apoyar el desarrollo de la Escuela en Casa, siendo esto más necesario con hijas e hijos de Educación Infantil y Primaria (en Secundaria empiezan a ser más autónomos). A este respecto, un 4,3% de las familias que han participado en el estudio señalan como dificultad carecer de los conocimientos informáticos necesarios para apoyar el proceso de Escuela en Casa (siendo nuevamente más frecuente en las familias de fuera de la Comunidad Valenciana), y otro 1,3% manifiesta la misma dificultad en el uso de los móviles.

Tabla 30

Distribución porcentual de respuestas en la P.20 (¿Qué dificultades tecnológicas tienen en su casa para realizar la enseñanza por internet de sus hijos/as?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
No tenemos conexión a internet	1,4	1,3	1,8	1,1	1,2	1,4
Nuestra conexión a internet no es suficiente para este uso	10,5	10,0	12,1	9,6	9,5	10,1
No tenemos ordenadores adecuados	12,5	11,9	14,4	8,4	13,0	12,1
No disponemos de tabletas adecuadas	9,3	9,1	9,8	5,1	7,7	9,5
Sólo tenemos nuestros móviles, no podemos dejarlos a nuestros hijos/as para estudiar.	6,7	6,5	7,3	5,1	10,1	6,4
Sólo tenemos nuestros ordenadores y los utilizamos para trabajar	9,7	9,7	9,7	6,7	14,2	9,6
Nuestros hijos/as tienen móviles, pero no sabemos usarlos para hacer los deberes	1,3	1,4	0,9	3,4	0,6	1,4
No sabemos de informática y no podemos ayudar a nuestros hijos para poder usarlas	4,3	4,0	5,4	4,5	3,0	4,0
No hemos tenido dificultades	61,1	62,0	57,9	61,8	60,4	62,1

Fuente: elaboración propia.

En este análisis acerca de posibles dificultades se han abordado otras temáticas en el estudio, que van más allá de las tecnológicas. Se trata de posibles dificultades contextuales que confieren características propias a las situaciones en que se producen. Se estudian a partir de la P.21.

En este caso, sólo un 38,7% de las familias del estudio señala que no ha tenido ninguna de estas dificultades, siendo una cifra similar la que se da en la Comunidad Valenciana. Únicamente en el reducido grupo de encuestados de Castellón ese porcentaje baja al 31,4%.

La primera dificultad, esbozada en una pregunta anterior, es poder disponer de un espacio propio para el estudio. Por encima de un 10% de las familias del grupo total de encuestados y del colectivo de la Comunidad Valenciana, señalan que sus hijos e hijas no disponen de él; en Alicante y Castellón las familias mencionan en menor medida esta dificultad.

La segunda tanda de dificultades se refiere al tiempo disponible para atender la necesidad de apoyo de hijas e hijos. Un 31,8% de las familias señala no tener suficiente tiempo para estar junto a sus hijas e hijos ayudándoles en la escuela en casa, siendo mayor ese porcentaje (32,9%) en la Comunidad Valenciana que en el conjunto del

grupo estudiado. Otra parte, es menor en Alicante, que era el grupo de familias que señalaba haber disfrutado de más momentos de encuentro familiar debido a la situación de confinamiento. Otro 26,5% de las familias del estudio señala tener hijos/as en diferentes cursos y carecer de tiempo para atenderles a todos. Y un 16,1% de las personas que han contestado la encuesta señala no tener ayuda en casa y estar solo/a para atender a los hijos/as y trabajar, siendo este porcentaje ligeramente mayor en la Comunidad Valenciana (16,9%) que en el grupo total de estudio –ver tabla 31-.

Tabla 31

Distribución porcentual de respuestas en la P.21 (¿Qué otras dificultades tienen en su casa para realizar la enseñanza por internet de sus hijos/as?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Mis hijos/as no tienen espacio propio para estudiar	10,3	10,4	10,2	7,3	8,9	10,7
No tenemos suficiente tiempo para estar junto a nuestros hijos/as ayudándolos en la escuela en casa	31,8	32,9	28,0	27,0	32,5	33,3
Tenemos hijos/as en diferentes cursos y no nos da tiempo para atenderlos a todos	26,5	26,2	27,3	20,8	34,3	26,0
No tengo a nadie que me ayude en casa, estoy solo/a para atender a mis hijos/as y trabajar	16,1	16,9	13,2	17,4	18,9	16,7
Estoy separado/a o divorciado/a y eso ha dificultado el seguimiento académico de mis hijos	4,3	4,4	4,2	3,9	4,1	4,4
Uno o varios miembros de la familia han sido afectados por covid19	2,2	1,8	3,6	2,2	0,6	1,9
No tenemos otras dificultades	38,7	38,8	38,5	39,9	31,4	39,2

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se han marcado dos dificultades personales añadidas. Un 4,3% de las personas que han contestado el estudio han señalado como dificultad el hecho de estar separada o divorciada y un 2,2% del grupo total de respondientes ha indicado que uno o varios miembros de la familia han sido afectados por COVID19 (siendo menor en la Comunidad Valenciana, especialmente en Castellón, que en el resto del Estado).

En síntesis, respecto a este conjunto de circunstancias, se puede observar que, siendo las circunstancias muy variadas, no obstante, las que crean situaciones más frecuentes son el no tener suficiente tiempo para atender a los hijos en el estudio (1 de cada 3 aproximadamente la ha señalado) y tener dos hijos o más en edad escolar (1 de cada cuatro ha indicado esta dificultad). No obstante, en conjunto, hay que ser

conscientes de que las dificultades no se dan de forma aislada, sino que generalmente se conjugan creando situaciones en las que ha debido ser muy complicado atender adecuadamente la Escuela en Casa. Con todo, posteriormente nos referiremos a Indicadores Compuestos con los que se puede analizar de una manera más global las posibles brechas que se han podido dar generando desigualdades entre las familias.

Una parte muy relevante del estudio se refiere a las **percepciones de las familias sobre las adaptaciones de la metodología docente realizadas por el profesorado**. Partiendo de que ha sido una situación sobrevenida y de que el profesorado ha hecho un gran esfuerzo para atender a su alumnado, es importante saber con qué imagen se han quedado las familias, qué es lo que ellas cuentan respecto a cómo ha sido ese proceso –ver tabla 32-.

Casi un 60% de las familias señala que el profesorado ha enviado tareas de los libros de texto, y las ha corregido posteriormente. Es una traslación directa del sistema más tradicional, que han señalado en mayor medida las familias de fuera de la Comunidad Valenciana.

El siguiente recurso más mencionado por las familias ha sido el uso de las videoconferencias en grupo, marcado por un 46,6% de los casos, siendo menor en Alicante y Castellón. Dar la pauta de ver determinados vídeos en internet ha sido también señalado por un 43,1% de las familias del estudio (en menor medida en la Comunidad Valenciana, especialmente en Alicante). Ha sido menos frecuente, sin embargo, que el profesorado haya grabado vídeos para explicar temas concretos a los hijos e hijas (lo señala un 22,0% de las familias del estudio, especialmente fuera de la Comunidad Valenciana).

La atención más personalizada, a través de videoconferencias individualizadas ha sido lógicamente menos frecuente, siendo señalado por un 14,8 % de las familias del estudio, más en la Comunidad Valenciana que fuera de ella, y especialmente en Castellón.

Tabla 32

Distribución porcentual de respuestas en la P.22 (¿Cómo adaptó el profesorado la metodología para la docencia on-line?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Manda tareas de los libros de texto y las corrige posteriormente	59,4	57,6	65,8	58,4	58,6	57,5
Realiza videoconferencias con todo el grupo de clase	46,6	46,7	46,0	38,8	40,2	47,7
Realiza videoconferencias con mi hijo/a	14,8	15,2	13,1	12,4	21,3	15,1
Se comunica con nosotros por whatsapp o telegram, etc	37,4	40,0	28,5	46,1	58,0	38,4
Manda ver vídeos de youtube.	43,1	41,2	49,5	35,4	46,7	41,3
Graba vídeos para explicarnos cosas a las familias	14,2	14,6	12,8	24,2	12,4	14,0
Graba vídeos para explicar temas a mi hijo/a	22,0	21,2	24,5	24,7	19,5	21,1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comunicación con la familia, ésta se ha realizado fundamentalmente a través de mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram u otra) que ha sido bastante frecuente, señalada por un 37,4% de las familias, más en Comunidad Valenciana, y especialmente en Alicante y Castellón. En algunos casos, pero muchos menos, el profesorado también ha grabado vídeos para explicar a las familias cuestiones específicas: lo ha señalado un 14,2% de las familias, más frecuentemente en la Comunidad Valenciana que en el resto del Estado, y especialmente en Alicante.

Como perfil general, las familias de fuera de la Comunidad Valenciana han señalado en mayor medida recursos docentes menos adaptados (como enviar tareas del libro de texto, y solicitar el visionado de vídeos de Youtube), mientras que las familias de la Comunidad Valenciana han señalado más frecuentemente el uso de videoconferencias individualizadas y comunicación con la familia, a través de mensajería instantánea o vídeos explicativos.

Analizada esta serie de variables en función de la titularidad de los centros donde las familias escolarizan a sus hijas e hijos, también se observan asociaciones significativas: las familias que escolarizan a sus hijos en centros públicos percibe en mayor medida que el profesorado tiende a enviar más tareas y los libros de texto para luego corregirlas, mientras que en centros privados y concertados se percibe que profesorado tiende más a grabar vídeos para explicar temas a los hijos. En todos los otros elementos no se observan asociaciones significativas.

El uso de internet para la docencia ha sido forzado por el confinamiento. Algunos centros escolares habían comenzado a utilizarlo, pero no era algo habitual. Ahora que muchas familias han visto sus ventajas e inconvenientes, en la P.23 se les preguntó **¿consideran necesario incluir alguna actividad por internet en la enseñanza habitual?** Al respecto, las opiniones están muy divididas -ver tabla 33 y figura 15-. Un 56,6% de las familias señalan que sí y un 43,1% señalan que no, siendo en la Comunidad Valenciana levemente más partidarias de hacerlo, especialmente en el grupo de encuestados de Castellón.

Tabla 33

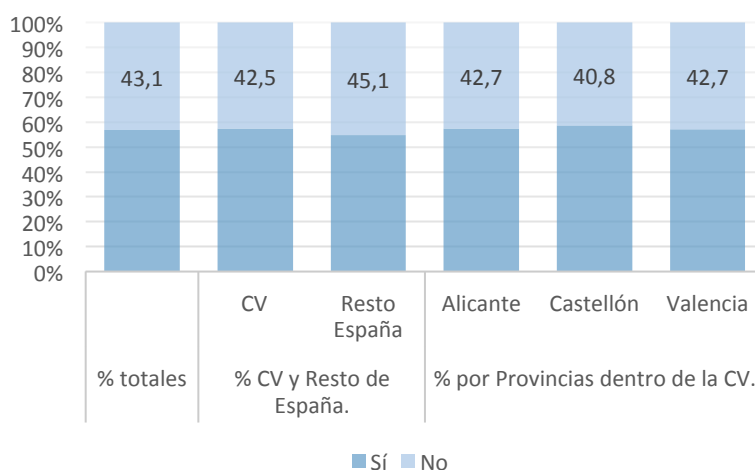
Distribución porcentual de respuestas en la P.23 (Cuando pase esta pandemia y volvamos a la docencia presencial, ¿cree necesario incluir alguna actividad de enseñanza habitual por internet?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Sí	56,6	57,1	54,9	57,3	58,0	57,1
No	43,1	42,5	45,1	42,7	40,8	42,7

Fuente: elaboración propia.

Figura 15

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.23



Fuente: elaboración propia.

La principal **motivación para incluir actividades de enseñanza por internet** (P.24 -ver tabla 34-) es que los hijos/as aprendan a usar mejor los medios tecnológicos. Ha sido señalado por un 68,8% de las familias, siendo más frecuente en la Comunidad Valenciana, especialmente en la provincia de Valencia. Complementariamente, la segunda motivación alegada es mejorar la educación de las hijas e hijos, marcada en un 42,4% de los casos, nuevamente de forma más frecuente en la provincia de Valencia.

Las motivaciones que se refieren prioritariamente a las propias familias son menos frecuentes. Las familias entienden que incluir el uso de internet en la docencia habitual facilitaría la comunicación (47,2%) y la colaboración de las familias con el profesorado (34,9%), la tendencia de respuesta en el grupo global es muy similar al que se da en la Comunidad Valenciana.

En un 33,4% de los casos las familias indican que sería una buena estrategia para poder aprender también a usar esos medios tecnológicos, y en un 25,7% de los casos para comprender mejor lo que estudian sus hijas e hijos.

Tabla 34

Distribución porcentual de respuestas en la P.24 (¿Para qué usar internet después de la pandemia en las escuelas?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Mejorar la educación de mis hijos/as	42,4	42,8	40,8	38,2	39,8	43,4
Que mis hijos/as aprendan a usar mejor los medios tecnológicos	68,8	69,0	68,2	63,7	65,3	69,6
Que las familias pudiéramos aprender también a usar esos medios tecnológicos	33,4	33,1	34,2	34,3	39,8	32,6
Entender mejor lo que estudian nuestros hijos/as	25,7	25,8	25,4	27,5	27,6	25,5
Colaborar más con los maestros/as	34,9	34,2	37,4	36,3	30,6	34,3
Favorecer la comunicación con las familias	47,2	46,4	49,8	48,0	43,9	46,5

Fuente: elaboración propia.

3.1.2. CUESTIONES ESPECÍFICAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA EN CASA CON SUS HIJAS E HIJOS

Una vez revisadas las cuestiones generales que han ido respondiendo las familias acerca de las cuestiones contextuales que enmarcan el desarrollo de la Escuela en Casa, pasamos a describir las opiniones de las mismas respecto al funcionamiento de la misma y al modo en que los docentes han trabajado con sus hijas e hijos. En la encuesta se ofrecía la oportunidad de responder para describir la situación de uno hasta tres hijos. No obstante, se señaló que, si entendían que con todos se había recibido trato similar, se eligiera el más representativo y, en consecuencia, se respondiera sobre uno de ellos. Por este motivo, se puede observar que las preguntas se resumen de manera conjunta en las tablas, correspondiendo la primera pregunta a aquella que se ha respondido por el hijo/a 1, la segunda para el 2 y la tercera para el 3. Pasamos a describir las opiniones recogidas.

En la primera cuestión –ver tabla 35 y figura 16- **¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa?**, tal como se puede observar, la tendencia de respuesta es similar para el grupo total, la Comunidad Valenciana, el resto de CCAA y las provincias valencianas. Básicamente, se da una valoración negativa (mal + muy mal) en torno al 27-28% en el conjunto de colectivos. Por el contrario, se valora positivamente (bien + muy bien) por parte del 41,42% en el conjunto de colectivos de encuestados analizados. Los que valoran como una situación “normal” la Escuela en Casa oscilan entre el 30-31%.

Adicionalmente, se observa que existen diferencias entre la valoración de la EEC en función de la titularidad: los padres con hijos en los centros privados y concertados tienen una mejor opinión al respecto.

Tabla 35

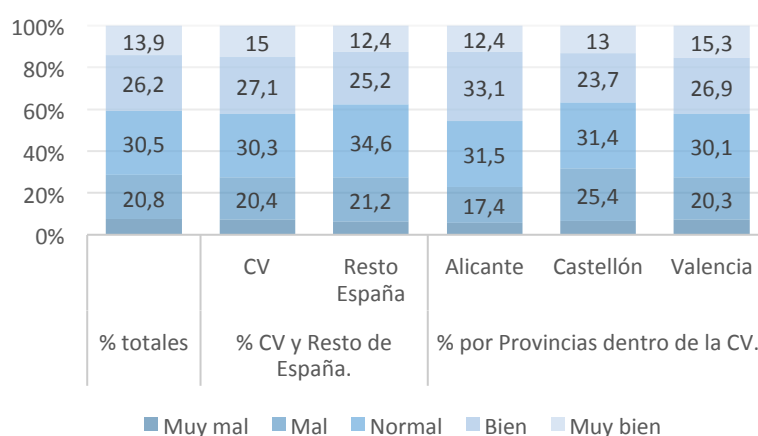
Distribución porcentual de respuestas en la P.31/P.44/P.57 (¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Muy Mal	7,5	7,1	6,2	5,6	6,5	7,2
Mal	20,8	20,4	21,2	17,4	25,4	20,3
Normal	30,5	30,3	34,6	31,5	31,4	30,1
Bien	26,2	27,1	25,2	33,1	23,7	26,9
Muy Bien	13,9	15,0	12,4	12,4	13,0	15,3

Fuente: elaboración propia.

Figura 16

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.31/P.44/P.57 (¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la cuestión **¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a?** -ver tabla 36 y figura 17-, las familias que indican haber tenido un nivel bajo de comunicación oscilan entre el 24-25% en todos los colectivos de encuestados analizados. Los que indican haber tenido un nivel medio de comunicación se sitúan alrededor del 32-33%, salvo en el subgrupo de Alicante que aumenta hasta el 41,6%. Por último, entre el 42-43% señalan haber tenido un nivel de comunicación alto o muy alto con el profesorado de sus hijos.

Existe asociación estadísticamente significativa entre la comunicación docentes familias y la titularidad: los padres que tienen sus hijos matriculados en centros de titularidad concertada y/o privada señalan en mayor medida que han tenido un nivel muy alto de comunicación.

Tabla 36

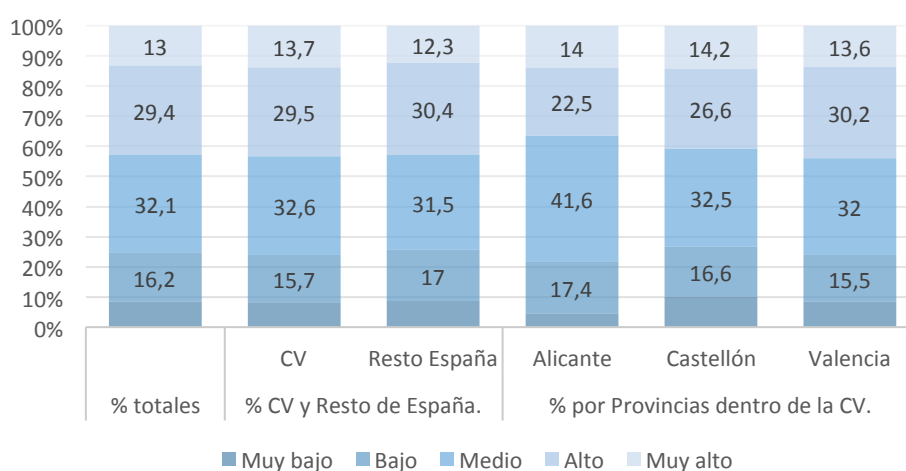
Distribución porcentual de respuestas en la P.32/P.45/P.58 (¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo Total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Muy Bajo	8,3	8,3	8,6	4,5	10,1	8,5
Bajo	16,2	15,7	17,0	17,4	16,6	15,5
Medio	32,1	32,6	31,5	41,6	32,5	32,0
Alto	29,4	29,5	30,4	22,5	26,6	30,2
Muy Alto	13,0	13,7	12,3	14,0	14,2	13,6

Fuente: elaboración propia.

Figura 17

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.32/P.45/P.58 (¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a?), para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los **medios** que han utilizado los docentes para comunicarse con las familias, tal como puede observarse en la tabla 37 y la figura 18, los medios que han utilizado con más frecuencia son el correo electrónico (más del 70% así lo indica en el grupo total y en la CV) y alguna plataforma informática específica recomendada por el centro escolar o la administración pública, tal como lo indican entre el 61-62% de los encuestados. También destaca que se hayan utilizado videoconferencias –con diferentes aplicaciones– (30,2% del grupo total y 31,6% de la CV así lo indican) y, finalmente, el uso de mensajería instantánea –vía Whatsapp (en torno al 22%) o Telegram alrededor del 11%). En cualquier caso, el porcentaje de familias encuestadas que indican que no han tenido comunicación con el profesorado es inferior al 3% (un 2,7% en el grupo total y un 2,4% en el de la CV).

Se puede comentar también que se da asociación estadísticamente significativa entre los medios de comunicación y la titularidad: el profesorado de los centros públicos prefiere utilizar en mayor medida el correo electrónico, mensajería Whatsapp o Telegram, y el profesorado de la privada y concertada utiliza más la plataforma corporativa y vídeollamadas. Las familias que señalan que no se han comunicado con el profesorado, o que lo ha hecho por teléfono, tienen indistintamente escolarizados a sus hijos e hijas en la pública y en la privada/concertada.

Tabla 37

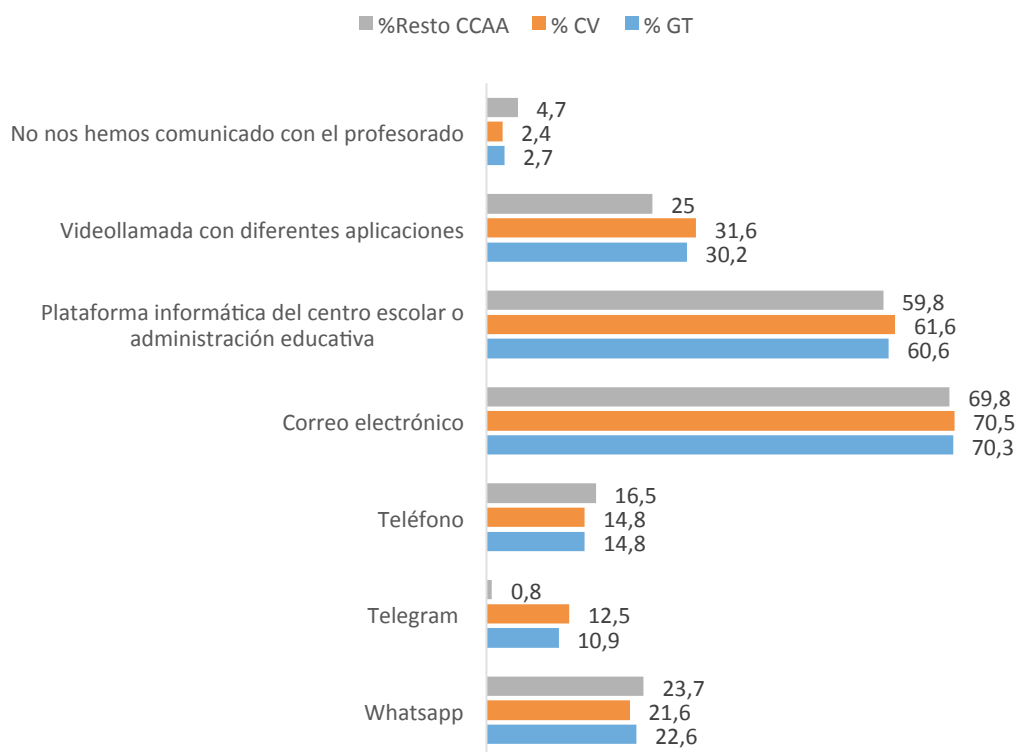
Distribución porcentual de respuestas en la P.33/P.46/P.59 ¿Qué medios han utilizado para comunicarse con el profesorado de su hijo/a?, para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Whatsapp	22,6	21,6	23,7	24,7	29,6	20,9
Telegram	10,9	12,5	0,8	19,7	21,9	11,4
Teléfono	14,8	14,8	16,5	19,7	17,8	14,2
Correo electrónico	70,3	70,5	69,8	62,9	66,3	71,3
Plataforma informática del centro escolar o administración educativa	60,6	61,6	59,8	55,6	55,6	62,4
Videollamada con diferentes aplicaciones	30,2	31,6	25,0	20,2	27,8	32,6
No nos hemos comunicado con el profesorado	2,7	2,4	4,7	1,1	1,2	2,6

Fuente: elaboración propia.

Figura 18

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.33/P.46/P.59 ¿Qué medios han utilizado para comunicarse con el profesorado de su hijo/a?, para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente cuestión se les preguntaba **¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento?** ver tabla 38 y figura 19. Los resultados son muy evidentes y coherentes con lo que supone la Escuela en Casa: el 51,9% del grupo total de encuestados y el 51,4% de los de la CV indican que han tenido que dedicar más tiempo que el habitual. En torno al 18% señalan que su dedicación ha sido similar y, entre el 29-30% indican que menos de lo normal. En todo caso, este dato es importante considerarlo, y habrá que indagar acerca de los que señalan haber tenido que dedicar menos tiempo del normal pues puede ser tanto por un hecho positivo (los docentes han atendido muy directamente al alumnado), como negativo (en realidad, se paró durante ese tiempo la actividad escolar o la presencia de la familia no pudo acompañar a sus hijas o hijos en esta situación).

Sin embargo, sí se puede señalar en este momento que existe asociación estadísticamente significativa entre el tiempo utilizado por la familia para seguir el desarrollo educativo de sus hijos en la EEC y la titularidad de los centros: una mayor

proporción de padres que tienen sus hijos matriculados en los centros públicos valoran que tienen que dedicar mucho más tiempo que antes.

Tabla 38

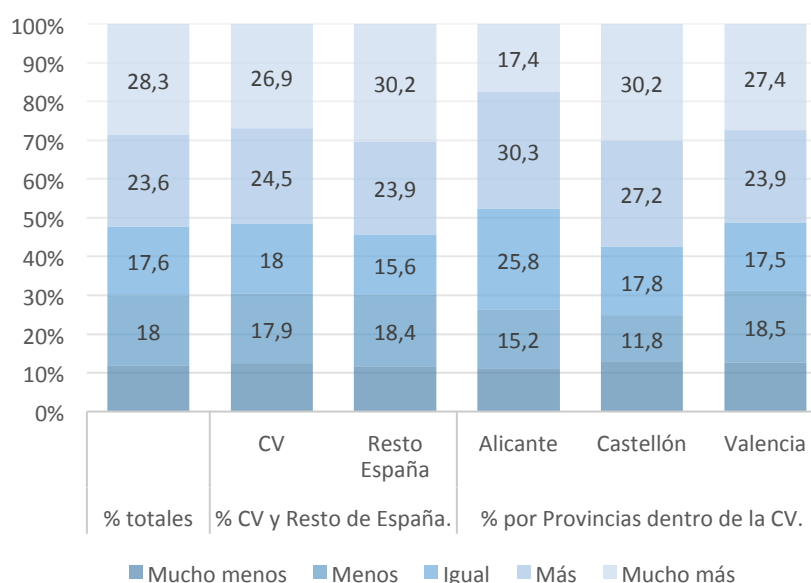
Distribución porcentual de respuestas en la P.34/P.47/P.60 (¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Mucho Menos	11,8	12,5	11,6	11,2	13,0	12,6
Menos	18,0	17,9	18,4	15,2	11,8	18,5
Igual	17,6	18,0	15,6	25,8	17,8	17,5
Más	23,6	24,5	23,9	30,3	27,2	23,9
Mucho Más	28,3	26,9	30,2	17,4	30,2	27,4

Fuente: elaboración propia.

Figura 19

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.34/P.47/P.60 (¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se les preguntaba acerca de **cuánto habían aprendido sus hijas o hijos durante el confinamiento en comparación con la situación habitual de normalidad pre-pandemia** –ver tabla 39 y figura 20-. La valoración en este caso es muy clara: el 58,9% del grupo total de encuestados y el 58,6% de los de la CV señalan que han aprendido menos o mucho menos. En torno al 30% indican que se ha mantenido un nivel de desarrollo académico similar al de la escuela habitual y, finalmente entre un 10 y un 11% indican que ha sido superior su desarrollo académico. También en esta cuestión se identifica asociación significativa con el tipo de centro donde las familias escolarizan a sus hijos e hijas.

Así, muchas familias piensan que el desarrollo escolar ha sido peor al de antes del confinamiento, pero las que escolarizan a sus hijos e hijas en la enseñanza pública tienden a ser más críticas.

Tabla 39

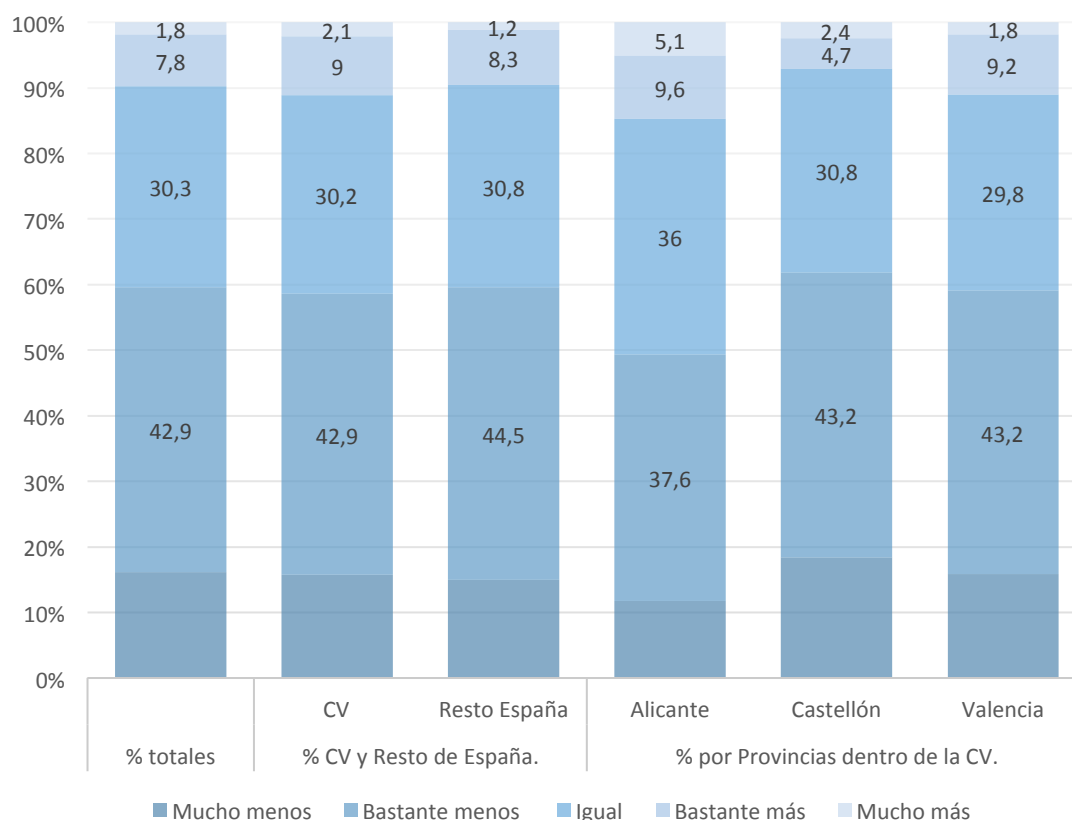
Distribución porcentual de respuestas en la P.35/P.48 /P.61 (¿Cómo valora el desarrollo escolar de su hijo/a en comparación con el de antes del confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Mucho menos	16,0	15,7	14,9	11,8	18,3	15,8
Bastante menos	42,9	42,9	44,5	37,6	43,2	43,2
Igual	30,3	30,2	30,8	36,0	30,8	29,8
Bastante más	7,8	9,0	8,3	9,6	4,7	9,2
Mucho más	1,8	2,1	1,2	5,1	2,4	1,8

Fuente: elaboración propia.

Figura 20

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en la P.35/P.48/P.61 (¿Cómo valora el desarrollo escolar de su hijo/a en comparación con el de antes del confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados.



Fuente: elaboración propia.

El cambio de situación desde la Escuela habitual a la Escuela en Casa, **además de tener una posible repercusión en el aprendizaje escolar, podría tenerla respecto a cambios en el comportamiento del alumnado**. Este aspecto es lo que quisimos analizar a partir de la siguiente cuestión -ver tabla 40 y figura 21-. Como puede observarse, el comportamiento que se identifica como más frecuente es el hecho ver a los hijos o hijas más nerviosos o agitados (37% en el grupo total y 39,9% en el de la Comunidad Valenciana). También un cierto incremento de la afectividad en casa y en relación a comprender la situación. Entre ambas opciones de respuesta, se observa un 24% de respuestas en este sentido en el grupo total de encuestados y un 25,9% en el de Comunidad Valenciana). Aspectos menos frecuentes han sido el presentar ciertas somatizaciones (5,7% y 6,2% en el grupo total y en el de CV, respectivamente) y el incremento en su implicación y participación familiar (4,5% y 4,95 en el grupo total y en el de CV respectivamente). Finalmente, alrededor de un 27% indican que sus hijas o hijos han mantenido su comportamiento habitual.

Tabla 40

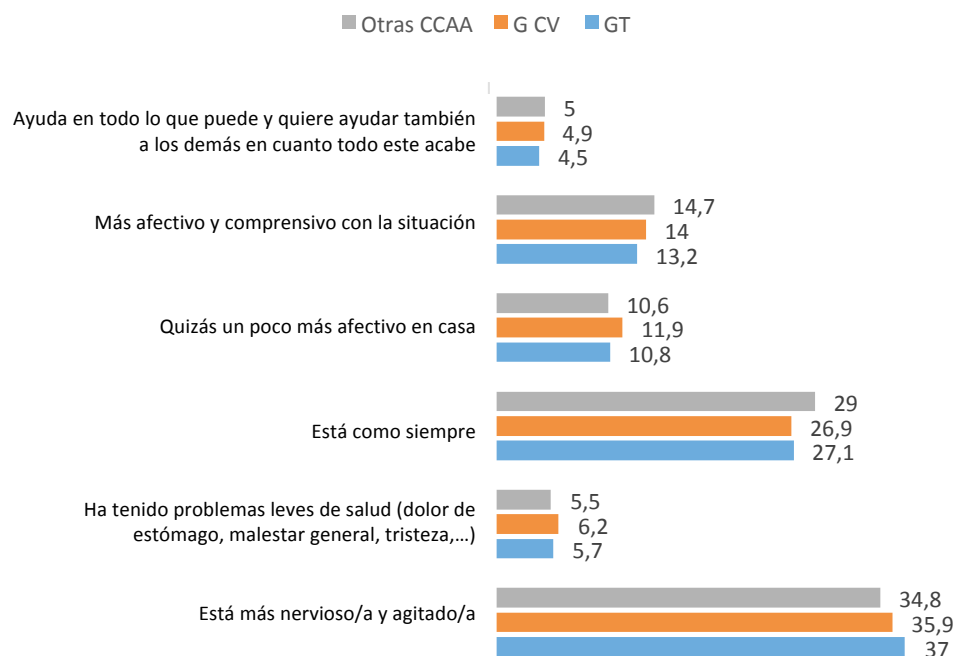
Distribución porcentual de respuestas en P.36 /P.49 /P.62 (Además de lo que ha aprendido su hijo en la escuela por internet, ¿cree que por estar confinados en casa ha tenido algún cambio importante en su comportamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo Total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Está más nervioso/a y agitado/a	37,0	35,9	34,8	35,4	32,5	36,2
Ha tenido problemas leves de salud (dolor de estómago, malestar general, tristeza...)	5,7	6,2	5,5	11,2	5,9	5,8
Está como siempre	27,1	26,9	29,0	20,8	31,4	27,0
Quizás un poco más afectivo en casa	10,8	11,9	10,6	15,2	11,8	11,6
Más afectivo y comprensivo con la situación	13,2	14,0	14,7	11,8	12,4	14,2
ayuda en todo lo que puede y quiere ayudar también a los demás en cuanto todo esto acabe	4,5	4,9	5,0	5,1	4,7	4,9

Fuente: elaboración propia.

Figura 21

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas en P.36/P.49/P.62 (Además de lo que ha aprendido su hijo en la escuela por internet, ¿cree que por estar confinados en casa ha tenido algún cambio importante en su comportamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

La última cuestión que se planteaba respecto a las valoraciones del funcionamiento de la Escuela en Casa era que indicaran **qué dificultades encontraban las familias para ayudar a cada hijo/a en su desarrollo escolar en el hogar durante el confinamiento**.

Los resultados se presentan en la tabla 41 y la figura 22 ponen de manifiesto un perfil de dificultades que será preciso analizar con mayor profundidad para comprenderlo adecuadamente.

De este modo, los aspectos que se manifiestan como las dificultades más frecuentes son: a) desde la escuela les han enviado muchas tareas a realizar (lo señalan el 30,3% del grupo total de encuestados y el 31,2% de los de la Comunidad Valenciana), b) sus hijas/os no aguantan mucho tiempo delante del ordenador, por lo que se cansan y dejan de atender (lo indican el 30,2% del grupo total y el 29,5% de la CV), c) los maestros/as han mantenido poco contacto con sus hijos/as (19,7% del grupo total y 20,8% de la CV) y, d) los maestros/as no han ayudado a madres y padres para saber cómo atender escolarmente mejor a sus hijos (13,4% del grupo total y 12,9% de la CV), e) las familias reconocen que les falta formación académica para ayudar a sus hijos/as (9,2% del grupo total y 9,9% de la CV). Como aspectos menores, se indica que habitualmente tenían un apoyo específico externo que les ayudaba a sus hijos/as en

las tareas escolares y en esta ocasión, por el confinamiento, no ha estado presente (en torno a un 7%) y, por último, alrededor de un 5% señala que se les mandaba a sus hijos/as pocas tareas escolares. Junto a ello, más del 30% de los encuestados, tanto en el grupo total como en el de la CV indica que no han tenido este tipo de dificultades

Los datos muestran, además, que existe asociación significativa entre la titularidad y algunas de las dificultades presentadas para desarrollar EEC. Las familias de los centros públicos en mayor proporción señalan haber tenido dificultades como falta de formación académica para ayudar a sus hijos en las dudas que tenían para hacer sus tareas, falta de ayuda por parte de los maestros para saber cómo ayudar a sus hijas o hijos, además de poco contacto por parte de los maestros y envío de muchas tareas para que las hiciera en casa. Por parte de los padres que tienen sus hijos en los centros privados/concertados hay mayor prevalencia de los que opinan que no han tenido dificultades. En otras cuestiones, como la dificultad de los hijos e hijas para permanecer mucho tiempo delante del ordenador, la recepción de pocas tareas desde la escuela o la pérdida de un apoyo específico que existía antes del confinamiento (profesor/a particular, asociación que ofrece apoyo educativo...), no se han identificado asociaciones significativas. Posteriormente, volveremos sobre este tema en el apartado de síntesis y conclusiones.

Tabla 41

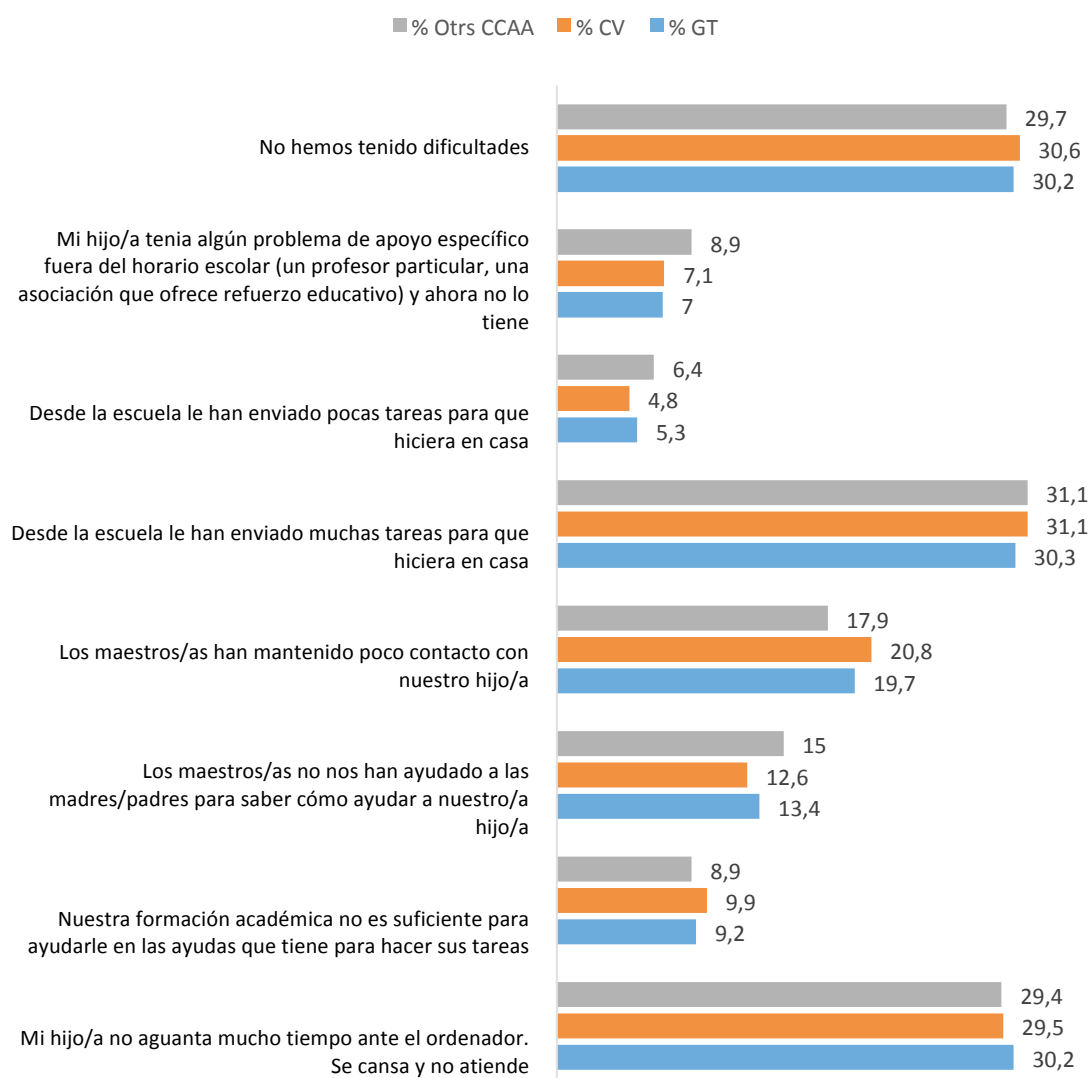
Distribución porcentual de respuestas P.37 /P.50 /P.63 (¿Qué dificultades tienen ustedes para ayudar a este hijo/a en la “escuela en casa” durante el confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados

	% Grupo total	% CV y resto de España		% por provincias dentro de la CV		
		CV	Resto España	Alicante	Castellón	Valencia
Mi hijo/a no aguanta mucho tiempo ante el ordenador se cansa y no atiende	30,2	29,5	29,4	24,2	27,2	30,0
Nuestra formación académica no es suficiente para ayudarle en las dudas que tiene para hacer sus tareas	9,2	9,9	8,9	5,1	13,0	10,1
Los maestros/as no nos han ayudado a las madres/padres para saber cómo ayudar a nuestro/a hijo/a	13,4	12,6	15,0	11,8	11,8	12,7
Los maestros/as han mantenido poco contacto con nuestro hijo/a	19,7	20,8	17,9	18,0	18,9	21,1
Desde la escuela le han enviado muchas tareas para que hiciera en casa	30,3	31,1	31,1	29,8	32,0	31,2
Desde la escuela le han enviado pocas tareas para que hiciera en casa	5,3	4,8	6,4	5,6	4,7	4,8
Mi hijo/a tenía algún tipo de apoyo específico fuera del horario escolar (un profesor particular, una asociación que ofrece refuerzo educativo) y ahora no lo tiene	7,0	7,1	8,9	6,7	4,1	7,3
No hemos tenido dificultades	30,2	30,6	29,7	31,5	30,8	30,5

Fuente: elaboración propia.

Figura 22

Representación gráfica de la distribución porcentual de respuestas P.37/P.50/P.63(¿Qué dificultades tienen ustedes para ayudar a este hijo/a en la “escuela en casa” durante el confinamiento?) para el grupo total y los subgrupos de encuestados



Fuente: elaboración propia.

3.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

3.2.1. SITUACIÓN DEL PROFESORADO

El confinamiento derivado de la pandemia obligó, como se ha indicado, a trasladar la escuela a casa de un día para otro, contando con los recursos, a veces limitados, tanto del profesorado como de las familias. Poco a poco, los centros educativos primero, y las administraciones educativas después, fueron reaccionando, y ofreciendo apoyo a las y los docentes. Pero el soporte del apoyo a las familias y al alumnado fueron ellas y ellos, maestras y maestros, profesoras y profesores, desde sus hogares y con sus medios. Por ello, es fundamental analizar en este estudio cómo

abordaron esa situación. Además, es importante resaltar que los docentes son posiblemente los mejores informantes que podemos tener para comprender las dificultades que han podido encontrar las familias en su ejercicio de la Escuela en Casa (EEC).

En la tabla 42 y figura 23 se recoge la **situación vivida en los hogares del profesorado** participante en el estudio para realizar la docencia por internet. Se visibilizan los mayores porcentajes en aspectos de disponibilidad de ordenador y tableta para la docencia online (83,8%), conexión a internet adecuada (79,4%), de móvil con datos y wifi (74,9%) y de un espacio propio en casa para poder tele-trabajar (64,8%). En contrapartida, también se muestra que el 68,4% deben seguir atendiendo personalmente la atención del hogar. Esta distribución es muy similar si analizamos los datos entre la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Entre el profesorado que ha participado en el estudio, por tanto, el acceso a recursos tecnológicos no ha sido, habitualmente, el mayor problema, aunque es sabido que han tenido que actuar normalmente con sus propios recursos personales y no con recursos materiales facilitados por la administración pública y o privada de los centros. El gran desafío, sin embargo, ha sido la gestión de tiempos. Sólo un 44 % del profesorado ha señalado que ha tenido tiempo suficiente para desarrollar la docencia *online*, porcentaje que baja todavía más en Secundaria (41%), tanto en el grupo total como en la Comunidad Valenciana, aunque la asociación no llega a ser significativa.

En esta línea, uno de los temas más difíciles de llevar ha sido la conciliación y sobre este aspecto, posteriormente, en el apartado de Indicadores Compuestos, incidiremos nuevamente en este estudio. El profesorado que ha contestado a la encuesta señala en un 34% de los casos que tiene hijos e hijas a su cargo, y en un 12,8% de los casos a personas mayores o enfermas. Además, un 68.4% señala que debe ocuparse personalmente del hogar, y sólo un 22,6% señala tener apoyo (lo cual está vinculado, entre otras cosas, al propio confinamiento).

Tabla 42

Resultados de la P.14 ¿Cuáles son las condiciones que describen tu situación en el hogar para realizar la docencia por internet?

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Dispongo de espacio propio en casa para poder hacer mi tele-trabajo.	64,8	65,3	63,8	61,7	67,4	63,7		60,4	67,9	65,4	
Dispongo de conexión adecuada de internet.	79,4	81	74,9	76,6	79,5	80,8		78,2	80,2	83	
Dispongo de ordenador y/o tableta para realizar la docencia por internet.	83,8	85,6	78,3	81,1	84,0	84,9		84,3	83,8	87,8	
Dispongo de móvil con datos y wifi.	74,9	75,9	72,4	74,0	77,3	73,1		75	78	74,5	
Dispongo de tiempo suficiente.	44,4	44,6	44,4	46,7	46,7	41,0		46,6	46,5	41,9	
Tengo un horario específico para realizar la docencia por internet.	24,4	24,3	25,4	20,7	25,1	25,6		22,7	25,4	24	
Tengo personas que me apoyan en otras tareas para que pueda realizar mi tele-trabajo.	22,6	23,8	18,2	21,0	21,6	24,4		20,5	23,5	25,8	
Tengo hijos/as a mi cargo a los que he de atender en su tele-escuela.	34,2	35,3	30,8	34,5	31,0	37,3	*	36,7	31,5	38	
Debo atender a personas mayores o enfermas que están a mi cargo.	12,8	14,1	8,5	10,1	15,2	12,0	*	10,8	16,1	13,9	
Debo atender personalmente la atención del hogar (limpieza, compra, atención médica...).	68,4	70,7	60,7	66,5	70,4	67,3		68,8	71,6	70,7	
Tengo una enfermedad que no me ha permitido trabajar adecuadamente.	1,4	1,3	1,4	0,6	1,2	1,9		0,4	1,2	2	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%.

Si se analizan estas mismas cuestiones, diferenciando por la titularidad del centro en el que trabaja el profesorado, hay informaciones interesantes. Para ello, se han analizado por separado al profesorado que da clase en enseñanza pública, del que lo hace en centros privados (concertados o no). Así, existen diferencias significativas en las condiciones de la situación en el hogar del profesorado para realizar la docencia por internet, en función de la titularidad de los centros donde trabajan, pero sólo en algunos de los temas presentados: el profesorado de centro privados/concertados tienden a ser más propicios a tener horario específico para realizar la docencia por internet y suelen tener personas que les apoyan en otras tareas para que puedan

realizar su teletrabajo; por otro lado, los profesores de la pública declaran en mayor proporción que tienen obligaciones de atención de hogar, como limpieza, compra, etc. y estar sufriendo una enfermedad que les ha impedido un trabajo adecuado.

Sin embargo, no se han detectado diferencias significativas entre estos dos grupos de profesorado (enseñanza pública frente a privada – concertada o no-) respecto a la disposición de tiempo suficiente, un espacio propio para trabajar, una conexión adecuada, recursos (ordenador, tableta, móvil), así como respecto a la necesidad de atender a los propios hijos e hijas o a otras personas.

La **selección de los recursos tecnológicos utilizados para la docencia *online*** ha dependido de muchos factores, de forma diferente en cada contexto. Como se observa en la tabla 43, sólo un 21,2% del profesorado que ha participado en el estudio ha señalado que no ha podido elegir. El casi 80% restante sí ha podido elegir, y lo ha hecho en función de diversos criterios, y de combinaciones múltiples de ellos. Cada docente, por tanto, ha podido marcar todos los criterios que reflejaban sus argumentos de decisión; no eran mutuamente excluyentes.

Así, tal como podemos ver en la tabla 43, el 53,9% de los docentes ha optado por recursos de mayor facilidad de acceso para las familias y alumnado, el 46,7% ha elegido por su conocimiento sobre las TICs, el 43,6% ha seguido las recomendaciones de la autoridad educativa (administración pública o dirección del centro) y el 35,5% se ha guiado por las sugerencias de los compañeros y compañeras con más experiencia en TIC. Estos datos son similares si revisamos a nivel Comunidad Valenciana y resto de Comunidades Autónomas.

Tabla 43

Resultados de la P.15 ¿Qué criterios has tenido en cuenta a la hora de elegir los recursos tecnológicos que has usado para la docencia por internet? Selecciona los que hayan orientado tus decisiones

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No he podido elegir, he utilizado las que me han mandado (desde el centro o la administración)	21,2	22	18,2	21,6	19,9	22,2		20,9	21,5	23,1	
Las recomendaciones de la autoridad educativa (centro o administración)	43,6	44,2	41,9	37,8	45,5	44,6	*	39	44	46,9	
Las sugerencias de las y los compañeras/os con más experiencia en TIC	35,5	35,5	36,2	28,2	42,1	32,7	**	28,4	43,1	32,1	**
El conocimiento previo sobre las TICs que he utilizado	46,7	46,3	49	35,8	49,1	49,8	**	35,8	47,9	49,9	**
La facilidad de acceso para las familias y el alumnado	53,9	54,8	51,3	55,9	57,7	49,2	**	56,6	58,3	50,8	*

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos los resultados por niveles educativos, hay asociación entre los criterios elegidos y el nivel educativo en que trabaja el profesorado en varios casos. El profesorado de Primaria y Secundaria marca en mayor medida que el de Infantil haber seguido las recomendaciones de la administración educativa y su propio conocimiento previo sobre las herramientas TIC. El profesorado de Primaria ha indicado utilizar en mayor medida que el de Infantil y Secundaria las sugerencias de compañeras y compañeros con más experiencia en TIC. Y el profesorado de Infantil y Primaria ha marcado en mayor medida que sus compañeros de Secundaria la facilidad de acceso para familias y alumnado como criterio para la elección de recursos (estando en todos los casos, recordemos, rondando o superando el 50 % de los casos).

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente en los criterios del profesorado para elegir los recursos tecnológicos utilizados para realizar la docencia por internet, en función de la titularidad de los centros donde trabajan, en todos los aspectos estudiados. El profesorado de la privada/concertada señala en mayor proporción que no han podido elegir y han usado las que les han mandado, se han regido en mayor medida por la ayuda de las y los compañeras/os con más experiencia y se han basado en el conocimiento sobre las TIC. Por su parte, el profesorado de la pública señala en mayor medida que se han regido por las recomendaciones de la autoridad educativa (centro o administración) y por la facilidad de acceso para las familias y el alumnado.

Cuando le preguntamos a los docentes **si tenían formación previa en plataformas de docencia por internet** (tabla 44 y figura 23), nos encontramos que un 28,3% no disponían de ninguna formación mientras que el resto del profesorado señala que tenían poca (26,3%), alguna (23,5%), bastante (19,4%) y tan sólo un 2,5% del profesorado considera que dispone de mucha formación en plataformas docentes. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, encontramos que hay asociación significativa entre el conocimiento de plataformas y el nivel educativo, con un nivel de confianza del 99 %. Así, el porcentaje de los que no disponen ninguna formación es más elevado en la etapa de educación infantil (43%) tanto a nivel global como en los resultados obtenidos para la Comunidad Valenciana. Efectivamente, como se muestra en la figura 23, entre el profesorado de Infantil y Primaria es más habitual tener pocos conocimientos de este tipo de plataforma, mientras que el de Secundaria manifiesta tener más conocimientos.

Tabla 44

Resultados de la P.16 ¿Tenías formación previa en plataformas de docencia por internet?

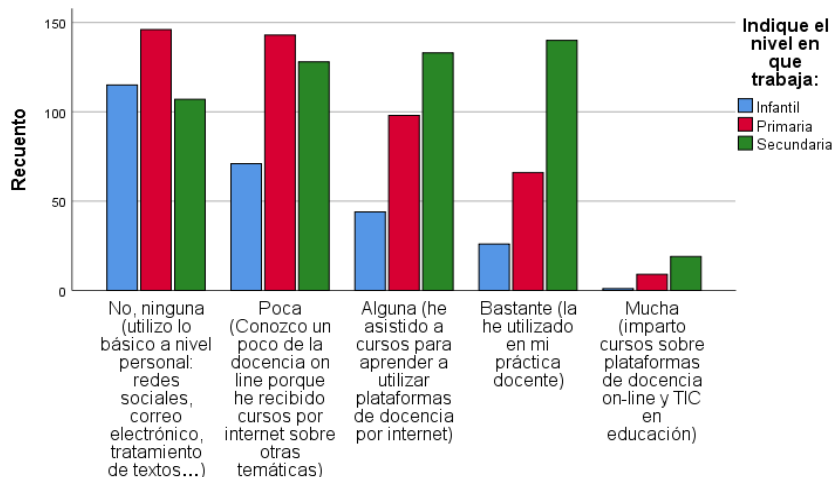
	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No, ninguna (utilizo lo básico a nivel personal: redes sociales, correo electrónico, tratamiento de textos...)	28,3	29,5	23,6	43,8	28,8	20,0		44,7	31,6	20,3	
Poca (Conozco un poco de la docencia on-line porque he recibido cursos por internet sobre otras temáticas)	26,3	27,4	21,7	26,5	29,2	23,4		27,6	31	24,3	
Alguna (he asistido a cursos para aprender a utilizar plataformas de docencia por internet)	23,5	22,1	29,0	18,6	24,1	25,3	**	17,1	21,2	25,2	**
Bastante (la he utilizado en mi práctica docente)	19,4	18,6	22,6	10,7	15,5	27,7		10,1	14,3	26,6	
Mucha (imparto cursos sobre plataformas de docencia on-line y TIC en educación)	2,5	2,3	3,2	0,3	2,4	3,7		0,4	1,9	3,6	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Figura 23

Resultados de la P.16. ¿Tenías formación previa en plataformas de docencia por internet?



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en la formación previa del profesorado en plataformas de docencia por internet en función de la titularidad de los centros en los que trabajan: la tendencia en ambos tipos de profesorado es contraria, los profesores de la privada tienden a marcar más y mejor formación, en el profesorado de la pública en su mayoría señalan la falta de preparación en los niveles superiores de dominio de la competencia.

El **uso de recursos TIC para el desarrollo de la docencia**, sin embargo, ya existía antes de la pandemia. El profesorado ya utilizaba diferentes tipos de recursos aunque hay que diferenciar entre los recursos tecnológicos para uso didáctico en el aula, como pizarra electrónica, o usos de ordenador para presentaciones, por ejemplo, de los usos que requieren directamente conexión a internet e implican el conocimiento de plataformas educativas. Estaba más generalizado el uso para gestión. Así, al preguntar a los docentes si antes de la pandemia utilizaba algún recurso TIC para la docencia por internet vemos que mayoritariamente sí los utilizaban, siendo tan sólo el 11,2% los que no hacían uso de ningún recurso tecnológico (tabla 45).

El profesorado que ha participado en el estudio, ante diversas opciones, ha marcado todos los que utilizaba antes de la pandemia. El recurso que más utilizan los profesores son los que proporciona la propia administración (42,2%) junto con el correo electrónico (42,1%) y el que menos utilizan, la mensajería instantánea (25,8%). Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, vemos que en secundaria el porcentaje de los que no utilizan ningún recurso TIC, disminuye. Podemos destacar que de los recursos que utilizan los docentes en secundaria aumenta el uso de recursos siendo el que más aumenta en comparación con los otros niveles educativos el de plataformas para que el alumnado realice tareas o actividades en casa. Por niveles educativos, no son significativos los resultados que hacen referencia a los recursos TIC que proporciona la administración o el centro mientras que en el resto de recursos hay asociación significativa, con un nivel de confianza del 99%, tanto a nivel global como en los datos analizados para la Comunidad Valenciana. El uso de mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram) se reduce conforme sube el nivel educativa, mientras que se incrementa el uso del correo electrónico, de plataformas educativas o de la propia aula informática.

Tabla 45

Resultados de la P.17 Antes de la pandemia ¿Utilizabas algún recurso TIC para la docencia por internet? Señala las opciones que representen mejor tu situación

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Ninguno	11,2	11,3	11,1	15,4	13,5	6,8	**	14,4	14,7	6,8	**
Los que proporciona la administración o el centro	42,2	43,2	39	41,3	39,6	45,1		42,7	40,4	45,9	
Correo electrónico con las familias	42,1	42,6	40,7	37,0	35,5	51,2	**	38,7	34,1	52,2	**
Mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram...) para comunicación con familias	25,8	26,6	23,4	36,7	27,9	18,2	**	39,4	27,7	19,2	**
Alguna plataforma para que el alumnado realice tareas o actividades en casa	32,8	32,5	34,8	15,3	26,0	48,5	**	15,2	23,5	49	**
He utilizado el aula informática en la escuela con mis alumnos	30,9	31	31,1	17,0	33,2	35,7	**	17,3	33,2	35,7	**

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Por otro lado, existen diferencias en función de la titularidad del centro en algunas de las cuestiones señaladas, pero no en otras. El profesorado de los centros públicos ha declarado que antes de la pandemia ha usado más que el profesorado de la privada la mensajería instantánea, mientras que el profesorado de la privada ha usado más el correo electrónico con las familias y alguna plataforma para que el alumnado realice tareas o actividades en casa. Sin embargo, el profesorado que no usaba ningún recurso TIC antes de la pandemia, el que utilizaba los recursos que proporcionaba la administración o el centro, el que usaba el aula informática trabaja de forma indiferente en la enseñanza pública o en la privada.

En cuanto al **apoyo recibido para realizar la docencia por internet**, tal como podemos ver en la tabla 46, tan sólo el 27,4% dice no haber necesitado apoyo. La mitad del profesorado señala haber sido autodidacta, y un 46,5% ha sido ayudado por los compañeros/as que disponen de más formación. Son las opciones más señaladas. Es positivo que sólo el 3,4% diga que no ha podido realizar la docencia por internet porque la situación de las familias o del alumnado no lo permitía.

Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles educativos, encontramos algún matiz. De hecho, hay asociación significativa entre los apoyos y el nivel educativo en algunos casos, al 95 o 99 %. Ha sido más habitual el apoyo de la administración o de la institución en Secundaria, y el de alguna editorial en Primaria. Además, el profesorado ha sido claramente más autodidacta en Primaria y Secundaria que en Educación Infantil.

Tabla 46

Resultados de la P.18 en este momento, al tener que realizar tu docencia por internet, ¿Quiénes te han apoyado para utilizar los recursos TIC? Señala las que mejor representen tu situación

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No he necesitado apoyo y lo he podido hacer de forma autónoma	27,4	28	25,6	26,6	24,3	31,0	*	26,2	25,6	31,1	
La administración o de la institución en que trabajo	21,1	20,6	23,4	15,9	18,5	26,3	**	15,2	18,1	25,4	**
Apoyo por parte de alguna editorial	11,7	11,6	12,3	9,2	15,5	9,3	**	8,3	16,1	9,2	**
Compañeras/os que tienen mayor formación	46,5	46,4	47,9	46,7	48,8	44,2		45,5	47,7	45,6	
He sido autodidacta (he usado tutoriales, por ej. de las plataformas, de Youtube...)	52,1	52,9	49,9	44,4	54,4	53,8	**	45,1	53	56,7	
No me ha apoyado nadie y yo no sabía hacerla por internet (he mandado tareas por correo electrónico y me las han devuelto para corregir)	5,9	6,7	2,8	4,0	6,6	6,2		4,3	7,8	6,9	
No he podido realizar la docencia por internet porque la situación de las familias o del alumnado no lo permite	3,4	2,8	5,4	4,3	4,3	1,9	*	4	3,6	1,6	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Por otro lado, existen diferencias en quién dice el profesorado que le ha apoyado en el desarrollo de la docencia por internet en función de la titularidad de los centros en los que trabajan, en las siguientes cuestiones. El profesorado de la privada señala que ha sido la institución en la que trabaja y los compañeros quienes le han apoyado en el desarrollo de la docencia, pero el profesorado de la pública señala en mayor medida que ha sido autodidacta. También trabaja más en la enseñanza pública (aunque han sido opciones muy minoritarias) el que no ha podido realizar docencia *online*, debido a la situación de las familias o debido a su propia falta de competencia en esta habilidad (de forma que han atendido a sus estudiantes enviando tareas por correo electrónico y corrigiéndolas después). Finalmente, el profesorado que dice no haber necesitado apoyo, o el que lo ha recibido de una editorial, está indistintamente en centros públicos y privados.

En cuanto a la **adaptación de la metodología para la docencia *online***, el profesorado ha utilizado una gran variedad de recursos, de acuerdo con el nivel educativo donde trabaja, sus propios conocimientos sobre tecnología, el tipo de grupo o de asignatura... Cada cual, por tanto, ha señalado varios recursos entre los que se les planteaba en el estudio.

Tabla 47

Resultados de la P.19 ¿Cómo has adaptado la metodología para la docencia on-line? Señala las opciones que representen mejor tu situación

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
He utilizado libros de texto y he pautado las tareas	39,3	40,2	36,5	14,1	44,4	47,1	**	13	43,8	50,4	**
He realizado videoconferencias en tiempo real con el grupo de clase, para dar explicaciones	36,8	36,2	39,9	29,1	29,2	48,2	**	29,2	27,2	47,5	**
He realizado videoconferencias para sesiones de dudas colectivas en tiempo real	30,7	30,5	31,9	14,4	27,0	42,7	**	14	25,9	42,8	**
He respondido correos electrónicos para aclarar dudas individuales	73	76	62,7	59,0	73,4	79,7	**	61,6	75,6	83,4	**
He utilizado Foros de dudas	16,2	16,7	14,5	2,3	8,2	31,2	**	2,2	6,6	32,9	**
He utilizado mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram, etc.)	40	40,3	39,6	48,6	46,5	29,3	**	50,7	46,2	29,9	**
He utilizado tutoriales de Youtube para el apoyo de la docencia	36,7	37,6	34,2	17,3	44,8	38,7	**	18,8	45,5	39,7	**
He grabado videotutoriales para las familias	16	16,7	13,4	31,7	18,6	5,3	**	34,7	19,7	5,2	**
He grabado videotutoriales para el alumnado	34,5	35,9	29,9	37,8	36,6	30,8	*	40,8	38,2	31,4	*

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

Tal como podemos ver en la tabla 47, el 73% de los docentes ha respondido a correos para resolver dudas, un 40% ha utilizado mensajería instantánea, un 39,4% ha utilizado libros de texto pautando las tareas, un 36,7% ha realizado videotutoriales de Youtube, un 36,8% ha realizado videoconferencias para dar explicaciones, un 34,5% ha grabado videotutoriales, un 30,7% ha realizado videoconferencias para resolver dudas. Minoritariamente se ha hecho uso de los foros (16,2%) y videotutoriales para las familias (16%). Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Evidentemente, hay asociación de esta variable con el nivel educativo, con una asociación intensa y estadísticamente significativa. Si analizamos los resultados por niveles, podemos destacar que los foros, siendo un recurso poco utilizado, es en secundaria donde el profesorado más ha recurrido a él. Asimismo, los videotutoriales para las familias, que ha sido un recurso poco utilizado, en el nivel que más se ha utilizado es en el de infantil. Por último, los tutoriales de Youtube se han utilizado más en primaria que en infantil y secundaria. En cuanto a los otros recursos, el uso del libro de texto con tareas pautadas, las videoconferencias grupales y el correo electrónico se incrementa conforme subimos de nivel educativo; mientras que la mensajería instantánea y los videotutoriales para familias son más frecuentes en Educación Infantil y, según se incrementa el nivel educativo, luego progresivamente se reduce su uso. Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana en todas las respuestas excepto en la grabación de videotutoriales para la familia, donde el nivel de significación se da al 95%.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas para algunas de las cuestiones señaladas. El profesorado de los centros públicos señala en mayor proporción el uso de recursos como foros y mensajería instantánea; sin embargo, el profesorado de los centros privados/concertados ha utilizado la metodología basada en videoconferencias en tiempo real con todo el grupo de clase para dar explicaciones y sesiones de dudas, así como grabaciones de videotutoriales para alumnado y sus familias. Esto también es coherente con la disponibilidad de recursos tecnológicos en las familias, como se verá más adelante. Finalmente, el profesorado que ha utilizado libros de texto pautando tareas, el que ha respondido correos electrónicos para aclarar dudas individuales y el que ha utilizado tutoriales de Youtube, trabaja indistintamente en centros públicos o privados.

Al preguntarle a **los docentes por la coordinación del profesorado para el diseño de la docencia por internet** encontramos que sólo un 15,8% señala que no ha habido nada de coordinación siendo más del 50% los que opinan que la coordinación ha sido bastante o mucha (tabla 48 y figura 24). Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas. Si analizamos los resultados por niveles, hay opiniones muy parecidas.

Hay asociación entre esta variable y los niveles educativos, con un nivel de significación del 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana. Claramente, el profesorado dice que se coordina más en Educación Infantil y Primaria, mientras que el profesorado de Secundaria manifiesta una menor coordinación.

Por otro lado, también existen diferencias en la coordinación del profesorado para diseñar la docencia online en función de la titularidad de los centros en los que trabajan: el profesorado de la educación privada señala que ha habido mayor coordinación que sus colegas de la pública.

Tabla 48

Resultados de la P.20. ¿En qué medida se ha coordinado el profesorado para diseñar la docencia por internet?

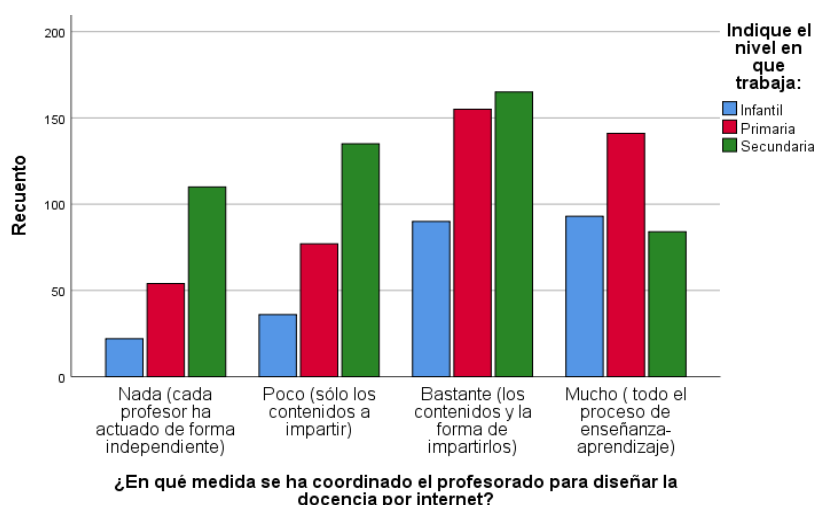
	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Nada (cada profesor ha actuado de forma independiente)	15,9	16,0	15,5	10,6	12,2	22,1		9,1	12,6	22,3	
Poco (sólo los contenidos a impartir)	21,6	21,3	22,5	16,0	18,2	27,6	**	14,9	18	27,3	**
Bastante (los contenidos y la forma de impartirlos)	35,3	35,3	35,2	36,5	36,6	33,3		37,3	36,3	33,4	
Mucho (todo el proceso de enseñanza-aprendizaje)	27,2	27,4	26,8	36,9	32,9	17,0		38,6	33	17	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

Figura 24

Resultados de la P.20. ¿En qué medida se ha coordinado el profesorado para diseñar la docencia por internet?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la opinión del profesorado respecto a la **adaptación de las asignaturas a la docencia por internet**, tal como podemos ver en la tabla 49, la mitad señalan que lo han podido hacer, para el 35,6% ha sido muy difícil o difícil y tan sólo para el 14% ha resultado fácil o muy fácil. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, vemos que ha sido más fácil para el profesorado de Secundaria, incrementándose la percepción de dificultad para el profesorado de Primaria y de Infantil. Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

Y si se analiza por la titularidad del centro, se puede señalar que existen diferencias en la dificultad percibida por el profesorado para adaptar la docencia online en función de la titularidad de los centros en los que trabajan: aunque la mayoría de ellos están satisfechos, el profesorado de los centros públicos percibe mayor dificultad que sus colegas de la privada.

Tabla 49

Resultados de la P.21 ¿Cómo te ha resultado adaptar la asignatura para la docencia por internet?

Valores	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
	Total	CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Muy difícil	9,1	8,5	11,5	10,3	10,7	6,8		9,7	9,6	6,9	
Difícil	26,5	26,7	25,7	26,9	29,8	23,2		25,8	31,3	23,1	
Lo he podido hacer	50,4	50,3	51,0	51,0	49,5	51,1	**	52,1	49,1	50,5	**
Fácil	10,9	11,2	9,4	9,3	8,3	14,1		10,2	7,7	14,8	
Muy fácil	3,1	3,3	2,4	2,4	1,8	4,8		2,1	2,3	4,7	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%.

Al preguntarle al profesorado por **el tiempo que ha necesitado para diseñar, impartir y realizar el seguimiento en la docencia por internet**, tal como podemos ver en la tabla 50 y figura 25, el 83,2% de los docentes consideran que han tenido que invertir más tiempo que su jornada laboral habitual, sólo un 10,6% señalan que han dedicado el mismo tiempo y el 6,2% dicen haber dedicado menos tiempo. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles educativos, vemos que en la etapa de infantil hay un porcentaje menor de los que opinan que han dedicado más tiempo (71,9%), siendo algo mayor que en los otros niveles educativos el porcentaje de docentes que opinan que han invertido el mismo tiempo (13,5%) y los que han invertido menos tiempo (14,6%). En esta asociación, el nivel de significación se da al 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana. Finalmente,

no existen diferencias en la percepción de tiempo requerido para la docencia online en función de la titularidad de los centros en los que trabajan.

Tabla 50

Resultados de la P.22 ¿Cuánto tiempo has necesitado para diseñar, impartir y realizar el seguimiento en la docencia por internet? *

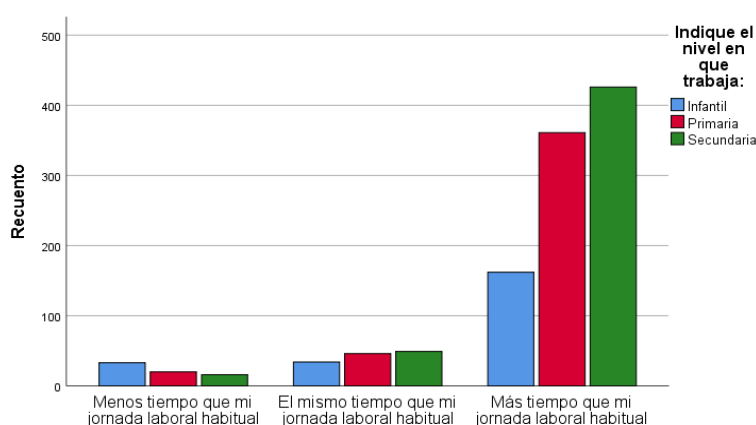
Valores	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Menos tiempo que mi jornada laboral habitual	6,2	6,0	6,9	14,6	4,8	3,4		14,4	4,7	3,3	
El mismo tiempo que mi jornada laboral habitual	10,6	11,2	7,9	13,5	9,7	10,1	**	14,8	10,8	10	**
Más tiempo que mi jornada laboral habitual	83,2	82,7	85,2	71,9	85,5	85,5		70,7	84,5	86,8	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Figura 25

Resultados de la P.22 ¿Cuánto tiempo has necesitado para diseñar, impartir y realizar el seguimiento en la docencia por internet?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al **horario de clases durante el confinamiento**, tal como podemos ver en la tabla 51 y figura 26, la mayoría de los docentes señala que el horario no se ha mantenido: un 31,7% dice que no se ha sido el mismo y el 43,6% señala que el horario ha sido flexible dependiendo de la conexión con alumno y familia.

Tabla 51

Resultados de la P.23 en la situación de confinamiento, ¿se ha mantenido un horario de clases por internet al igual que en la docencia presencial?

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No, en absoluto	31,7	33,4	24,8	41,1	33,7	25,2		41,9	36	27,1	
No, en horario flexible, dependiendo de la conexión con alumno y familia	43,6	42,2	49,3	48,2	49,8	35,2		47,6	46,9	35,5	
Parcialmente: sólo con algunas materias	9,9	9,6	11,0	3,6	7,0	15,7	**	3,5	7,4	14,4	**
Sí, aunque con clases más cortas	8,7	8,8	8,5	5,0	7,5	11,7		4,8	8,3	11,1	
Si, con la misma duración de clases	6,1	6,0	6,4	2,1	1,9	21,1		2,2	1,4	11,9	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%.

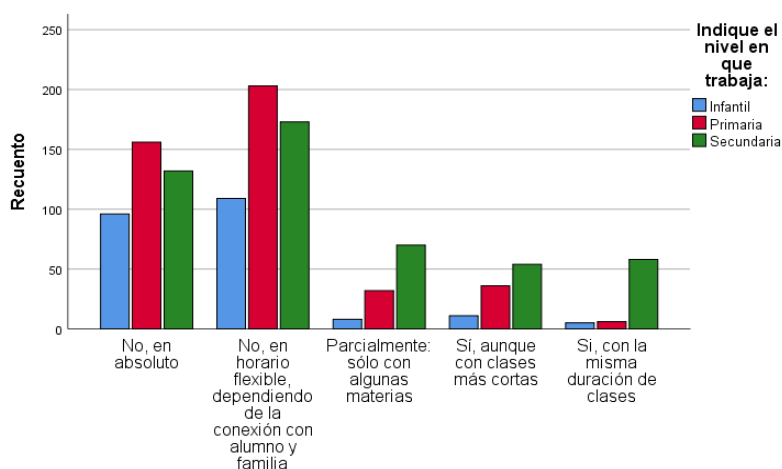
Tan sólo el 9,9% dice que se ha mantenido el horario parcialmente (sólo con algunas materias), un 8,7% ha mantenido el mismo horario, pero con clases más cortas y sólo un 6,1% de los docentes señala que ha mantenido el mismo horario de clases durante el confinamiento. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, vemos que en Secundaria es más elevado el porcentaje de profesorado que señala haber mantenido el horario (en algunas materias, con clases más cortas o incluso con la misma duración). Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% en la todos los casos tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

También existen diferencias en la percepción del profesorado del horario de clases en la docencia online en función de la titularidad de los centros en los que trabajan: el profesorado de los centros públicos percibe una mayor desviación respecto a los horarios convencionales que sus colegas de la privada.

Figura 26

Resultados de la P.23 en la situación de confinamiento, ¿se ha mantenido un horario de clases por internet al igual que en la docencia presencial?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las **técnicas y criterios de evaluación utilizados por el profesorado en el periodo de docencia por internet**, tal como podemos ver en la tabla 52, el más representativo ha sido el análisis del esfuerzo realizado por el alumnado (64,4%), seguido del análisis de las tareas (58,4%). Frente a ello, minoritariamente el profesorado ha utilizado los mismos criterios que en la docencia presencial (8,2%), los portafolios electrónicos (8,6%), los controles orales por internet (9,4%) y un 10% de los docentes señala no haber podido aplicar casi ninguno de los medios que utiliza habitualmente, dada la diversidad de situaciones del alumnado en cuanto a recursos TIC en casa. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, podemos destacar que hay asociación significativa entre todas las variables (todos los criterios y técnicas de evaluación) y el nivel educativo. Los porcentajes de respuesta aumentan ligeramente de infantil a primaria y de primaria a secundaria en todos los casos excepto cuando el profesorado alude a que tiene en consideración la información que le da la familia (donde el porcentaje de respuestas es mayor en la etapa de infantil) y cuando señalan no haber podido aplicar casi ninguno de los medios que utilizan habitualmente, dada la diversidad de situaciones del alumnado en cuanto a recursos TIC en casa (disminuye en primaria y en secundaria respecto a la etapa de infantil). El nivel de significación de la asociación de estas dos variables se da al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana el grupo correspondiente a CV.

Y si los analizamos por titularidad de los centros, también existen diferencias significativas. El profesorado de los centros públicos señala en mayor proporción que ha utilizado las técnicas y criterios como considerar la disponibilidad de recursos tecnológicos, analizar el esfuerzo que realizan o no poder aplicar casi ninguno de los

medios que utilizan habitualmente dada la diversidad de situaciones del alumnado en cuanto a recursos TIC en casa. Por otra parte, el profesorado de los centros privados/concertado ha señaladp en mayor medida que ha podido aplicar controles orales por internet, controles de desarrollo y portafolios electrónicos. Para finalizar, el profesorado que ha utilizado los mismos recursos que en la docencia presencial, el que ha evaluado analizando las tareas realizadas, y el que ha tenido en cuenta dificultades especiales del alumnado o información que ofrece la familia, se encuentra indistintamente en centros públicos o privados.

Tabla 52

Resultados de la P.25 ¿Qué técnicas y criterios de evaluación utilizas en este periodo de docencia por internet con tu alumnado? Señala los que estimes más representativos

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Prácticamente los mismos que en la docencia presencial	8,2	7,9	9,7	5,5	6,3	11,5	**	5,4	5,6	11,1	**
Analizar las tareas que realizan	58,4	59	57	26,4	60,1	73,0	**	26,3	58,4	75,7	**
Controles orales por internet	9,4	8,8	12	3,8	9,4	12,4	**	3,6	8,4	11,8	**
Controles de desarrollo por internet	14,5	14,8	13,7	2,3	10,7	24,4	**	2,2	10,6	24,7	**
Portafolios electrónicos	8,6	8,3	10	2,0	8,3	12,2	**	1,8	8,4	11,4	**
Considerar su disponibilidad de recursos tecnológicos	33,2	34,1	30,5	17,9	38,0	36,3	**	19,2	38,8	37,1	**
Analizar el esfuerzo que realizan	64,4	66,5	57,3	41,2	69,9	70,7	**	42,2	71,1	74,3	**
Tener en cuenta si el alumno/a está muy solo en este tipo de situación, le falta apoyo familiar	36,5	37,6	32,8	19,9	46,9	34,8	**	21,3	48,1	36,4	**
Considerar la información que nos da la familia	37,2	38,6	32,5	48,6	41,4	27,2	**	52,5	41,9	28,6	**
No he podido aplicar casi ninguno de los medios que utilizo habitualmente, dada la diversidad de situaciones del alumnado en cuanto a recursos TIC en casa	10	10,6	8,3	15,3	11,1	6,3	**	15,9	12	6,6	**

Fuente: elaboración propia.

Al preguntar al profesorado por el **tipo de actuación realizado para incorporar al alumnado que se descuelga del ritmo del grupo al trabajo *online***, podemos ver en la tabla 53 que un 57% ha contactado con la familia (llamada telefónica, whatsapp...) para ver cuáles eran sus dificultades y un 48,9% ha contactado directamente con el alumno/a, un 39% si se trataba de problemas de conexión (conexión de internet, falta

de ordenador..) ha intentado buscar alternativas para facilitar el seguimiento de aprendizaje, un 36,6% si se trataba de problemas de comprensión, personalmente ha realizado adaptaciones individualizadas, un 36,2% si se trataba de problemas de motivación, ha intentado establecer un plan personalizado y reforzar la respuesta, un 24,1% le ha pasado la información al tutor/a para que se pueda ocupar del caso y, sólo un 8,7% ha marcado que, si se trataba de problemas de comprensión, el centro tenía previstas aulas de desdoble y atención de pedagogía terapéutica por internet. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Hay asociación significativa entre todas estas estrategias y el nivel educativo. Así, si analizamos los resultados por niveles, los porcentajes de respuestas son superiores en función de la etapa educativa. El profesorado de Secundaria manifiesta con mayor frecuencia haber contactado con el alumno/a, haber buscado alternativas cuando había problemas de conectividad, haber atendido problemas de motivación y haber informado a los tutores. El profesorado de Infantil y Primaria ha hablado más con las familias directamente (a través del teléfono, whatsapp, etc.). Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

Tabla 53

Resultados de la P.26 ¿Qué tipo de actuación realizas para incorporar al alumnado que se descuelga del ritmo del grupo al trabajo online? Señala las acciones más frecuentes

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Contactar con el alumno/a a través de su familia para hablar con él/ella (llamada telefónica, whatsapp,...) para ver cuáles son sus dificultades	49,8	50,6	47,6	25,6	51,2	60,7	**	27,1	51,1	61,7	**
Contactar con la familia (llamada telefónica, whatsapp,...) para ver cuáles son sus dificultades	57	58,1	53,8	60,1	62,0	50,5	**	61,5	62,5	52,4	**
Si se trata de problemas de conexión (conexión de internet, falta de ordenador,...) intento buscar alternativas para facilitar el seguimiento de aprendizaje	39	38,8	40,7	23,1	41,8	44,5	**	21,7	40,9	45,3	**
Si se trata de problemas de motivación, intento establecer un plan personalizado y reforzar la respuesta	36,2	36,2	37	23,3	35,7	43,3	**	22,7	35,2	43,7	**
Si se trata de problemas de comprensión, yo personalmente realizo adaptaciones individualizadas	36,6	37,1	35,3	17,2	41,4	41,8	**	16,9	40,6	44	**
Si se trata de problemas de comprensión, mi centro tiene previstas aulas de desdoble y atención de pedagogía terapéutica por internet	8,7	8,9	8,3	3,5	11,8	8,4	**	3,6	12,2	8,6	**
En cualquier caso, le paso la información al tutor/a para que se pueda ocupar del caso	24,1	25	19,1	4,0	14,9	43,4	**	4,3	14,6	45,7	**

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también existen diferencias significativas en algunas de las estrategias utilizadas por el profesorado para incorporar al estudiantado que se descuelga, en función de la titularidad de los centros en los que trabajan. El profesorado de los centros privados/concertados señala en mayor medida prestar atención cuando se trata de problemas de motivación, intentando establecer un plan personalizado y reforzar la respuesta, y contar en el centro con aulas de desdoble y atención de pedagogía terapéutica por internet cuando se trata de problemas de comprensión. Sin embargo, el profesorado que manifiesta contactar con el alumnado a través de las familias, o con las familias directamente, para ver cuáles son las dificultades, el profesorado que busca alternativas cuando el alumnado tiene

problemas de conexión, que realiza adaptaciones individualizadas cuando hay problemas de conexión, o que deriva el caso a las tutoras y tutores, se encuentra tanto en la enseñanza pública como en la privada.

3.2.2. PERCEPCIÓN DE SITUACIÓN DEL ALUMNADO Y FAMILIAS

Evidentemente, la otra cara de la moneda en esta situación tan excepcional han sido las familias. Y, más allá de lo que las propias familias han expresado, el profesorado también tiene su propia percepción sobre la situación de las mismas y sobre cómo han podido apoyar, o no, este proceso.

Así, el nivel socioeconómico y cultural va a ser el primer elemento determinante en cómo se ha vivido el confinamiento en general, y la experiencia de la Escuela en casa en particular. El profesorado no tiene una información directa sobre el nivel de ingresos de las familias, pero sí puede tener (especialmente en Primaria) una visión global del nivel socioeconómico y cultural de las familias de las alumnas y alumnos con los que trabaja.

Por tanto, para poder valorar esta influencia específica de nivel socioeconómico y cultural en la vivencia de la docencia en línea, se parte de la percepción de las docentes a este respecto. Y para ello se plantean diferentes preguntas en la encuesta.

En relación al **nivel socioeconómico y cultural**, tal como podemos ver en la tabla 54 y figura 28, las y los docentes perciben que las familias con las que trabajan son fundamentalmente de clases medias: según su valoración, un 93,5 de las familias son de clase media-baja, media o media-alta, con porcentajes muy minoritarios para las clases baja y, aun menor, alta. En concreto, los docentes tienen la percepción de que el 47,5% de familias son de clase media, el 31,6% son de clase media-baja, el 14,4% de clase medio-alta, el 5,9% de baja y tan sólo el 0,5% de clase alta. Esta tendencia se mantiene a nivel de Comunidad Valenciana y resto de Comunidades Autónomas.

Como era de esperar, los datos confirman que hay asociación significativa entre el nivel educativo donde trabaja el profesorado y la percepción de nivel socioeconómico y cultural de las familias: hay más familias de nivel socioeconómico y cultural bajo identificadas entre el profesorado que trabaja en Primaria, y de nivel medio-bajo en secundaria (comparado con el grupo total), mientras que el profesorado que trabaja en Educación Infantil identifica más familias en nivel alto (tanto en el grupo total como en Comunidad Valenciana). Esto es coherente con el carácter no obligatorio (y en muchos casos no gratuito) de la educación infantil, y con el abandono escolar que se produce en secundaria entre las familias con nivel socioeconómico y cultural más bajo. Esta asociación tiene un nivel de significación del 99% tanto a nivel total como de Comunidad Valenciana.

Paralelamente, se identifican diferencias estadísticamente significativas (al 0.001) entre la situación socioeconómica y cultural estimada de las familias en función de la titularidad de los centros donde trabaja el profesorado. Como era previsible, el profesorado de centros privados/concertados señala una mejor situación en cuanto al nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado de sus centros: hay prevalencia de nivel alto y medio-alto; por el contrario, los centros públicos tienen mayor proporción para los niveles medio, medio-bajo y bajo.

Tabla 54

Resultados de la P.12 ¿En general, qué nivel socioeconómico y cultural crees que tienen las familias de tu alumnado?

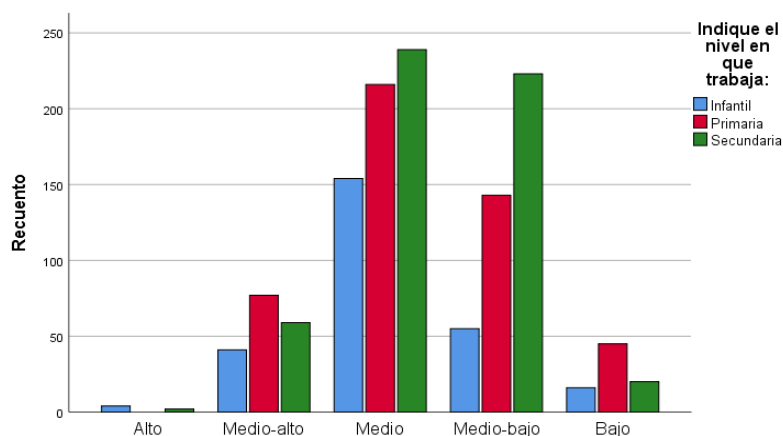
	Grupo Total	CV y otras CCAA		Grupo Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Alto	0,5	0,5	0,6	1,5	---	0,5		1,5	0,0	0,4	
Medio-alto	14,4	13,7	17,2	17,5	15,3	11,9	**	15,2	16	10,9	
Medio	47,5	47,1	49,3	56,7	45,6	44,7		57	44,9	44	**
Medio-bajo	31,6	32,5	28,3	19,3	30,7	38,9		20,4	29,7	41,1	
Bajo	5,9	6,3	4,7	5,0	8,4	4,0		5,9	9,4	3,7	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%.

Figura 27

Resultados de la P.12 ¿En general, qué nivel socioeconómico y cultural crees que tienen las familias de tu alumnado? (grupo total)



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la pregunta que hace **referencia al colectivo de familias que atiende el profesorado**, tal como podemos ver en la tabla 55, el profesorado que participa en el estudio en general considera que trabaja con grupos donde las familias en riesgo de exclusión son poco frecuentes: un 80.8 % del profesorado considera que trabaja con grupos en los que las familias en riesgo de exclusión son menos del 5 % (un 44,7% del profesorado) o entre el 5 y el 25% (un 36,1% del profesorado). Esto coincide con la información extraída del grupo de familias: el estudio no ha llegado a recoger la

vivencia de la Escuela en casa de las familias y en los centros con mayores dificultades, desde una perspectiva socioeconómica, por el tipo de encuesta (*online*) y el tipo de muestreo (centrado en redes sociales). La situación en Comunidad Valenciana es similar a la del resto del Estado.

Hay una asociación significativa entre el nivel educativo donde trabaja el profesorado y la percepción de nivel económico de las familias que atiende. Se confirma la tendencia de que el profesorado que trabaja en educación Infantil y en Secundaria atiende menos frecuentemente a familias en riesgo de exclusión, mientras que el profesorado de Primaria las menciona en mayor medida.

Paralelamente, existen diferencias entre el porcentaje estimado de familias en riesgo de exclusión social en función de la titularidad de los centros: mientras que en los centros privados/concertados el profesorado que considera que trabaja con grupos en los que hay familias en riesgo de exclusión social es mínimo, en los centros públicos hasta un 40,2% de profesores piensa que ese tipo de familias puede llegar a un 25%, es decir, hasta una cuarta parte del grupo que atienden.

Tabla 55

Resultados de la P.13.1. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de familias en los grupos que atiendes crees que pertenecen a colectivos con pocos recursos económicos, en riesgo de pobreza o exclusión social?

	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
	Total	CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Menos de 5%	44,7	45,6	41,2	60,4	44,4	37,3		61,1	44,8	38,6	
5-25%	36,1	35,4	38,9	28,3	33,1	43,1		26,3	32,2	42,8	
25-50%	10,0	9,8	10,8	6,0	10,2	11,9	**	6,3	10	11,4	**
50-75%	5,2	5,2	5,3	2,1	7,0	5,0		2,6	7,1	4,8	
Más de 75%	4,0	4,0	3,8	3,3	5,7	2,6		3,7	6	2,4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

En cuanto al **acceso a internet**, tal como podemos ver en la tabla 56, el 69% de los docentes señalan que mayoritariamente las familias disponen de internet ya que son menos del 5% las que no disponen de acceso a red y un 22,5% de docentes señalan que entre el 5% y 25% de las familias no tienen internet en sus hogares. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, hay asociación entre la percepción de acceso a internet y el nivel educativo, con un nivel de significación del 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana. La tendencia señala que, según su percepción, el profesorado de educación Infantil que participa en el estudio trabaja con familias con un mejor acceso a internet que el de primaria y secundaria.

Del mismo modo, analizada esta información en función de la titularidad de los centros, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas. La

tendencia global en ambos colectivos docentes es similar, de forma que la mayor parte de docentes señala que la mayoría de las familias con las que trabaja tiene acceso a internet. Sin embargo, en el caso de los centros públicos la preocupación es algo mayor: un cuarto de los profesores piensa que la falta de internet puede afectar hasta un cuarto de familias y un 9,4% de éstos piensan que pueden ser más familias. En el caso de profesores de la privada/concertada, estas proporciones se reducen a la mitad.

Tabla 56

Resultados de la P.13.2 aproximadamente, ¿qué porcentaje de familias en los grupos que atiendes crees que NO tienen acceso a internet?

	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
	Total	CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Menos de 5%	69,0	70,0	65,1	78,6	65,1	67,9		78,9	66,1	69	
5-25%	22,5	21,9	24,9	14,3	23,3	26,0		13,7	23,3	24,7	
25-50%	5,0	4,6	6,5	3,6	6,2	4,4	**	3,3	5,2	4,6	**
50-75%	2,6	2,6	2,9	2,4	4,0	1,4		2,6	4	1,3	
Más de 75%	0,9	1,0	0,6	1,2	1,4	0,3		1,5	1,5	0,4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99.

Más allá de los datos presentados, otros muchos pueden ser los **obstáculos encontrados en las familias para el funcionamiento de la escuela por internet**. En el estudio se han señalado varios, y se ha preguntado al profesorado cuáles han sido los más habituales, pudiendo marcar varios. Tal como podemos ver en la tabla 57, el 49,3% de los docentes señala que las familias no disponen de ordenadores o tabletas adecuados, un 40,9% dicen que las familias no tienen tiempo para estar junto a sus hijos ayudándoles ante cualquier tipo de duda escolar, el 40,2% de los docentes señala que los padres/madres no saben de tecnología y los alumnos están muy solos para poder usarla, el 38,7% de las familias tan sólo tienen móviles para conectarse, el 37,1% dice que los padres/madres no tienen formación académica suficiente para ayudarles en las dudas de contenido, el 35,8% opina que la conexión a internet de que disponen las familias es inadecuada, el 21,6% señala que las familias no disponen de conexión a internet, un 19% de los docentes señala que los padres/madres no han estado motivando a sus hijos para que siguieran con normalidad las tareas, un 10,5% señalan que los padres/madres no han estado dispuestos a tener contacto con los docentes para apoyarles en lo que debían realizar en casa y un 5,1% considera que las familias no tienen móviles para que se conectaran los hijos para estudiar. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, se observan diferencias claras en casi todas las dificultades señaladas. Por niveles educativos, el profesorado de educación Infantil ha referido en menor porcentaje todas las dificultades, excepto la disponibilidad de tiempo y la voluntad de contacto con el profesorado, que sí han sido señaladas en mayor porcentaje. El profesorado de Primaria ha destacado los

problemas de tiempo. Y, conjuntamente, el profesorado de Primaria y Secundaria ha destacado más que el de Infantil problemas de conexión, recursos tecnológicos y formación de las familias. Esta asociación ha sido significativa al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana, excepto en la opción en la que señalan que no disponen de conexión a internet, donde no hay diferencias significativas: esto es, en todos los niveles educativos se han identificado familias en esta situación (aunque, como hemos señalado, por el tipo de estudio ha sido poco frecuente).

Tabla 57

Resultados de la P.31 ¿En qué medida crees que los siguientes aspectos han sido obstáculos en las familias para el funcionamiento de la escuela por internet? Señala las que creas que representan mejor la situación del alumnado que atiendes. Las familias...

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No disponen de conexión a internet	21,6	20,9	24,5	17,6	21,7	23,5		16,7	20,7	23,2	
La conexión a internet de que disponen es inadecuada	35,8	36,2	35	23,4	38,5	39,5	**	25,4	37,5	40,3	**
Las familias no disponen de ordenadores o tabletas adecuados	49,3	50,2	46,4	33,7	53,7	52,8	**	35	52,5	55,7	**
Tan sólo tienen móviles para conectarse	38,7	39,6	35,6	29,0	41,9	40,4	**	29,8	41,5	42,8	**
No tienen móviles para que se conectaran los hijos para estudiar	5,1	4,9	6,3	3,8	6,4	4,6		3,6	6	4,5	
Los padres/madres no saben de tecnología y los alumnos están muy solos para poder usarla	40,2	39,6	43	21,7	47,2	42,6	**	23,6	45,2	42,5	**
Los padres/madres no tienen formación académica suficiente para ayudarles en las dudas de contenido	37,1	37,8	35	23,1	42,3	39,1	**	23,9	41,8	41,1	**
Los padres/madres no tienen tiempo para estar junto a sus hijos ayudándoles ante cualquier tipo de duda escolar	40,9	41,5	39,3	42,8	46,9	34,0	**	46	46,6	34,8	**
Los padres/madres no han estado motivando a sus hijos para siguieran con normalidad las tareas	19	19,6	17,4	16,8	21,7	17,6		19,6	21,6	17,7	
Los padres/madres no han estado dispuestos a tener contacto con los docentes para apoyarles en lo que debían realizar en casa	10,5	10,6	10	12,8	9,9	9,9		14,2	9,6	9,8	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Analizando esta cuestión en función de la titularidad de los centros, sólo hay un tipo de dificultad para el que no existen diferencias estadísticamente significativas: la falta de tiempo de las familias para estar junto a sus hijos ayudándoles con las tareas escolares. En todas las demás, el profesorado de la pública ha manifestado en mayor medida que las familias a las que atiende tienen dificultades. Así, el profesorado de los centros públicos señala en mayor medida como obstáculos la falta de conexión a internet o conexión inadecuada, la falta de ordenadores o tabletas adecuados, no tener móviles para conectarse o sólo tener móviles para conexión (pero no para otra cosa como hacer deberes, etc.), además de la falta de formación de madres/padres en las cuestiones tecnológicas y estar los alumnos muy solos para poder usar adecuadamente estos dispositivos, la falta de motivación por parte de las madres y padres para que sus hijos siguieran con normalidad las tareas o la falta de disposición por parte de las madres y padres para poder contactar con los docentes para apoyarles en lo que debían realizar en casa.

3.2.3. PERCEPCIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

En estas condiciones, ¿cuáles han sido los resultados observados?, ¿cómo se han sentido las personas implicadas?

Si le preguntamos a los docentes por el **nivel de participación de su alumnado en comparación con la docencia presencial**, tal como podemos ver en la tabla 58 y figura 29, el 57,5% señala que el nivel de participación ha sido más bajo durante este periodo, el 33,5% señala que ha sido el mismo y tan sólo un 9,1% señala que ha sido más alto. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, los docentes de infantil opinan en mayor medida que el nivel de participación de su alumnado ha sido menor mientras que para los de primaria y secundaria, si bien también consideran que la participación ha sido más baja, la opinión tiene unos porcentajes un poco más altos. El porcentaje de profesorado que considera que la participación ha sido más alta (aun siendo minoritario) ha sido mayor en Secundaria. Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

Del mismo modo, existen diferencias en la percepción sobre el nivel de participación del alumnado, en función de la titularidad de los centros en los que trabaja el profesorado, el profesorado de los centros públicos cree que en este periodo ha habido una menor participación, mientras que sus colegas de la privada señalan lo contrario.

Tabla 58

Resultados de la P.27 ¿Qué nivel de participación ha tenido el alumnado en comparación con la docencia presencial?

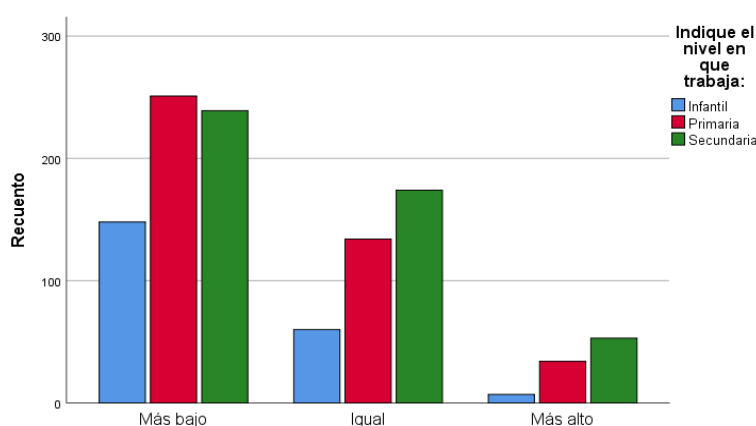
	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
	Total	CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Más bajo	57,5	58,0	55,2	66,0	61,4	49,6		68,8	59,9	51,3	
Igual	33,5	33,5	33,6	29,0	31,2	37,9	**	27,9	32	37,3	**
Más alto	9,1	8,5	11,2	5,0	7,4	12,6		3,3	8,1	11,4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

Figura 28

Resultados de la P.27. ¿Qué nivel de participación ha tenido el alumnado en comparación con la docencia presencial?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al **porcentaje de aprendizaje de los alumnos durante el confinamiento**, tal como podemos ver en la tabla 59 y figura 30, el 65.1 % del profesorado considera que se habrá logrado entre el 25 y el 75 % del aprendizaje, respecto a años anteriores. Concretamente, para el 34,5% de los docentes se ha dado entre el 25-50%, para el 30,6% se ha dado un porcentaje de aprendizaje entre el 50-75%, para el 18,4% se ha dado entre el 5-25%, para el 8,9% el aprendizaje ha sido superior al 75% y para el 4,5% el porcentaje de aprendizaje ha sido menor del 5%. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas. Si analizamos los resultados por niveles, los resultados son muy parecidos, y no se dan diferencias significativas en ningún caso.

Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de aprendizaje logrado en este trimestre, en función de la titularidad de los centros en los que trabaja el profesorado: con las diferencias mínimas, el profesorado de los centros públicos percibe una mayor pérdida de aprendizajes en este periodo respecto a años anteriores, mientras que sus colegas de la privada/concertada son menos pesimistas en este aspecto.

Tabla 59

Resultados de la P.28 *¿Qué porcentaje de aprendizaje crees que se habrá logrado en este trimestre, respecto a años anteriores, debido a las dificultades por la pandemia?

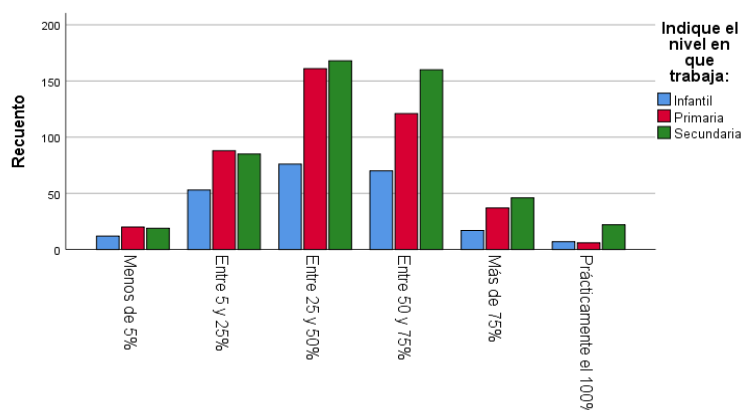
	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
	Total	CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Menos de 5%	4,5	4,4	5,2	5,6	4,5	4,0		5,1	4,6	3,8	
5-25%	18,4	19,3	14,3	21,8	18,6	16,5		22,6	20,3	17	
25-50%	34,5	34,7	33,9	31,2	36,2	34,5		32,3	37,2	33,6	
50-75%	30,6	30,1	32,9	31,2	29,6	31,3		29,8	27,9	32	
Más de 75%	8,9	8,6	10,5	7,0	9,1	9,7		7,2	8,5	9,2	
Prácticamente 100%	3,0	3,0	3,1	3,2	1,9	4,0		3	1,4	4,4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%.

Figura 29

Resultados de la P.28. *¿Qué porcentaje de aprendizaje crees que se habrá logrado en este trimestre, respecto a años anteriores, debido a las dificultades por la pandemia?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se le pregunta al profesorado si **ha detectado algún uso negativo por parte del alumnado al introducir la docencia por internet**, tal como podemos ver en la tabla 60 y figura 31, el 76,6% de los docentes señala que no ha detectado ningún uso negativo que afecte a la convivencia del grupo clase, tan sólo un 13,5% señala haber detectado algún caso aislado, un 7,4% señala que ha detectado los que ya se daban anteriormente y tan sólo un 2,5% dice haber detectado bastantes o muchos usos negativos nuevos. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, podemos decir que el porcentaje es mayor cuando dicen no haber detectado ningún caso en la etapa de infantil frente a primaria y secundaria; y cuando se detectan usos negativos se hace en un porcentaje algo más elevado en la etapa de secundaria respecto a primaria e infantil. Esta asociación entre variables tiene un nivel de significación del 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

También existen diferencias en la percepción de usos negativos de internet en el grupo-clase, en función de la titularidad de los centros en los que trabaja el profesorado: aunque la diferencia es muy baja, el profesorado de la privada percibe un cierto aumento en esta cuestión en mayor medida que sus colegas de la pública.

Tabla 60

Resultados de la P.29. Al introducir la docencia por internet, ¿has detectado algún uso negativo por parte del alumnado que afecte a la convivencia de tu grupo de clase (por ej., deterioro de la convivencia, ciberacoso, etc.)?

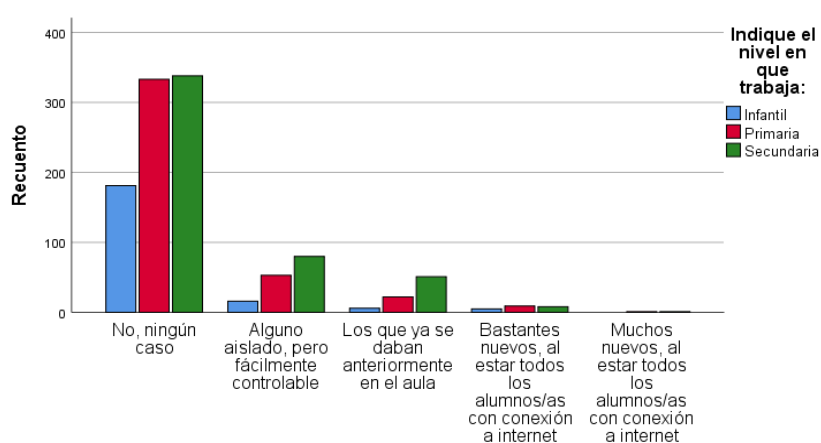
	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No, ningún caso	76,6	77,2	74,3	86,5	79,1	69,9		87	79,7	70,7	
Alguno aislado, pero fácilmente controlable	13,5	13,5	13,6	7,9	12,8	16,7		7,7	12,7	16,7	
Los que ya se daban anteriormente en el aula	7,4	7,2	8,3	3,6	5,6	10,7		2,9	5,3	10,7	
Bastantes nuevos, al estar todos los alumnos/as con conexión internet	2,1	2,0	2,6	2,0	2,0	2,3	**	2,4	2,2	1,7	**
Muchos nuevos, al estar todos los alumnos/as con conexión internet	0,4	0,2	1,1	---	0,5	0,4		0,0	0,2	0,2	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Figura 30

Resultados de la P.29. ¿Al introducir la docencia por internet, has detectado algún uso negativo por parte del alumnado que afecte a la convivencia de tu grupo de clase (por ej., deterioro de la convivencia, ciberacoso, etc.)?



Fuente: elaboración propia.

Al preguntar a los docentes sobre su **valoración del clima de aprendizaje logrado en la docencia por internet respecto a la docencia presencial**, tal como podemos ver en la tabla 61 y figura 32, el 30,5% considera que ha sido igual, un 60,1%

lo valora como peor (49,3%) o mucho peor (10,8%), y sólo un 9.4% lo valora como mejor (8%) o mucho mejor (1,4%). Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles, podemos decir que la opinión de los docentes ha sido mucho peor o peor en mayor porcentaje en el profesorado de infantil que en los de primaria y secundaria. Frente a ello, los docentes que opinan que el clima de aprendizaje ha sido igual, mejor o mucho mejor están en un porcentaje más elevado en los niveles de primaria y secundaria que en infantil. Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

Del mismo modo, se identifican diferencias estadísticamente significativas en la percepción del clima de aprendizaje creado con la docencia por internet, en función de la titularidad de los centros en los que trabaja el profesorado: el profesorado de los centros públicos percibe en mayor medida un cierto empeoramiento del clima de aprendizaje en comparación con sus colegas de la privada.

Tabla 61

Resultados de la P.30. En general, ¿cómo valoras el clima de aprendizaje que se ha creado en la docencia por internet respecto al que se da en sus grupos de clase en la docencia presencial?

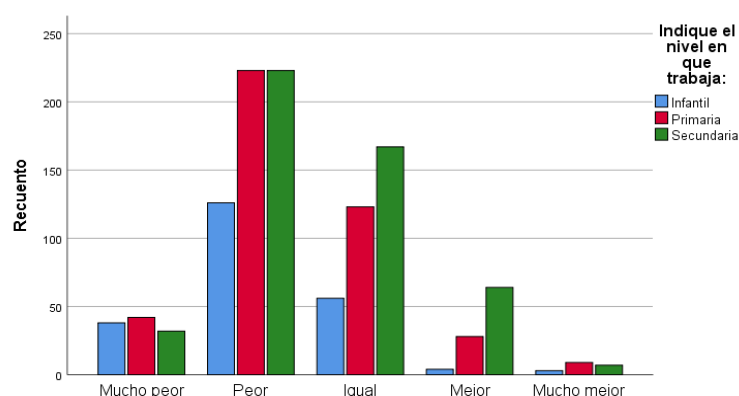
	Grupo	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Mucho peor		10,8	9,8	14,9	18,2	10,3	7,8	16,7	9,9	6,5	
Peor		49,3	50,0	46,6	54,7	53,3	42,9	55,5	52,5	45,2	
Igual		30,5	30,2	31,7	23,7	28,3	35,8	24,7	28,9	33,9	**
Mejor		8,0	8,4	6,4	2,2	6,5	12,1	1,8	6,6	13	
Mucho mejor		1,4	1,7	0,4	1,1	1,6	1,4	1,3	2,1	1,4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

Figura 31

Resultados de la P.30. En general, ¿cómo valoras el clima de aprendizaje que se ha creado en la docencia por internet respecto al que se da en sus grupos de clase en la docencia presencial?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se le pregunta al profesorado **si al volver a la docencia presencial considera beneficioso incluir alguna actividad docente por internet**, tal como podemos ver en la tabla 62, sólo el 9.5% considera que no.

Entre los argumentos dados para el “sí”, el 55,1% de los docentes opina que sí, para la mejor integración de las tecnologías en el uso educativo y cultural, el 36,9% opina que sí, para la formación de alumnado y el 24,4% considera que sí, para la participación más directa con las familias. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos los resultados por niveles educativos, se observa asociación significativa en todos los casos. Se puede destacar que el porcentaje obtenido es más elevado en infantil que en primaria y secundaria cuando opinan que no es necesario incluir alguna actividad docente por internet. En los otros argumentos, el profesorado de Secundaria destaca la inclusión de actividades docentes por internet por la formación del alumnado, mientras que el de Infantil y Primaria destaca su valor para facilitar la participación de las familias. Por niveles educativos, el nivel de significación se da al 99% en todos los casos, tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana.

Sin embargo, en general no hay asociación significativa entre esta cuestión y la titularidad del centro.

Tabla 62

Resultados de la P.32. Una vez volvamos a la docencia presencial, ¿consideras beneficioso incluir alguna actividad docente por internet?

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
No es necesario en absoluto	9,5	9,6	9,4	22,8	6,0	6,2	**	23,9	6	5,7	**
Si, para la formación de alumnado	36,9	37,9	33,3	19,4	37,7	44,9	**	19,3	38,7	46,4	**
Si, para la participación más directa con las familias	24,4	25,1	22,2	27,7	29,9	17,4	**	29,3	32,4	16,6	**
Si, para la mejor integración de las tecnologías en el uso educativo y cultural	55,1	56,6	50,4	35,5	62,7	57,6	**	35,9	64,3	59,9	**

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%;**= si, al menos en el 99%

Finalmente, cuando se le ha preguntado al profesorado por **su estado anímico durante el confinamiento**, tal como podemos ver en la tabla 63, el 50,4% manifiesta haberse sentido estresado por la falta de horas para atender todo (trabajo, familia, ...), un 47,4% ha tenido sentimientos de solidaridad, ante las dificultades que tienen muchas familias para atender a sus hijos en la escuela en casa, un 44% se ha sentido triste al ver las dificultades de las familias vulnerables y un 41,1% ha sentido agobiado por el exceso de trabajo para adaptarse a impartir la docencia por internet. Por otro lado, un 40,1% se ha sentido satisfecho, por estar logrando adaptarse a hacer cosas útiles con estas herramientas, un 31,2% ha sentido alegría, por sentir que ayuda directamente al alumnado y a sus familias, un 31,8% ha sentido miedo a que la situación de trabajo y confinamiento se alargara, un 26,8% ha sentido pena al comprobar que las familias no valoran nuestro esfuerzo como docentes, un 14,5% ha sentido enfado, por el poco apoyo que han recibido de la administración o centro y, por último, solo el 9,5% de los docentes se ha visto sorprendido, por lo útil que estaba resultando la escuela por internet. Esta distribución es muy similar si lo analizamos atendiendo a docentes de la Comunidad Valenciana frente al resto de Comunidades Autónomas.

Si analizamos las diferencias por niveles educativos, podemos destacar que los docentes de Primaria y Secundaria se han sentido más agobiados y estresados con la situación que los docentes de la etapa de infantil e incluso más enfadados y tristes. Los de Primaria han sentido mayor tristeza y solidaridad ante la difícil situación de algunas familias, y también mayor enfado por la falta de apoyo de la administración o el centro. Por niveles educativos, no se identifica asociación significativa entre nivel educativo y los sentimientos de miedo, pena, satisfacción y alegría que ha sentido el profesorado durante el confinamiento.

Por otro lado, en cuanto a la tristeza, agobio y estrés manifestado por los docentes el nivel de significación se da al 99% tanto a nivel global como analizado para la Comunidad Valenciana. Únicamente el nivel de significación es del 95% en la Comunidad Valenciana y del 99% en el total cuando los docentes señalan haberse sentido enfadados por el poco apoyo recibido de la administración o el centro. Por último, se da un nivel de significación del 95% respecto a la sorpresa del profesorado por la utilidad de la escuela por internet en el total, pero a nivel de Comunidad Valenciana los resultados no han sido significativos.

Tabla 63

Resultados de la P.24. ¿Qué afirmaciones reflejan mejor tu estado anímico en esta situación de confinamiento y trabajo docente por internet? (Señale las que mejor describan tu estado anímico)

	Grupo Total	CV y otras CCAA		Total Nivel educativo				CV Nivel educativo			
		CV	Otras	EI	EP	ESO	P	EI	EP	ESO	P
Miedo a que esta situación de trabajo y confinamiento se alargue	31,8	32,1	31,1	33,0	33,8	29,2		32,4	35,6	28,9	
Pena, al comprobar que las familias no valoran nuestro esfuerzo como docentes	26,8	27,2	25,6	24,4	26,3	28,4		25,5	25,6	29,4	
Enfado, por el poco apoyo que he recibido de la administración o centro	14,5	13,7	17,9	9,2	17,4	14,4	**	8,6	15,5	14,6	*
Tristeza, al ver las dificultades de las familias vulnerables	44	46,1	36,8	38,1	48,4	42,8	**	39,8	51,3	44,7	**
Agobio, por el exceso de trabajo para adaptarme a impartir la docencia por internet	41,1	41,9	39	26,1	43,7	46,3	**	25,2	44,2	48	**
Estrés, porque me faltan horas para atender todo (trabajo, familia...)	50,4	52,3	43,6	35,7	50,5	57,6	**	37,2	51	61	**
Sorpresa, por lo útil que está resultando la escuela por internet	9,5	9,9	8,3	7,8	8,3	11,6	*	7,2	9,3	11,8	
Satisfacción, por estar logrando adaptarme a hacer cosas útiles con estas herramientas	40,1	41,8	34,2	38,7	39,7	41,2		42,3	39,3	43,8	
Alegría, por sentir que ayudo directamente al alumnado y a sus familias	31,2	32,4	27,1	33,7	31,8	29,3		35,4	32,5	30,8	
Solidaridad, ante las dificultades que tienen muchas familias para atender a sus hijos en la escuela en casa	47,4	48	46,2	48,4	53,0	41,4	**	50,2	52,8	42,6	**

Fuente: elaboración propia.

Nota: P: nivel de significación mediante χ^2 : * = si, al menos en el 95%; ** = si, al menos en el 99%

Para finalizar, existen diferencias estadísticamente significativas en el estado anímico en este proceso manifestado por el profesorado en función de la titularidad de los centros en los que trabajan. El profesorado de los centros públicos es más crítico y señala que ha sentido en mayor medida las emociones como pena al comprobar que las familias no valoran nuestro esfuerzo como docentes, enfado por el poco apoyo que han recibido de la administración o centro, o tristeza al ver las dificultades de las familias vulnerables. Por otra parte, el profesorado de la privada/concertada es más

optimista y señala en mayor proporción emociones como sorpresa por lo útil que está resultando la escuela por internet, satisfacción por estar logrando adaptarse a hacer cosas útiles con estas herramientas y alegría por sentir que ayuda directamente al alumnado y a sus familias. No hay diferencias, sin embargo, en la percepción de miedo a que la situación de trabajo y confinamiento se alargara, agobio por el exceso de trabajo para adaptar la docencia por internet, estrés porque faltan horas para atender todo (trabajo, familia...) y solidaridad ante las dificultades que tienen muchas familias para atender a sus hijos en la escuela en casa.

CAPÍTULO IV
INDICADORES COMPUESTOS:
DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS

Tal como señalamos en el apartado de Metodología, tenemos en cuenta los indicadores compuestos como referentes globalizadores que reflejan condiciones en el hogar para el desarrollo de la vida, en general, y de la Escuela en Casa, en particular. En este apartado se sintetizan algunos indicios acerca de las condiciones en que ha desarrollado el confinamiento el grupo que ha respondido a la encuesta. Los indicadores compuestos que hemos considerado para el análisis de la encuesta de Familias y la de Docentes se muestran en este apartado en las tablas 64 y 83.

Pasamos a describir cada uno de ellos y los resultados más destacados obtenidos hasta el momento.

4.1. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA DE FAMILIAS

Para la encuesta destinada a familias hemos considerado los siguientes indicadores como se muestra en la tabla 64.

Tabla 64

Indicadores compuestos de la encuesta de familias

Indicador	Descripción
MCPCHT TEÓRICO	Metros cuadrados per cápita en el hogar (IC.1.).
ICVCONFINA	CALIDAD DE VIDA durante el confinamiento (IC.2.).
BREICVCONFINA	Brecha de calidad de vida durante el confinamiento (IC.3.).
BREDIGTOT	Indicador CONJUNTO de BRECHA DIGITAL –BD- (IC.4.).
BREDIGERM	Brecha digital por escasez de recursos materiales tecnológicos –BRT- (IC4.A.).
BREDIGESCI	Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos de los padres y/o madres –BCT- (IC4.B.).
BRECONH	BRECHA DE CONVIVENCIA EN EL HOGAR –BCH- (IC.5.)
FASECONFIN	Fase de confinamiento: (IC.6.).
DSIGUALDADTOTAL	Indicador global de desigualdad –DT-(IC.7.).

Fuente: elaboración propia.

4.1.1. MCPCH: METROS CUADRADOS PER CÁPITA EN EL HOGAR (IC.1)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Se trata de valorar si el contexto espacial que determina la vivienda se asocia a percepciones más favorables o desfavorables de la experiencia vivida como la Escuela en Casa. La unidad de análisis de referencia es la cantidad de metros cuadrados per cápita disponibles en el hogar.

- *Estimación del indicador*

1º. Calcular variable MCPCH Bruto= P.8./P.7.

2º. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las CCAA (si existen) se calculará el MCPCH respecto a un valor teórico. No se ha podido establecer un estudio suficientemente fiable al respecto, por lo que tomamos como referencia un valor teórico de interpretación. En el Anexo III se aportan las informaciones de referencia que se han tenido en cuenta para ello.

- *Interpretación*

El valor teórico de referencia se basa en la estructura de vivienda/tipo que se estimaría suficiente para una familia media de cuatro miembros⁴: madre, padre y dos hijos (inclusive se considera suficiente para tres hijos) –ver tabla 65-. Hemos evitado tomar como referencias los mínimos legales, pues consideramos que son de subsistencia y no representan la situación más recomendable, como mínimo y, que se da con bastante frecuencia en las familias medias en la Comunidad Valenciana.

Tabla 65

Estándar teórico que se asume en este restudio como estructura suficiente de vivienda para una familia de cuatro miembros (padres y dos hijos)

Tipo de estancia	m ²
1 estancia multiuso (despacho, plancha...)	8
2 dormitorios hijos	20
1 dormitorio principal	16
estar/comedor	24
cocina	14
baño	5
aseo	3
total	90

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta distribución/composición de la vivienda, el **MCPCHT(EÓRICO) Categorizado: $90/4=22,5 \pm 2,5 \text{ m}^2$** , de forma que se considera **INSUFICIENTE < 20, SUFICIENTE ≥ 20 Y < 25 Y ADECUADO ≥ 25** . De esta forma, se toma como criterio de referencia absoluto que una familia tipo, de cuatro miembros, tendría un espacio insuficiente para albergar la Escuela en Casa –y posiblemente también el teletrabajo- si la vivienda tiene un espacio total inferior a 80 m²; se consideraría suficiente si la vivienda tiene unas dimensiones que oscilan entre 80 y 100 m² y, finalmente, se entendería que la vivienda puede ser adecuada para ese tamaño de familia y usos, si ésta sobrepasa los 100 m².

⁴ Somos conscientes de que no se trata de un estándar generalizado en España, pero es frecuente para familias medias en la Comunidad Valenciana, en zonas urbanas. En el Anexo IV se aportan los datos de referencia mínimos que se establecen en la legislación vigente.

Una limitación observada en este tipo de indicador reside en que algunas de las familias que han respondido, posiblemente viven en viviendas adosadas o en casa de pueblo o en casas unifamiliares. Incluso, en algunos casos, se ha dado como tamaño de la vivienda posiblemente el tamaño total de parcela que ocupan. Considerando la práctica habitual, todas estas respuestas se han asignado al nivel “Adecuado”, no haciendo una categoría especial y diferenciada para ellas, dado que fundamentalmente nos interesaba como indicador el tamaño interno de la vivienda en relación al tamaño de la familia para los usos de la Escuela en Casa y, entendemos que cualquiera de los tipos de vivienda diferentes a pisos/apartamentos, normalmente disponen de tamaños de vivienda mayores, además de estar en una parcela que permitirá comodidades adicionales durante el confinamiento.

b) RESULTADOS DEL INDICADOR MCPCHT: METROS CUADRADOS PER CÁPITA EN EL HOGAR (IC.1)

La cuestión que se pretende responder es la siguiente: *¿Qué espacio tenían las familias durante el confinamiento para realizar su vida en casa, con tele-trabajo y tele-escuela? ¿Era adecuado o condicionaba el desarrollo de la atención escolar?*

Como puede observarse en las tablas 66 y 67 y en la figura 33, las condiciones del grupo de respondientes en la Comunidad Valenciana son mejores que las que se dan en el conjunto de encuestados. De esta forma, las familias que indican disponer de espacio insuficiente en la vivienda son del 14,9% en la CV y del 17,6 en el total del grupo. Y, a su vez, los que disponen de espacio adecuado son el 56% en la CV y el 54,1% en el total. El colectivo de encuestados de la CV disfruta de mejores condiciones según este indicador que el conjunto de encuestados, siendo las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$). En conjunto, y tal como señalamos ya en la descripción muestral, predominan en el estudio las familias de nivel medio (tanto medio-bajo a medio-alto) y con unas condiciones aceptables, mayoritariamente, en cuanto al espacio en el hogar. Recuérdese que esta afirmación debe asumirse como representación tan sólo del grupo de estudio. Y no debe tomarse como aspecto generalizable al conjunto de la población.

Tabla 66

Síntesis de indicadores estadísticos de metros cuadrados per cápita hogar (MCPCHT) en el grupo total de estudio y en el grupo de la Comunidad Valenciana

Grupo total			Comunidad Valenciana		
N	VÁLIDOS	3753	N	VÁLIDOS	2901
	PERDIDOS	5		PERDIDOS	4
Media		31,79	Media		32,28
Mediana		27,50	Mediana		28,33
Moda		30,00	Moda		22,50
Desv. Típ.		17,87	Desv. típ.		18,30
Varianza		319,42	Varianza		334,66
Rango		392,50	Rango		392,50
Mínimo		7,50	Mínimo		7,50
Percentiles	10	18,67	Percentiles	10	20,00
	20	21,67		20	22,50
	30	22,50		30	22,50
	40	25,00		40	25,00
	50	27,50		50	28,33
	60	30,00		60	30,00
	70	33,33		70	33,33
	80	40,00		80	40,00
	90	50,00		90	50,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 67

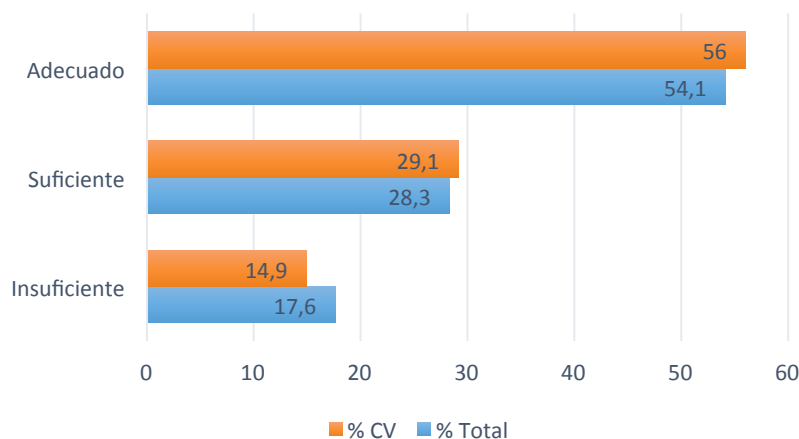
Distribución del MCHTCategorizado en el grupo total de estudio y en el de Comunidad Valenciana

Grupo total				Comunidad valenciana		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Insuficiente	659	17,6	17,6	432	14,9	14,9
Suficiente	1062	28,3	45,9	845	29,1	44,0
Adecuado	2032	54,1	100,0	1624	56,0	100,0
Total	3753	100,0		2901	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 32

Porcentaje de familias clasificadas en función de las categorías de m² per cápita, en la Comunidad Valenciana y en el Grupo Total de estudio



Fuente: elaboración propia.

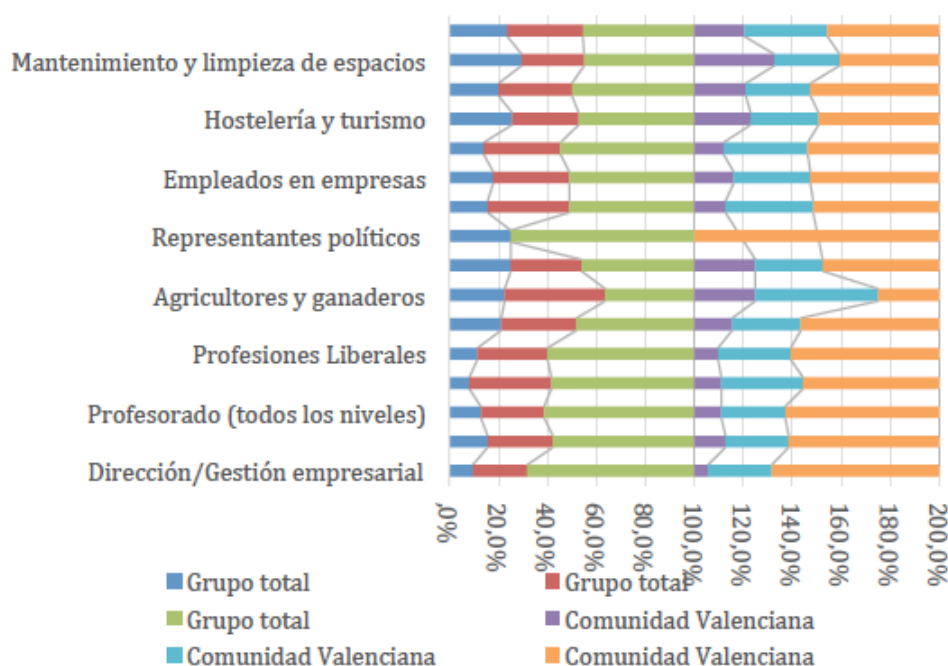
Al analizar a las familias en función de este indicador, podemos apreciar las siguientes características:

- Teniendo en cuenta la distribución porcentual de ocupaciones en función de las categorías de m² per cápita, en la Comunidad Valenciana y en el Grupo Total de estudio, se observa que en ambos grupos se da la misma tendencia que resulta estadísticamente significativa ($p \leq 0,01$) –ver figura 34-: los colectivos que tienen mejores condiciones en cuanto al tamaño de la vivienda son los Directivos/gerentes de empresas, profesionales liberales, científicos, profesorado, sanitarios, agentes de seguridad (policías, militares y otros) y, administrativos de empresas privadas o del sector público. Por el contrario, los que peores condiciones presentan en este aspecto son los que se dedican a mantenimiento y limpieza de espacios públicos, distribución y venta de alimentación, agricultores y ganaderos, hostelería y turismo, transportistas y, atención del hogar. Se ordenan prácticamente dentro de un espacio que va desde clase media-acomodada a clase media-baja.
- Por otra parte, en cuanto a la distribución del número de hijos en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita, se observa otra asociación estadísticamente significativa en ambos grupos ($p \leq 0,01$) – ver figura 35-.

En el grupo de espacio insuficiente se observa que es en gran medida independiente del número de hijos que se tengan escolarizados en los niveles educativos estudiados. Es decir, siempre resulta insuficiente y, además, normalmente tienden a tener más hijos. Con espacio suficiente viven familias normalmente con dos hijos y, en menor medida con uno o más de dos. Y con espacio adecuado, normalmente son familias con uno o dos hijos y, en menor medida más de dos. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$). Este aspecto es un indicador de que las familias, mayoritariamente controlan más la natalidad a mayor nivel de ocupación y bienestar. Es, en consecuencia, un aspecto a considerar como contexto social, en el que obviamente faltan medidas tanto de conciliación familiar-profesional como de apoyo a la maternidad y paternidad. Evitamos aquí adjetivarla como “responsable”, porque, de hecho, el autocontrol al respecto ya es excesivamente evidente.

Figura 33

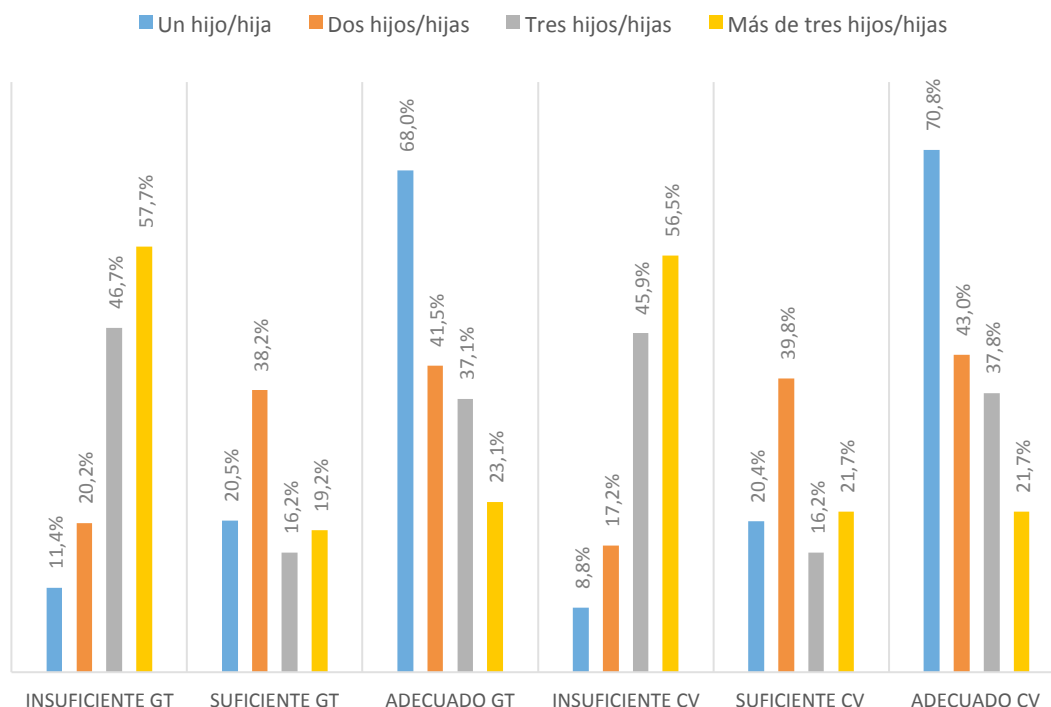
Distribución porcentual de ocupaciones en función de las categorías de m² per cápita, en la Comunidad Valenciana y en el Grupo Total de estudio



Fuente: elaboración propia.

Figura 34

Distribución del nº de hijos en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita

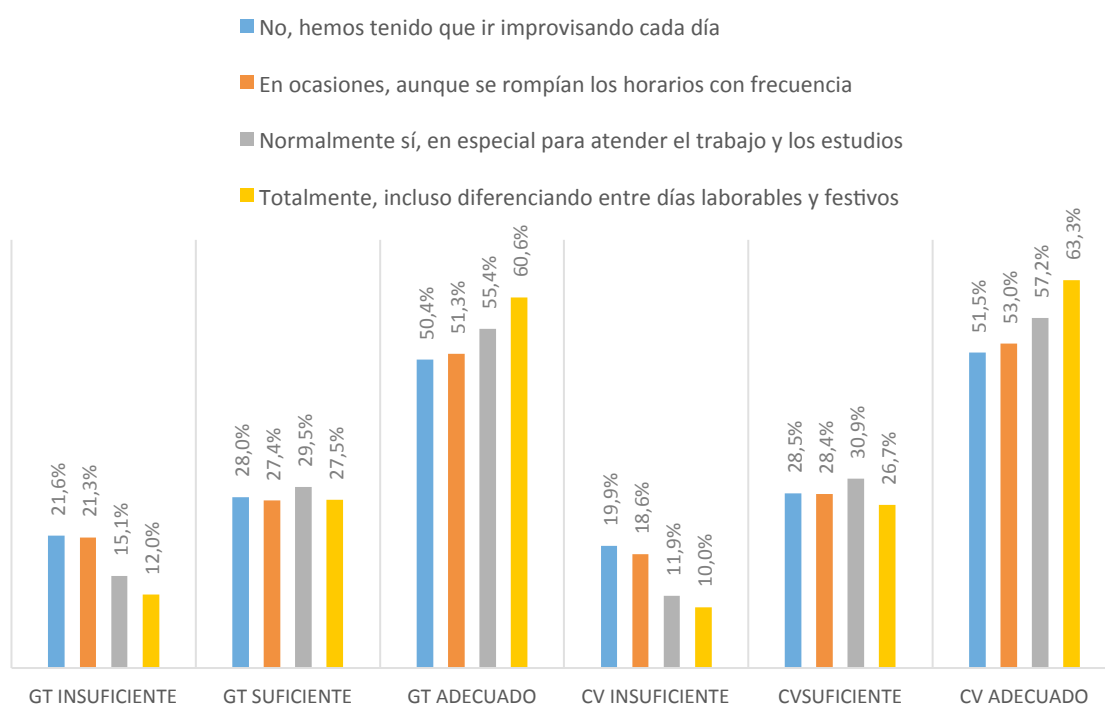


Fuente: elaboración propia.

Un aspecto fundamental es si existe asociación entre el espacio de la vivienda y si se ha podido seguir una rutina vital durante el confinamiento. Tanto en el grupo total, como en el Comunidad Valenciana, se observa la misma tendencia: la organización social en la familia se asocia al tamaño de la vivienda. De esta forma, como puede observarse en la figura 36, únicamente quienes disponían de una vivienda adecuada informan en más del 60% de las familias que han podido mantener una rutina adecuada, mientras que entre quienes disponen de una vivienda insuficiente, escasamente informan en torno al 10% haber podido mantener una rutina, en la que se diferenciaran incluso entre días laborables u fines de semana. Las diferencias entre los colectivos establecidos por el tamaño de la vivienda son estadísticamente significativas en el grupo total y en el de Comunidad Valenciana ($p \leq 0,01$).

Figura 35

Distribución de la cuestión P.15 (¿se ha podido seguir una rutina familiar durante el confinamiento?) en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita



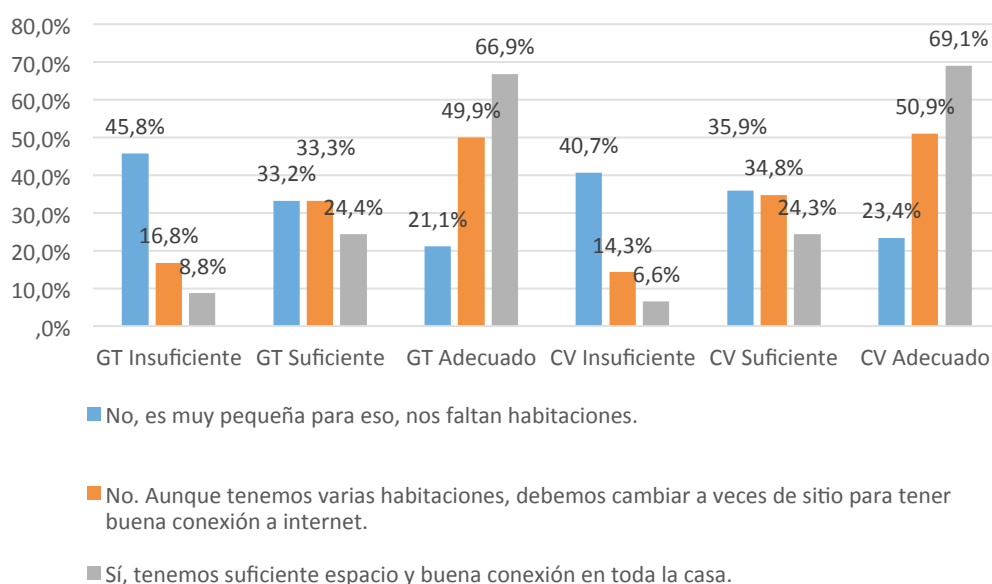
Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto a considerar en relación al tamaño de la vivienda es si se daba de manera asociada con la usabilidad de la conexión de internet. Ambos aspectos están a la base de poder crear un espacio de bienestar en el que se pudiera desarrollar la Escuela en Casa, junto al teletrabajo y el hogar como espacio natural de descanso. Tanto en el grupo total como en el de la Comunidad Valenciana la asociación con este indicador ha resultado también estadísticamente significativa ($p \leq 0,01$). Se asocian claramente ambos aspectos, de forma que, en el colectivo de viviendas de insuficiente tamaño, a la par, se dan peores condiciones de conexión a red internet. Esta asociación va invirtiendo su tendencia según se dispone de mayor tamaño de vivienda, de manera que se incrementa también la mejor disponibilidad de red para desarrollar las tareas. De este modo, las condiciones de vida durante el confinamiento también han sido más adecuadas para las familias de mayor nivel socio-económico y cultural que para las de menor nivel. Es obvio que “las dificultades se suman”.

Como en los casos anteriores, se observa que el tamaño de la vivienda condiciona definitivamente las posibilidades de desarrollo de la Escuela en Casa. La asociación del tamaño de la vivienda estimado con si las hijas e hijos disponen o no de espacio para el estudio en casa es estadísticamente significativo ($p \leq 0,01$) -ver figura 37 y figura 38-.

Figura 36

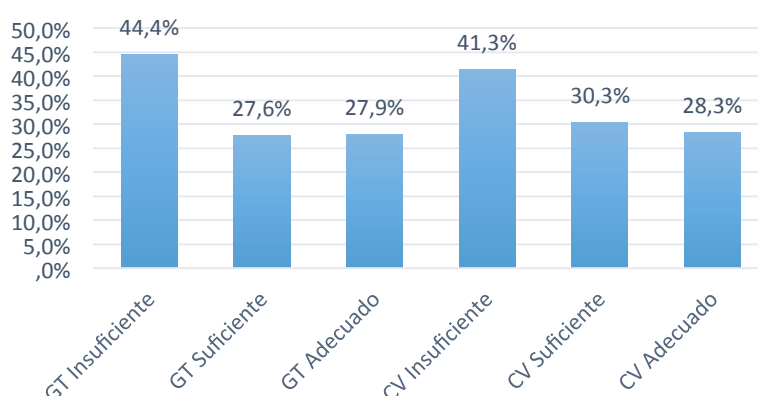
Distribución de la cuestión P.15 (¿En su casa han podido diferenciar zonas de descanso y entretenimiento de las de trabajo y estudio?) en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita



Fuente: elaboración propia.

Figura 37

Distribución de la cuestión P.16.1. (Mis hijos no tienen espacio propio para estudiar) en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita



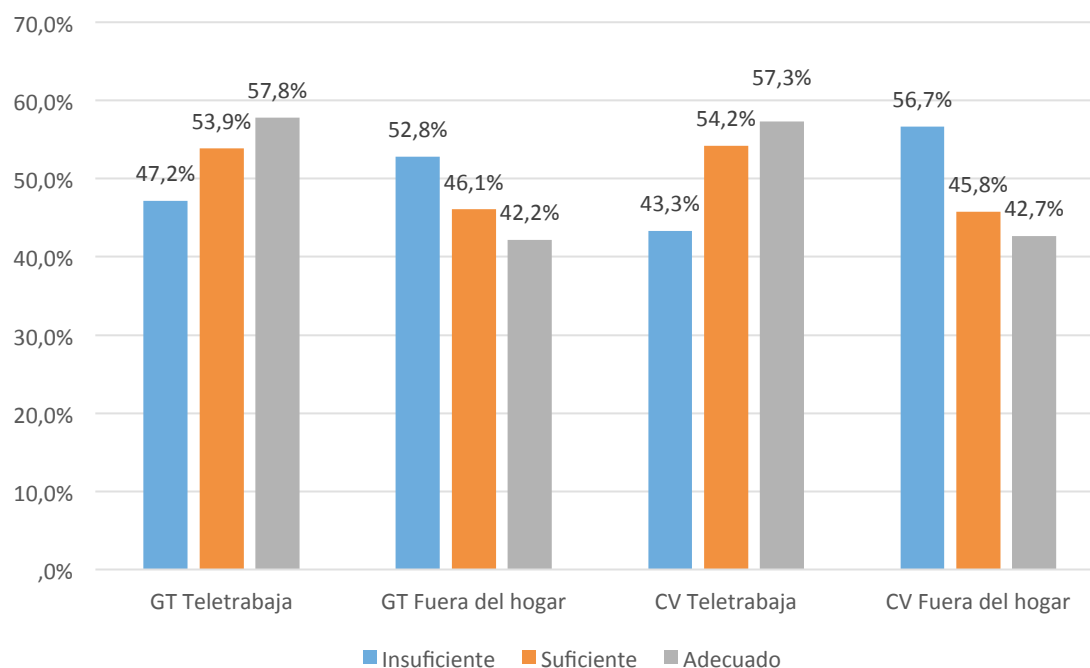
Fuente: elaboración propia.

¿A su vez este aspecto está relacionado con el lugar de trabajo de madres y/o padres durante el confinamiento? Como puede observarse en la figura 39, también hay asociación entre estos dos aspectos y afectan de manera similar tanto a las familias con espacio insuficiente como a las otras que tienen espacio suficiente o adecuado en el hogar. Esta asociación también se da tanto en el grupo total analizado

como en el de la Comunidad Valenciana y resulta estadísticamente significativa ($p \leq 0,01$).

Figura 38

Distribución del lugar de trabajo (fuera del hogar/teletrabajo) en el Grupo Total y en la Comunidad Valenciana, en función de las categorías de m² per cápita



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el espacio disponible durante el confinamiento afecta significativamente a las posibilidades de realización de teletrabajo y tele-escuela en el conjunto de familias que han respondido a la encuesta. Aunque, como es obvio, es más grave para las familias que tienen menos espacio, el modelo de familia en la que madre y/o padre han tenido que realizar teletrabajo ha constituido una dificultad añadida para el desarrollo de la Escuela en Casa.

4.1.2. INDICADOR DE CALIDAD DE VIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO (IC.2) Y LA BRECHA DE CALIDAD DE CALIDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO (BREICVCONFINA) –I.C.3-

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Durante el confinamiento se puede entender que se ha tenido calidad de vida si se producen condiciones laborales –que son estables y positivas- y se mantiene unas relaciones en el hogar adecuadas, a la par que no se dan dificultades tecnológicas especiales para poder atender la Escuela en Casa.

- *Estimación del Indicador*

Si se da una de estas condiciones **Condición previa laboral (CPL)**:

- Se ha podido trabajar desde casa haciendo igual o menos horas que las habituales (P.11.2 o P.11.4.)
- No realizo trabajo remunerado fuera del hogar (P.1.5.)

Condición previa laboral es= Si P.10= 1, entonces P.11.2=1 o P.11.4=1. **CPL=1**

Condición previa laboral es= Si P.10= 0, entonces P.11.5=1. **CPL=1**

Es decir, se entiende que en el caso de realizar trabajo remunerado fuera del hogar (P.10=1), se ha mantenido el trabajo en el hogar mediante teletrabajo.

En caso de no realizar trabajo remunerado fuera del hogar, se ha mantenido la misma situación.

En cualquiera de ambos de **CPL**, **ICVCONFINA = Suma total de CPL+(b)+(c)+(d)**

- a) Se tiene suficiente espacio para diferenciar zonas de ocio y trabajo P.16.3.
- b) Se valoran positivamente las relaciones en el hogar durante el confinamiento (P.17.1 a P.17.3.)
- c) Indican no haber tenido dificultades tecnológicas en casa para atender la escuela en casa durante el confinamiento (P.20.8).

ICVCONFINA = Se analiza la distribución y se establecen niveles a partir del análisis -ver tabla 68-.

- *Interpretación*

Los niveles de ICVCONFINA se establecen por Niveles de valoración, distribuyendo las respuestas del Indicador en grupos según el nivel de adecuación de su calidad de vida percibida durante el confinamiento, ordenado de menor a mayor. El valor inverso de este indicador se utilizará a efectos de poder establecer posteriormente niveles de brecha –como indicadores totales de desigualdad entre familias-, como el **BREICVCONFINA (IC.3.)**. La interpretación de ambos indicadores (el directo y el inverso) se presenta en la tabla 69.

Tabla 68*Distribución casos (frecuencias y % de familias, en el Indicador ICVCONFINA)*

ICVCONFINA				
		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
VÁLIDOS	0	447	11,9	11,9
	1	856	22,8	34,7
	2	1038	27,6	62,3
	3	816	21,7	84,0
	4	484	12,9	96,9
	5	116	3,1	100,0
	6	1	,0	100,0
	Total	3758	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 69*Valores de los indicadores de Calidad de vida durante el confinamiento y su inverso: Brecha en calidad de vida durante el confinamiento*

Valor de ICVCONFINA	Interpretación	Interpretación	Valor de BREICVCONFINA
IC2= 0	Nulo	Muy Grave	IC3= 5 y 6
IC2= 1	Muy Bajo	Bastante Grave	IC3= 4
IC2 =2	Bajo	Grave	IC3 =3
IC2 =3	Medio	Moderada	IC3 =2
IC2 =4	Medio Alto	Bastante Baja	IC3 =1
IC2 =5 Y 6	Alto	Muy Baja	IC3 =0

Fuente: elaboración propia.

ICVCONFINA se utiliza en este estudio como un indicador directo de calidad de vida en confinamiento, si bien, se considera un indicador de tránsito para estimar el de Brecha en la calidad de vida durante el confinamiento. Por este motivo, se da una breve información de resultados en este informe acerca del primer indicador, mientras que nos centramos en una mayor descripción del de brecha de calidad de vida durante el confinamiento, estimado a partir de variables sociales (BREICVCONFINA).

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

La cuestión que pretendemos responder es la siguiente: *¿Qué nivel/estilo de vida se daba durante el confinamiento considerando diversos aspectos sociales dentro del hogar? ¿Era adecuado o se creaba un clima social interno que pudiera condicionar o asociarse al modo en que se desarrollaba la Escuela en Casa?*

Como puede observarse en la tabla 70 ambos indicadores ofrecen la misma distribución con relación inversa ($r_{xy}=-1$), dado que el BREICVCONFINA ha sido deliberadamente construido así para poderlo incluir posteriormente con otros de brechas. Adicionalmente hemos contrastado los valores de estos indicadores entre los resultados de la Comunidad Valenciana y los del resto de CCAA, mediante la prueba U de Mann-Whitney y hemos comprobado que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,678$), por lo que, en lo sucesivo, seguiremos el análisis del indicador basándonos en el grupo total y no repicando los análisis para la CV -ver figura 40-.

Tabla 70

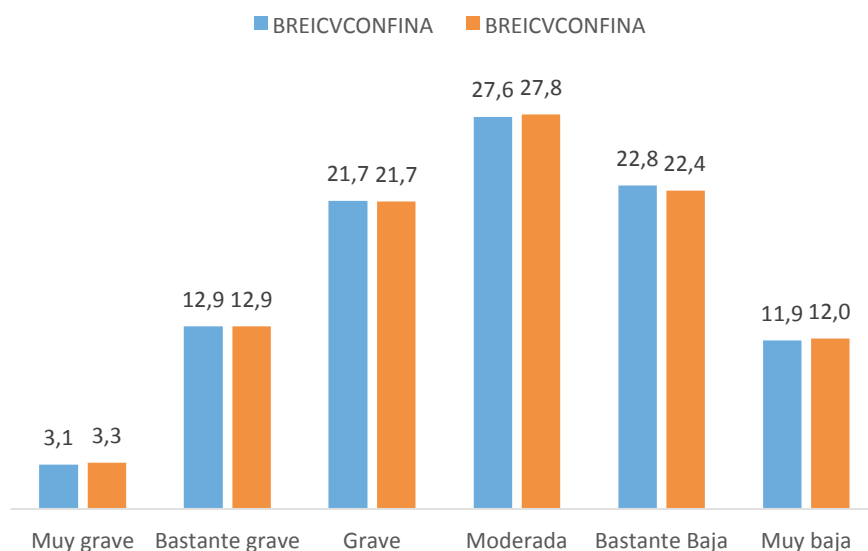
Síntesis de indicadores estadísticos de los indicadores ICVCONFINA (IC.2) y BREICVCONFINA (IC.3) en el grupo total de encuestados y en el de Comunidad Valenciana (CV)

ICVCONFINA Categorías	Grupo total			Grupo CV		
	Frec.	%	% acum.	Frec.	%	% acum.
Nula	447	11,9	11,9	349	12,0	12,0
Muy Baja	856	22,8	34,7	651	22,4	34,4
Baja	1038	27,6	62,3	807	27,8	62,2
Media	816	21,7	84,0	629	21,7	83,9
Medio Alta	484	12,9	96,9	374	12,9	96,7
Alta	117	3,1	100,0	95	3,3	100,0
Total	3758	100,0		2905	100,0	
BREICVCONFINA Categorías	Grupo total			Grupo CV		
	Frec.	%	% acum.	Frecuencia	%	% acum.
Muy Grave	117	3,1	3,1	95	3,3	3,3
Bastante Grave	484	12,9	16,0	374	12,9	16,1
Grave	816	21,7	37,7	629	21,7	37,8
Moderada	1038	27,6	65,3	807	27,8	65,6
Bastante Baja	856	22,8	88,1	651	22,4	88,0
Muy Baja	447	11,9	100,0	349	12,0	100,0
Total	3758	100,0		2905	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 39

Representación gráfica de la distribución del indicador BREICVCONFINA (IC.3.) en el grupo total de encuestados y en el de Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

4.1.3. INDICADOR CONJUNTO DE BRECHA DIGITAL: BREDIGTOT (IC.4)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Se entiende que puede darse Brecha Digital por los siguientes conjuntos de motivos:

- a) por carencia o escasez de recursos tecnológicos en el hogar para atender la Escuela en Casa,
- b) por carencia o nivel bajo de conocimientos tecnológicos de los padres y/o madres, o bien,
- c) por ambos aspectos conjuntamente (la situación más grave).

- *Estimación del Indicador*

Se calcula a partir de las respuestas dadas a la P.20., considerando de manera conjunta agrupaciones de respuestas a sus alternativas.

Se pueden establecer los siguientes indicadores y niveles:

- **BREDIGERM (IC.4.A.).** Indicador 1: *Brecha digital por escasez de recursos materiales tecnológicos*. Se calcula como:

Σ P20.1. a P20.6. Se pueden establecer cinco niveles: desde no hay brecha digital hasta brecha de Nivel 5. Se puntuarán desde 0 (No se da brecha por escasez de recursos tecnológicos) hasta 6 como Nivel V (brecha máxima).

- **BREDIGESCI (IC.4.B.).** Indicador 2: *Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos de los padres y/o madres*. Se calcula como:

Σ P20.7. a P20.8. Se pueden establecer dos niveles, por puntaje directo, 1 ó 2.

Adicionalmente, y dado que consideramos dos indicadores parciales (**BREDIGERM** y **BREDIGESCI**), ambos se interpretarán y utilizarán en estudios secundarios los análisis para la identificación de factores asociados al logro académico en la Escuela en Casa.

- **BREDIGTOT** se referirá a la brecha digital global que vendrá dada por Σ (**BREDIGERM**, **BREDIGESCI**)
- Asimismo, **no se aprecia brecha digital cuando P20.9. = 1 o BREDIGTOT = 0.** Se controla que si P20.9=1 no se dé valoración en P20.7 o P.20.8.

• *Interpretación*

Los niveles de interpretación para cada uno de ellos se presentan en el tabla 71.

Tabla 71

Valores de los indicadores de indicadores de brecha digital

Valor de BREDIGERM	Interpretación	Valor de BREDIGESCI	Interpretación	Valor de BREDIGTOT	Interpretación
IC4.A. = 1	No se da BRT	IC4.B. = 0 ó (si P20.9=1)	No se da BCT	IC3 = 0 ó 1	No hay Brecha digital
IC4.A. = 2	BRT Nivel I	IC4.B. = 2	BCT Nivel I	IC3 = 2	BD Nivel I
IC4.A. = 3	BRT Nivel II	IC4.B. = 3	BCT Nivel II	IC3 = 3	BD Nivel II
IC4.A. = 4	BRT Nivel III	--	--	IC3 = 4	BD Nivel III
IC4.A. = 5	BRT Nivel IV	--	--	--	--
IC4.A. = 6	BRT Nivel V				

Fuente: elaboración propia.

b) RESULTADOS DE LOS INDICADORES

Los resultados ponen de manifiesto que el nivel de escasez en el grupo de participantes en esta encuesta no presenta graves carencias de recursos tecnológicos en el hogar. Alrededor del 70% indican que no tienen problemas en este sentido y el nivel de problemas disminuye progresivamente de manera inversa a su gravedad, siendo pocos casos de los respondientes que manifiestan tener problemas realmente graves –ver tabla 72 y figura 41-.

Es evidente que, como en el caso del indicador de brecha anterior, dada la enorme presencia de casos de la CV en el grupo total, no hay diferencias significativas entre ésta y el grupo global de encuestados, por lo que seguiremos los análisis específicos de este indicador también únicamente con el grupo global.

Tabla 72

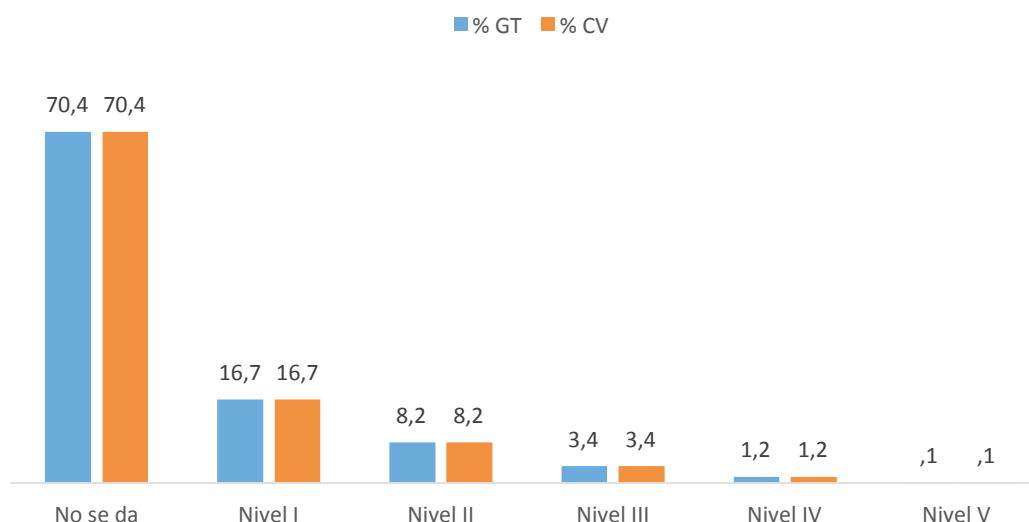
Distribución de BREDIGERM (IC.4.A.). Brecha digital por escasez de recursos tecnológicos materiales en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BREDIGERM	Frec. GT	% GT	Frec. CV	% CV
No Se Da	2046	70,4	2046	70,4
Nivel I	485	16,7	485	16,7
Nivel II	237	8,2	237	8,2
Nivel III	98	3,4	98	3,4
Nivel IV	36	1,2	36	1,2
Nivel V	3	,1	3	,1

Fuente: elaboración propia.

Figura 40

Representación gráfica de la distribución de BREDIGERM (IC.4.A.). Brecha digital por escasez de recursos tecnológicos materiales en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

Respecto al segundo indicador parcial de brechas tecnológicas, **BREDIGESCI**, *Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos de los padres y/o madres*, tenemos los resultados que se pueden observar en la tabla 73.

Según indican los respondientes parecen indicar que tienen un conocimiento básico suficiente (en torno al 95%) como para poder apoyar a sus hijos en las tareas escolares (sea con ordenadores o móviles).

Como con los demás indicadores de brechas anteriormente analizados, en este caso tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo total de encuestados y el de la Comunidad Valenciana, por lo que en lo sucesivo seguiremos trabajando únicamente con el grupo total y la figura 42.

Tabla 73

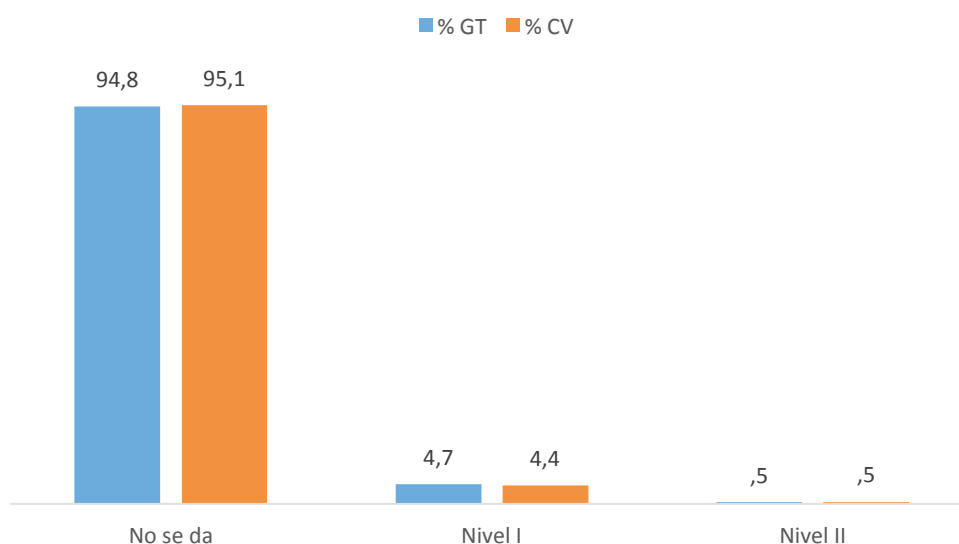
Distribución de BREDIGESCI (IC.4.B.). Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos en madres y padres encuestados en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BREDIGESCI	Frec. GT	% GT	Frec. CV	% CV
No Se Da	3564	94,8	2762	95,1
Nivel I	177	4,7	129	4,4
Nivel II	17	,5	14	,5
Total	3758	100,0	2905	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 41

Representación gráfica de la distribución de BREDIGESCI (IC.4.B) Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos en madres y padres encuestados en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

Para comprender mejor el funcionamiento de este indicador, hemos realizado el análisis acerca de si hay diferencias estadísticamente significativas entre la Brecha digital y los conocimientos tecnológicos de los padres o madres en relación con otras variables. Hemos detectado los siguientes aspectos destacables:

- Existe una asociación estadísticamente significativa (χ^2 , $p=0,000$) con el nivel de estudios de los padres, de forma que según se incrementa, lógicamente tienen menos problemas en esta tarea.
- También se da asociación con el hecho de estar trabajando: tienen menos problemas las personas que trabajan que las que están desempleadas (χ^2 , $p=0,000$).
- La incidencia de esta brecha es baja. Probablemente sería un elemento a valorar de una forma más precisa en posteriores estudios. Sin embargo, al analizar su relación con las ocupaciones de los padres se observa una asociación significativa y que

resulta globalmente bastante lógica (χ^2 , $p = 0,000$): las familias que se dedican a ocupaciones como la atención del hogar, la hostelería y turismo, la distribución y venta de alimentación...son las que reconocen mayores dificultades al respecto. Profesiones en las que es más frecuente el uso de medios tecnológicos son las que menor dificultad manifiestan tener.

- d) Finalmente, hemos analizado si se dan diferencias en la brecha por conocimiento declarado de padres/madres y la edad de quien responde la encuesta. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$) –Prueba de Kruskal-Wallis. De esta forma, tal como puede observarse en la tabla 74 y la figura 43, el promedio de edad se incrementa desde el grupo en que no se identifica dificultades hasta el que sí las presenta.

Tabla 74

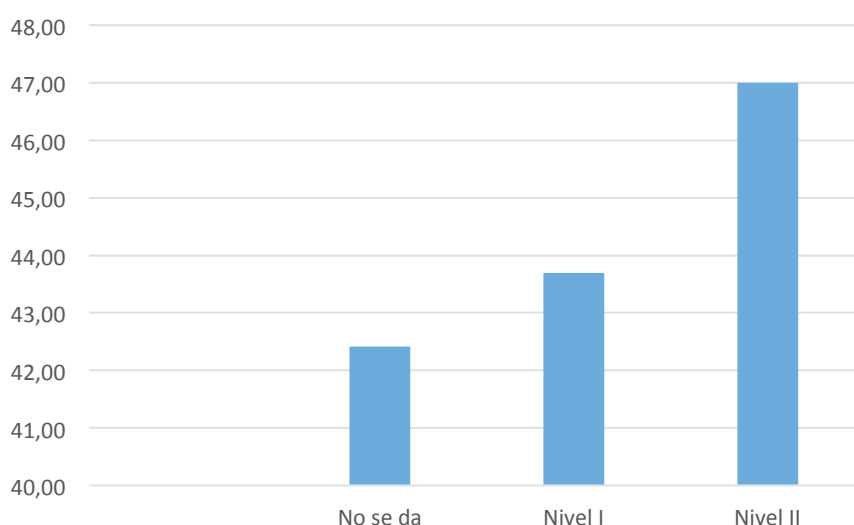
Medias de edad de las personas que han respondido la encuesta en relación a la Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos en madres y padres encuestados en el grupo total

	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
No Se Da	42,42	6,384	42,21	42,63
Nivel I	43,69	7,636	42,56	44,82
Nivel II	47,00	12,669	40,49	53,51
Total	42,50	6,499	42,29	42,71

Fuente: elaboración propia.

Figura 42

Representación gráfica de las medias de edad de las personas que han respondido la encuesta en relación a la Brecha digital por escasez de conocimientos tecnológicos en madres y padres encuestados en el grupo total



Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto a los indicadores compuestos de brecha digital, presentamos los resultados del de **Brecha Digital Total (BREDIGTOT)**, combinación de la escasez de recursos tecnológicos y de la carencia de conocimientos tecnológicos suficientes para ayudar a sus hijas o hijos en la Escuela en Casa.

Los resultados ponen de manifiesto que hay un elevado porcentaje de familias que manifiestan no tener dificultades en este sentido (entorno al 68%) y que, según se incrementa el nivel de la brecha el número de casos disminuye progresivamente. Obviamente es representativo del tipo de participantes que han contestado la encuesta y que no debe asumirse, en ningún caso, como representativo de la población –ver tabla 75 y figura 44-.

Como es lógico, al igual que en los casos anteriores de brechas digitales, no se dan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo total y el de la Comunidad Valenciana, por lo que continuaremos cualquier análisis con el grupo total de participantes.

Tabla 75

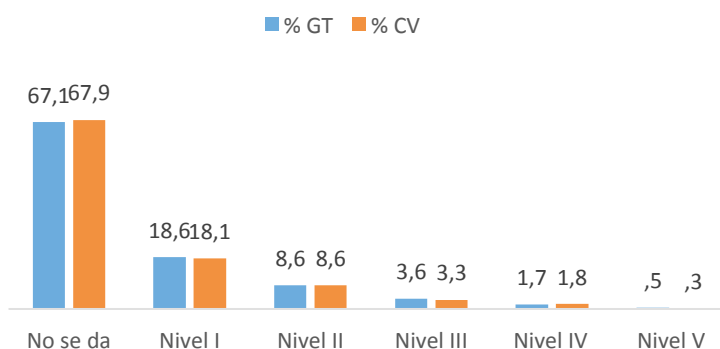
Distribución de BREDITOT (IC.4.). Brecha digital TOTAL en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BREDIGTOT	Frec. GT	% GT	Frec. GT	% CV
No Se Da	2521	67,1	1973	67,9
Nivel I	699	18,6	526	18,1
Nivel II	323	8,6	249	8,6
Nivel III	135	3,6	95	3,3
Nivel IV	63	1,7	52	1,8
Nivel V	17	,5	10	,3
Total	3758	100,0	2905	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 43

Representación gráfica de la distribución de BREDITOT (IC.5.). Brecha digital TOTAL en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

4.1.4. BRECHA EN CONVIVENCIA EN EL HOGAR: BRECONH (IC.5)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Se refiere a problemas surgidos en las relaciones entre los miembros que comparten confinamiento. Se calcula a partir de las respuestas dadas a la P.21:

Σ P21.1. a P21.5.

P21.7 = 1 No hay brecha

Interpretación: se muestra en el tabla 76.

Tabla 76

Valores del indicador de brecha de convivencia en el hogar

Valor de Breconh	INTERPRETACIÓN
IC4 = 1	No hay brecha Convivencia en el Hogar
IC4 =2	BRECONH Nivel I
IC4 =3	BRECONH Nivel II
IC4 =4	BRECONH Nivel III
IC4 =5	BRECONH Nivel IV

Fuente: elaboración propia.

Un caso particular que se puede dar de manera independiente o asociada a la **BRECONH**, se da cuando **P21.6 = 1** (Haber padecido COVID alguien de la familia).

Se considera una situación de análisis subsidiaria y especial que pretende representar las situaciones vividas por las personas que, además de las dificultades sufridas durante el confinamiento, han padecido la presencia del COVID-19 en algún miembro de la familia. No es propiamente un indicador independiente, sino que se informará como selección de BRECONH, para cuando **P21.6 = 1**, es decir, para el colectivo específico.

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

Como se ha señalado anteriormente, en la P.20 de la encuesta dirigida a familias se integran diversas dificultades que pueden perturbar la convivencia en el hogar, creando un contexto, adicional, al de calidad de vida en las relaciones sociales, que pueden incidir en un clima de convivencia poco adecuado. La combinación de estas posibles dificultades la hemos asumido como un indicador compuesto que podría informar acerca de dificultades en la convivencia durante el confinamiento. Como puede observarse en las tabla 77 y en la figura 45, en este caso, en torno al 43% (sea del grupo total como de la CV) indican que no se han dado este tipo de dificultades.

Aunque el nivel de gravedad de las dificultades, según se incrementa, parece que ha afectado a menor número de familias, la presencia de problemas que se

situarían entre los Niveles I y III llegaría a alcanzar prácticamente a más del 55%. Los niveles IV y V, presentan un bajo nivel de frecuencia (entre ambos aproximadamente el 1,5%). En este caso, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo total de encuestados y los de la Comunidad Valenciana, por lo que también trataremos el indicador respecto al grupo total.

Los problemas sociales, tal como hemos visto anteriormente, se hacen más presentes incluso que los tecnológicos para el desarrollo de la Escuela en Casa.

Tabla 77

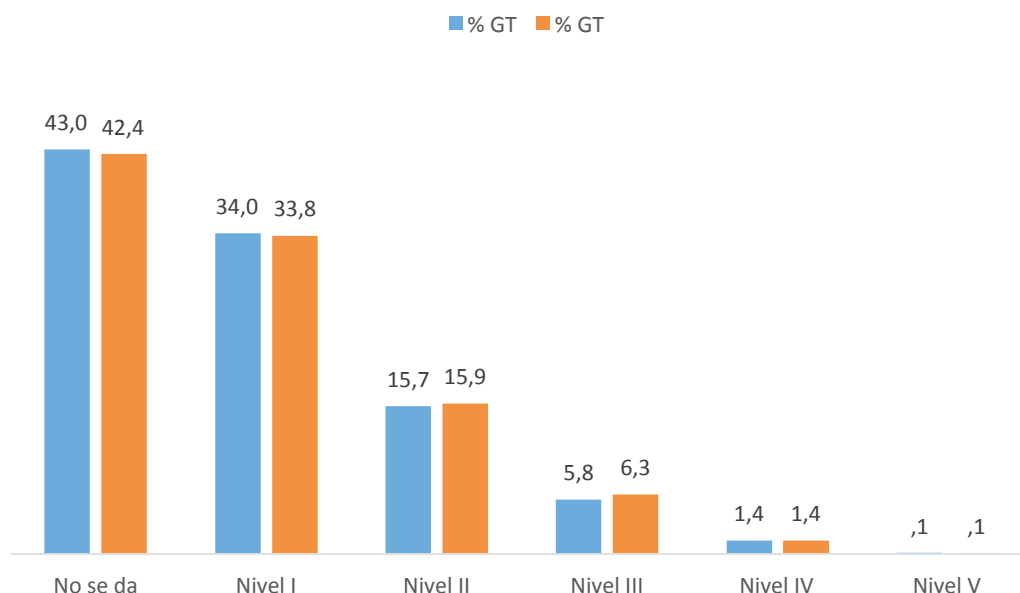
Distribución de Brecha en Convivencia en el Hogar: BRECONH (IC.5.) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BRECONH (IC.5.)	Frec. GT	% GT	Frec. GT	% GT
No Se Da	1615	43,0	1233	42,4
Nivel I	1279	34,0	982	33,8
Nivel II	589	15,7	463	15,9
Nivel III	217	5,8	183	6,3
Nivel IV	54	1,4	41	1,4
Nivel V	4	,1	3	,1
Total	3758	100,0	2905	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 44

Representación gráfica de la distribución de Brecha en Convivencia en el Hogar: BRECONH (IC.5.) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

4.1.5. FASE DE CONFINAMIENTO: FASECONFIN (IC.5)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

El confinamiento se ha extendido por un amplio periodo de tiempo: desde el 14 de marzo hasta el 21 de junio del año 2020. Aunque se han podido pasar por diversas fases (desde la escalada sanitaria a la desescalada, en la que se aliviaban medidas sociales y laborales), la permanencia del alumnado en la Escuela en Casa ha sido permanente. Por ello, nos ha parecido de interés, considerar como una variable diferencial que puede asociarse a las percepciones vertidas en la encuesta por parte de las familias, la fase de confinamiento.

Aunque la encuesta no arranca, por diversos motivos, hasta el 4 de mayo de 2020 (es decir, pasado ya mes y medio desde el inicio del confinamiento), estimamos que las fases identificadas pueden ser suficientemente representativas, pues se comienza la recogida de información en un momento en que ya se ha dado suficiente tiempo de confinamiento y funcionamiento de la Escuela en Casa como para poderse construir una opinión representativa y, se extiende hasta el final del confinamiento, trascurriendo momentos en el que el confinamiento ya se ha alargado y, a la par, se han podido relajar algunas condiciones, si bien el proceso de la Escuela en Casa permanece hasta el final.

Sin duda, el análisis posterior y sosegado de estas informaciones podrá aportar visiones de conjunto acerca de las percepciones sociales, pues cada periodo deberá ser valorado, en estudios secundarios, en cuanto a la percepción que se transmitía por parte de los medios de comunicación en relación a la gravedad de la pandemia y de las valoraciones que comunicaban por las autoridades políticas y medios de comunicación. Para ello, se recabará –como hemos indicado, como análisis secundario- información de prensa de 6 periódicos (3 más representativos de posiciones de la actual oposición y 3 más proclives al actual gobierno) y, mediante un análisis cualitativo de las noticias de prensa clasificaremos el clima emocional que se transmitía. Esta clasificación podrá asociarse, a su vez, a las características de las percepciones que se transmiten en cada periodo de recogida de información.

En este Resumen Ejecutivo, únicamente se aporta información acerca los momentos de recogida de información y de su posible asociación a variables representativas de la calidad de vida en el hogar y la valoración de la experiencia de la Escuela en Casa.

- *Estimación del indicador*

Tal como indicaremos posteriormente en el apartado de participantes, se ha recogido un total de 3.758 encuestas válidas de familias. El estudio se ha realizado del 4 de mayo al 21 de junio de 2020, distribuido en 8 momentos. La distribución de fechas y el porcentaje de encuestas válidas recogidas se muestra en la tabla 78. Indicar el total de respuestas en CV y

resto de España. Esta distribución se establece sobre la base de respuestas en cada colectivo. En estudios secundarios analizaremos la posible relación de las fases de respuesta respecto a las valoraciones globales que se realicen acerca de la Escuela en Casa.

Tabla 78

Momentos de recogida del estudio a nivel global

	M 1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Fechas	4 y 5 de mayo	6 al 12 de mayo	13 al 19 de mayo	20 al 27 de mayo	28 de mayo al 2 de junio	3 al 9 de junio	10 al 16 de junio	17 al 21 de junio
Otras CCAA de España	13,5%	30,9%	9,6%	7,1%	7,4%	18,6%	11,1%	1,9%
CV	10,8%	29,1%	7,8%	8%	9,2%	19,4%	13,4%	2,3%

Fuente: elaboración propia.

Nota: %: se refiere a de encuestas válidas recibidas

4.1.6. INDICADOR GLOBAL DE DESIGUALDAD: **DSIGUALDADTOTAL (IC.6)**

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Un posible problema que deberíamos considerar es que las brechas, anteriormente ya descritas, pueden ser acumulativas, de forma que la desigualdad poblacional se puede apreciar por la suma de las brechas estimadas. De este modo, hemos procedido a considerar un indicador total de desigualdad: suma de las brechas digital, de convivencia y de calidad de vida en confinamiento.

- *Estimación del indicador*

1. **DSIGUALDADTOTAL = Σ (BREICVCONFINA, BREDIGTOT, BRECONH)**

- Mediante la fórmula de Tukey se asigna el rango correspondiente a cada respondiente, lo que identificamos como la variable RANDESIGUAL. Previamente se han tipificado las puntuaciones de los sujetos –NORDESIGUAL- (transformadas a puntuaciones Z).
- La fórmula de Tukey es $= (R_i - 1/3) / (n + 1/3)$
- A partir de la variable RANDESIGUALTOT, se establecen cinco niveles a partir de los percentiles en la distribución teórica, que se identifica como NQUINDESIGUALTOT desde el nivel más bajo de brechas hasta el más elevado y se asigna el nivel categorizado a cada respondiente.

- *Interpretación del indicador.*

Se utilizan dos variables para la interpretación de desigualdad total:

- RANDESIGUALTOT y,
- NQUINDESIGUALTOT (ver tabla 79).

Para el primer caso, RANDESIGUALTOT, se identifican 15 niveles de agrupación por rangos, de menor al mayor. En este caso, únicamente se utiliza para estimar un

coeficiente de desigualdad en el grupo de participantes a partir del **Coeficiente de Gini**:

$$G = \left| 1 - \sum_{k=1}^{n-1} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} + Y_k) \right|$$

Tabla 79

Valores del indicador de brecha de convivencia en el hogar

Valor de NQUINDESIGUALTOT	Interpretación
IC6 = 1	Nivel nulo de Desigualdad Total.
IC6 = 2	Nivel I
IC6 = 3	Nivel II
IC6 = 4	Nivel III
IC6 = 5	Nivel IV

Fuente: elaboración propia.

a) RESULTADOS DEL INDICADOR

Las agrupaciones de casos por rangos, tanto en el grupo total como en el de la CV, se presentan en la tabla 80. Se han identificado quince niveles. La distribución en el grupo total y en el grupo de Comunidad Valenciana desagregado del total son similares, no se dan diferencias estadísticamente significativas. Al igual que ocurría con otros indicadores de brechas, trataremos los de desigualdad total a partir del análisis del grupo total de respondientes.

Tabla 80

Distribución de rangos totales de desigualdad (RANDESIGUALTOT) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

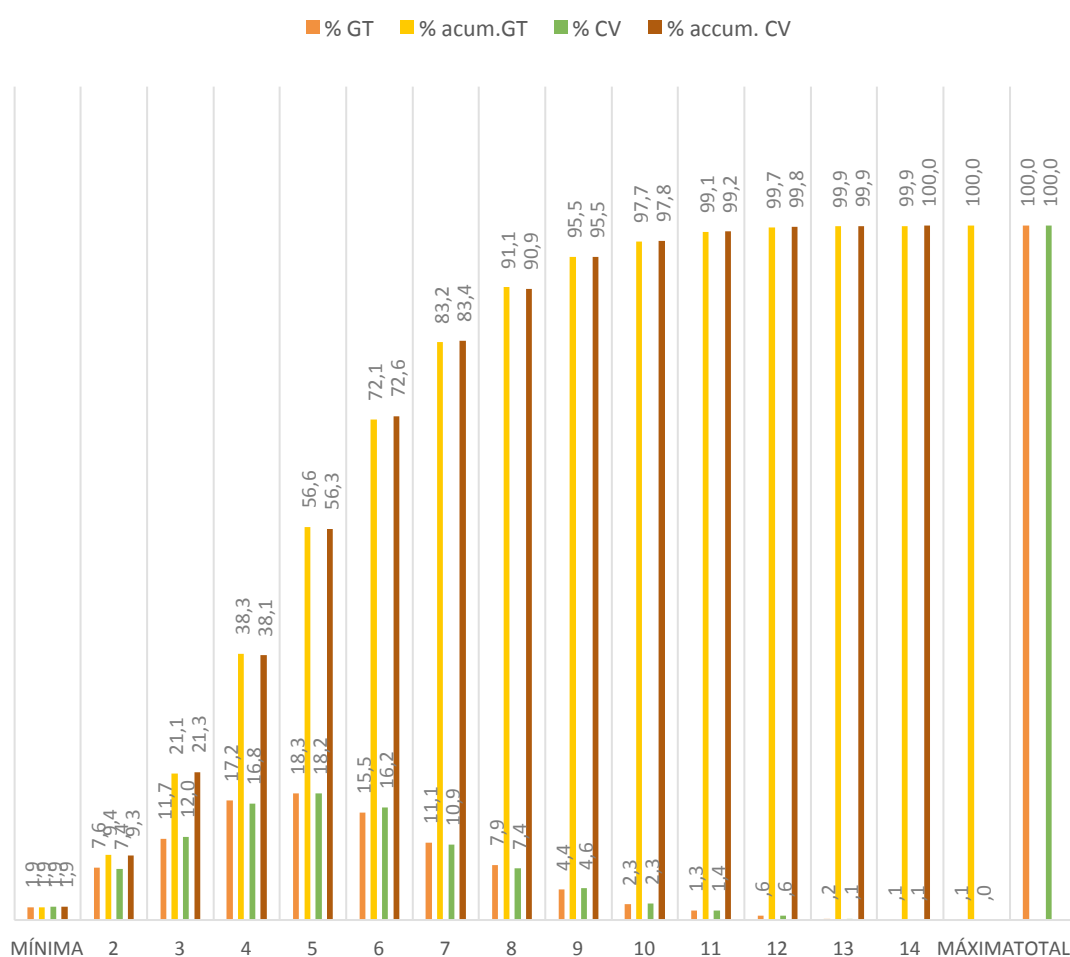
	Frec GT	% GT	% GT Acum.	Frec CV	% CV	%CV Acum.
Mínima	70	1,9	1,9	56	1,9	1,9
2	284	7,6	9,4	215	7,4	9,3
3	440	11,7	21,1	348	12,0	21,3
4	647	17,2	38,3	488	16,8	38,1
5	686	18,3	56,6	529	18,2	56,3
6	582	15,5	72,1	472	16,2	72,6
7	417	11,1	83,2	316	10,9	83,4
8	298	7,9	91,1	216	7,4	90,9
9	164	4,4	95,5	133	4,6	95,5
10	85	2,3	97,7	68	2,3	97,8
11	50	1,3	99,1	40	1,4	99,2
12	24	,6	99,7	18	,6	99,8
13	7	,2	99,9	4	,1	99,9
14	2	,1	99,9	2	,1	100,0
Máxima	2	,1	100,0	0	,0	
Total	3758	100,0		2905	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En la figura 46 se puede apreciar claramente que la distribución de rangos de desigualdad es asimétrica positiva, es decir, se acumulan más casos en la muestra en niveles bajos que en los altos. En la misma figura se ha representado la distribución acumulada, de esta forma se puede observar claramente que la mayor parte de casos se acumulan desde el nivel uno hasta el siete, llegándose prácticamente al total de casos acumulados a partir del nivel ocho. Este hecho es importante tenerlo en cuenta pues nos informa bastante bien acerca del tipo de muestra que ha respondido la encuesta que, tal como ya indicamos en el apartado de participantes, corresponden a un segmento de población amplio, pero medio y que, en consecuencia, la problemática que se está describiendo a partir de los resultados representa bastante bien a ese grupo poblacional.

Figura 45

Representación gráfica de la distribución de rangos totales de desigualdad (RANDESIGUALTOT en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, los siguientes análisis aportan información complementaria. De este modo, cuando agrupamos a los sujetos en función de sus

rangos en quintiles teóricos, es decir en cinco partes de la curva normal, se observa una mayor presencia de familias en los niveles más bajos de desigualdad –ver tabla 81 y figura 47-. Recuérdese, pues es necesario insistir en ello, que estos niveles se estudian dentro de la muestra disponible y que no representan a la población española, ni a la de la Comunidad Valenciana, sino tan sólo a la de respondientes a la encuesta.

Tabla 81

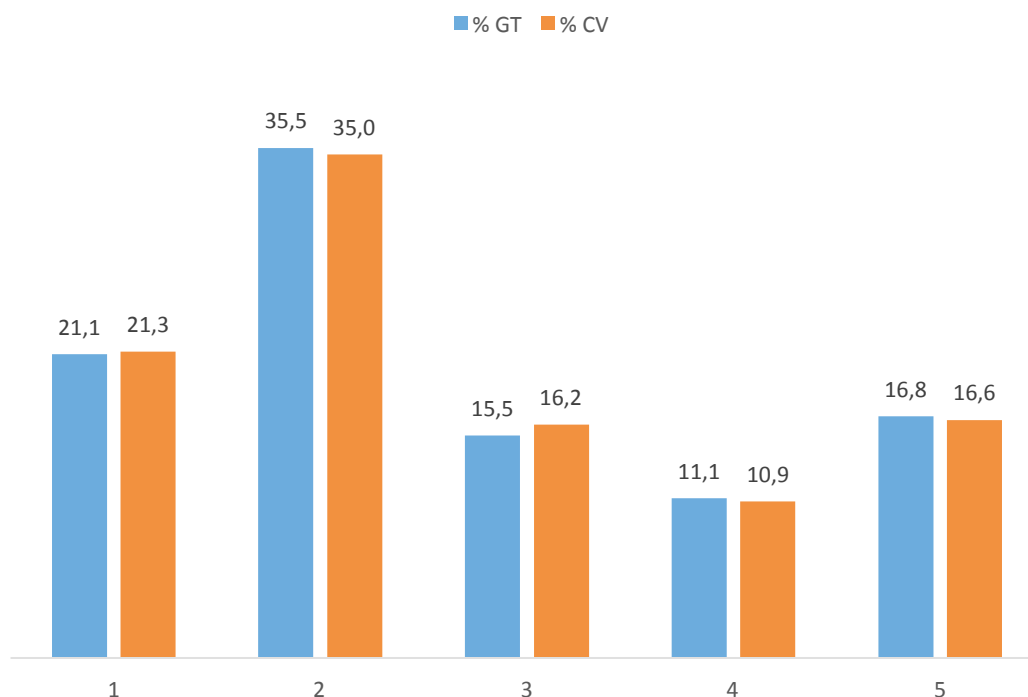
Distribución de rangos totales de desigualdad agrupados en quintiles (NQUINTDESIGUALTOT) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

DESIGUALDAD NQUINTILES	Frec. GT	% GT	% GT acum.	Frec. CV	% CV	% CV acum.
Mínima 1	794	21,1	21,1	619	21,3	21,3
2	1333	35,5	56,6	1017	35,0	56,3
3	582	15,5	72,1	472	16,2	72,6
4	417	11,1	83,2	316	10,9	83,4
Máxima 5	632	16,8	100,0	481	16,6	100,0
Total	3758	100,0		2905	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 46

Representación gráfica de la distribución de rangos totales de desigualdad agrupados en quintiles (NQUINTDESIGUALTOT) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

El modo en que se distribuye la asignación de los grupos de respondientes asignados en niveles de rango lo hemos analizado mediante una tabla de contingencia

y su nivel de significación mediante χ^2 . La asignación se muestra en la tabla 82 y resulta estadísticamente significativa ($p \leq 0,000$).

Tabla 82

Representación gráfica de la distribución de rangos totales de desigualdad y su asignación a cada quintil (NQUINTDESIGUALTOT) en el grupo total

		Percentile Group of DSIGUALDADTOTAL (Asignación de rangos en quintiles teóricos)				
		1	2	3	4	5
Suma de brechas: Digital, De Convivencia y De Calidad de Vida en Confinamiento	Mínima					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	Máxima					

Fuente: elaboración propia.

Esta clasificación, basada en indicadores contextuales que ayudan a definir la situación en que se ha podido vivir la Escuela en Casa, nos permitirá analizar en estudios posteriores la importancia del hogar como escenario en que se ha producido la EEC. La acumulación de las brechas descritas (digital, calidad de vida y convivencia en el hogar) constituyen el referente de “clima de oportunidades de aprendizaje” y puede asociarse al logro académico.

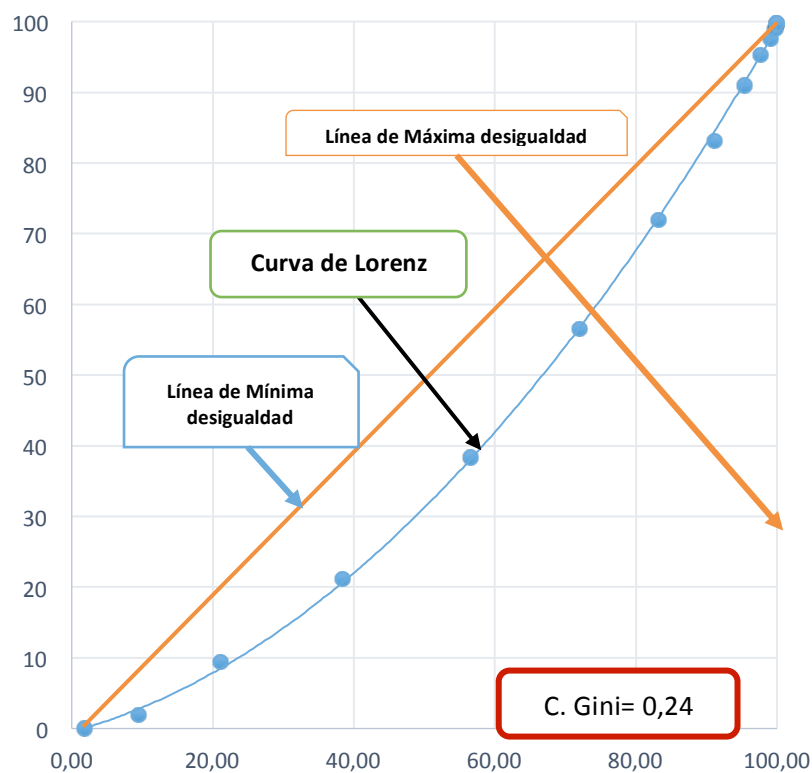
En este apartado insistimos en la necesidad de comprender que este tipo de análisis nos está ayudando a conocer la tipología de grupo de estudio que representan las 3758 familias estudiadas y que no es representativo de la población general. Un dato adicional y que globaliza bien el análisis de la desigualdad total estudiada es la aplicación, dentro de este grupo del Coeficiente de Gini. Como es conocido, sus valores oscilan entre 0 y 1, representando el 0 la inexistencia de desigualdad y el 1 la máxima desigualdad. La distancia de la Curva de Lorenz respecto a la recta delimita el área de desigualdad.

El coeficiente de Gini (0,236) ofrece un resultado que caracteriza de manera global el tipo de participantes en el estudio. Ciertamente los participantes son representantes de un amplio espectro de clases medias, en el que la presencia de colectivos especialmente vulnerables o, por el contrario, especialmente favorecidos es muy escasa.

Aunque las brechas, en este grupo de encuestados es menor que la que con seguridad se dará en la sociedad, en estudios secundarios será necesario analizar las variables que se asocian a los grupos extremos de desigualdad. Probablemente ello nos ayude a identificar posibles líneas de acción más concretas- ver figura 48-.

Figura 47

Representación gráfica de la curva de Lorenz en el grupo total



Fuente: elaboración propia.

4.2. INDICADORES COMPUESTOS DE LA ENCUESTA DE DOCENTES

Para la encuesta destinada a docentes hemos considerado los siguientes tabla 83. Como puede observarse, en este resumen ejecutivo incluimos un menor número de indicadores compuestos para docentes y que se dirigen esencialmente a globalizar el análisis acerca de las condiciones que han tenido en sus hogares para asumir la Escuela en Casa.

En estudios posteriores incluiremos un mayor número de ellos referidos a opciones metodológicas docentes.

Tabla 83

Indicadores compuestos de la encuesta de docentes

Indicador	Descripción del indicador
BRECET	Brecha de condiciones espacio-temporales en el hogar para realizar su trabajo docente (ICD.1)
BRECTECH	Brecha de condiciones tecnológicas para realizar la docencia desde el hogar (ICD.2)
BRECAH	Brecha de condiciones de apoyo en el hogar (ICD.3)
BRECSTTEEC	Brecha de solapamiento de tele-trabajo y tele-docencia (ICD.4)
BRECONV	Brecha total de condiciones de vida en el hogar (ICD.5)
NQUINDESIGUAL	Indicador global de desigualdad –DT–(IC.6)

Fuente: elaboración propia.

4.2.1. BRECET: BRECHA DE CONDICIONES ESPACIO-TEMPORALES EN EL HOGAR PARA REALIZAR SU TRABAJO DOCENTE (ICD.1)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Un aspecto fundamental en el confinamiento ha sido el tener que asumir de manera improvisada que el trabajo debería realizarse desde casa, de forma que las condiciones básicas de espacio y disponibilidad de tiempo que integran el trabajo en el hogar pasaron a ser elementos centrales que podían condicionar el que los docentes pudieran atender adecuadamente su trabajo desde el hogar. Recuérdese que incluye los siguientes aspectos: a) No dispone de espacio propio en el hogar para tele-trabajo, b) No tiene tiempo suficiente y, c) No tiene un horario específico para realizar la docencia por internet.

- *Estimación del indicador*

Se basa en la P.20. opciones 1, 5 y 6. Como están formuladas en positivo, en primer lugar, se recodifican para que se puedan tratar en negativo como una brecha. A continuación, ya se calcula **BRECET = P20.1R + P20.5R + P20.6R**

- *Interpretación*

Establecemos los siguientes niveles: No se da brecha (BRECET=0) y se da brechas en función de tres niveles de gravedad: I (=1), II (=2) y 3 (=3).

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

Como puede observarse en la tabla 84 y en la figura 49, tan sólo un 14,5% del profesorado no ha tenido problemas de este tipo para afrontar su trabajo desde el hogar. El resto, más del 85% ha tenido alguna dificultad, de los que más de la mitad (aproximadamente el 55%), tanto en el grupo total como en los docentes de la Comunidad Valenciana, señalan haber tenido problemas importantes.

Entre el grupo total de respondientes y el de la Comunidad Valenciana no se dan diferencias estadísticamente significativas (tampoco si se estudia como CV vs. resto de CCAA). Por lo que continuamos el análisis de resultados sobre el total de docentes que han respondido a la encuesta.

Tabla 84

Distribución del indicador BRECET (Brecha de condiciones de espacio y tiempo en el hogar para realizar la EEC) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BRECET	FREC. GT	% GT	FREC. CV	% CV
No Se Da	247	14,5	196	14,5
Nivel I	523	30,6	416	30,8
Nivel II	502	29,4	400	29,6
Nivel III	436	25,5	340	25,1

Fuente: elaboración propia.

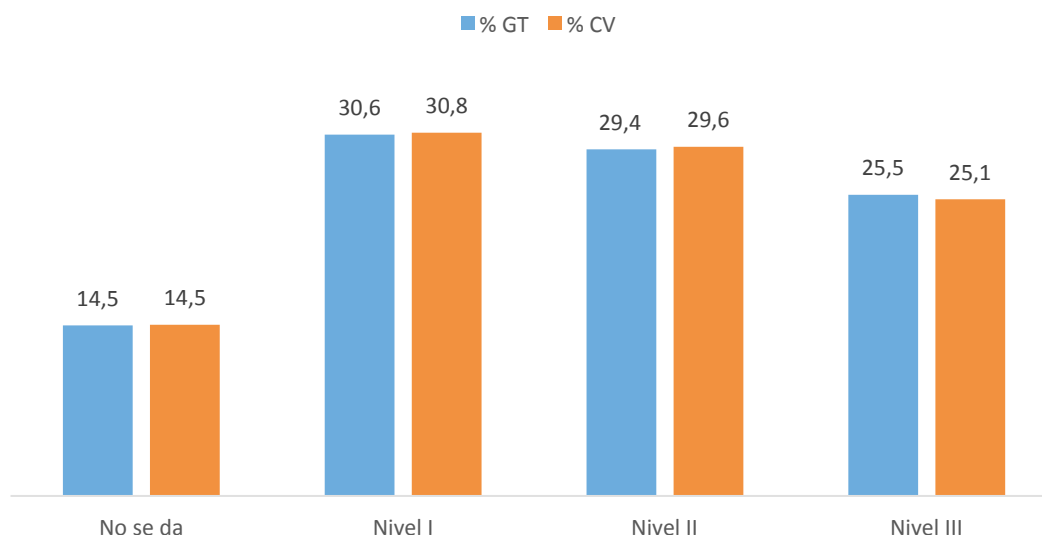
Por otra parte, hemos realizado algunos análisis para comprender mejor el funcionamiento del indicador. En concreto analizamos su relación con algunas variables clave. Los resultados son los siguientes:

- Los docentes de centros públicos presentan un mayor nivel de problemas (87,7%) en este sentido que los de los concertados (80,6%) y privados (77,4%). Las diferencias son estadísticamente significativas (χ^2 , $p \leq 0,001$).
- No se observan a partir de χ^2 diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo en el que trabajan (EI;EP; ESO).
- En cuanto al sexo, son las mujeres las que presentan mayores problemas (85,7%, entre todos los niveles), frente a los hombres (80,8%, también entre todos los niveles), siendo las diferencias estadísticamente significativas (χ^2 , $p \leq 0,004$).
- Por último, edad y antigüedad (experiencia docente), presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo los docentes más mayores y, en

consecuencia, con mayor experiencia, los que tienen menos problemas en esta brecha (ANOVA, $p \leq 0,001$).

Figura 48

Representación gráfica de la distribución del indicador BRECET (Brecha de condiciones de espacio y tiempo en el hogar para realizar la EEC) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el profesorado que ha tenido peores condiciones de espacio y tiempo disponibles en el hogar para desarrollar su trabajo de Escuela en Casa, han sido los que trabajan en centros públicos, son mujeres y los docentes más jóvenes. Es, en definitiva, una característica bastante clara que se vincula a la carrera docente (nivel socio-económico) y desarrollo vital.

4.2.2. BRECTECH: BRECHA DE CONDICIONES TECNOLÓGICAS PARA REALIZAR LA DOCENCIA DESDE EL HOGAR (ICD.2)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Otro aspecto básico durante el confinamiento para poder realizar la docencia mediante internet es la disponibilidad personal que los docentes tuvieran en sus hogares para ello. No se ha dado, al menos que se conozca, una aportación especial al profesorado para que tuvieran medios apropiados en sus hogares. Los aspectos que se incluyeron en este indicador compuesto son los siguientes: a) No dispone de conexión adecuada a internet b) No dispone de ordenador y/o tableta adecuada para realizar la docencia desde su hogar y, c) No dispone de móvil con datos y wifi adecuados.

- *Estimación del indicador*

Se basa en la P.20. opciones 2, 3 y 4. Como en el caso anterior, están formuladas en positivo; por lo que, en primer lugar, se recodifican para que se puedan

tratar en negativo como una brecha. A continuación, ya se calcula **BRECTECH = P20.2R + P20.3R + P20.4R**.

- *Interpretación*

Establecemos los siguientes niveles: No se da brecha (**BRECTECH** =0) y se da brechas en función de tres niveles de gravedad: I (=1), II (=2) y 3 (=3).

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

En la tabla 85 y en la figura 50, se observa que 67,4% del profesorado del grupo total y el 69,2% del de CV, no ha tenido problemas de este tipo para realizar su trabajo desde el hogar. El resto, alrededor de 1 de cada 3 ha tenido dificultades en mayor o menor grado.

Entre el grupo total de respondientes y el de la Comunidad Valenciana no se dan diferencias estadísticamente significativas (tampoco si se estudia como CV vs. resto de CCAA). Por lo que continuamos el análisis de resultados sobre el total de docentes que han respondido a la encuesta.

Tabla 85

Distribución del indicador BRECTH (Brecha de condiciones de condiciones tecnológicas para realizar la docencia desde el hogar) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

BRECTECH	Frec. GT	% GT	Frec. CV	% CV
No se da	1151	67,4	935	69,2
Nivel I	259	15,2	198	14,6
Nivel II	97	5,7	78	5,8
Nivel III	201	11,8	141	10,4

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, como en el caso del indicador anterior, también hemos realizado algunos análisis para comprender mejor su funcionamiento. Lo hemos realizado con las mismas variables clave. Los resultados son los siguientes:

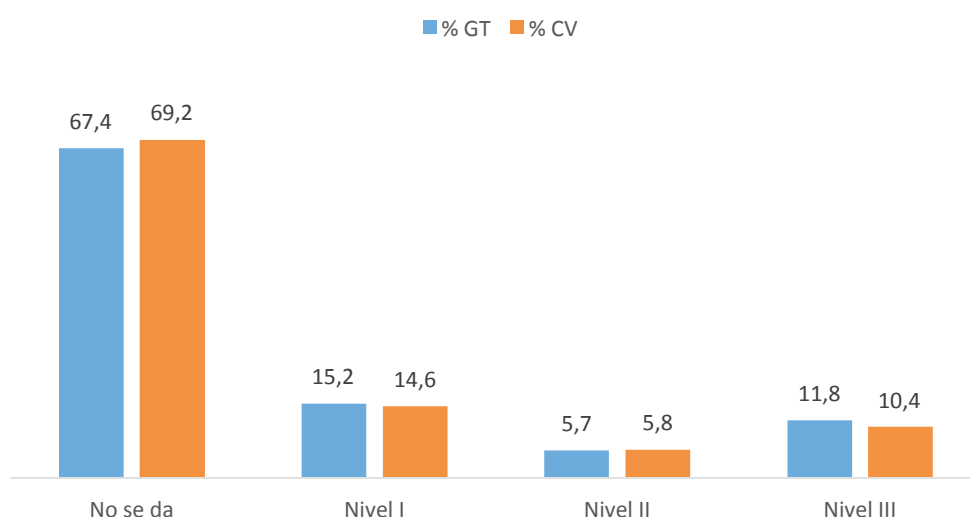
- Se dan diferencias entre los docentes que han respondido, teniendo en cuenta la titularidad de los centros. Los de centros públicos presentan un 33,3% de problemas de este tipo, los concertados un 27,3% y los de privados un 50%. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0,000$). Es preciso señalar que la mayor parte de docentes de centros privados que han respondido corresponden a El y, en cualquier caso, el número de respondientes es muy pequeño. Las condiciones para estimar χ^2 no se dan, por lo que interpretaríamos como alternativa el coeficiente de verosimilitud. Por ello, si consideramos los docentes de centros privados junto a los de concertados, se dan las condiciones más adecuadas, considerando la distribución de los datos en la tabla de contingencia. En ese caso, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre docentes del sector público y docentes de concertada y privada considerados

conjuntamente. Así, entendemos como más representativo dentro del grupo de participantes que no se observan diferencias en cuanto a las condiciones tecnológicas que tienen en los hogares ambos colectivos.

- b) No se producen a partir de χ^2 diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo en el que trabajan (IEI;EP; ESO).
- c) Un 70% de las mujeres indican no tener problemas de este tipo un 70,4% y los hombres, un 71,1%. Las diferencias entre ellos no son estadísticamente significativas. Es decir, los problemas, en mayor o menor grado se dan en un 29,6% de las mujeres y en un 28,9% de los hombres.
- d) Por último, edad y antigüedad (experiencia docente), no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Figura 49

Representación gráfica de la distribución del indicador BRECTH (Brecha de condiciones de condiciones tecnológicas para realizar la docencia desde el hogar) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



En síntesis, en cuanto a las condiciones tecnológicas disponibles en el hogar con las que han afrontado la docencia, uno de cada tres docentes ha tenido problemas de diferente gravedad, siendo este hecho generalizo afectando tanto a los que trabajan en centros de titularidad pública como los de privada/concertada y no dándose ninguna otra diferencia, ni por edad, sexo, o antigüedad en el ejercicio de la docencia.

4.2.3. BRECAH: Brecha de condiciones de apoyo en el hogar para realizar su trabajo docente (ICD.3)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Las estructuras familiares son básicas como facilitadoras u obstaculizadoras de las diversas tareas que podamos realizar. Durante el confinamiento también han influido a muchas personas y a los docentes también. Para establecer las condiciones

de apoyo familiar en el hogar para poder realizar adecuadamente el tele-trabajo hemos considerado: a) No tiene personas en su hogar que le ayuden a realizar otras tareas para poder dedicarse a su tele-trabajo, b) Tiene a personas mayores a su cargo, c) Debe atender su hogar (limpieza, compra, comidas, sanidad...) y, d) Tiene una enfermedad que no le permite trabajar adecuadamente. No hemos incluido aquí el hecho de tener hijos que, a su vez, asistían a la Escuela en Casa, por considerar que este hecho es suficientemente particular del hecho de ser docente y preferimos comentarlo como una característica independiente que puede asumirse como motivo adicional de brecha.

- *Estimación del indicador*

Se basa en la P.20. opciones 1, 5 y 6. La alternativa formulada en positivo, en primer lugar, se recodifican para que se puedan tratar en negativo como una brecha y se identifica con una R al final. A continuación, ya se calcula **BRECAH = P20.7R + P20.9 + P20.10 + P20.11**

- *Interpretación*

Establecemos los siguientes niveles: No se da brecha (**BRECAH =0**) y se da brechas en función de tres niveles de gravedad: I (=1), II (=2) y III (=3).

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

En la tabla 86 y en la figura 51, sólo un 2% del profesorado del grupo total y un 2,2% del de la Comunidad Valenciana no ha tenido problemas de este tipo para realizar su trabajo desde el hogar. El resto, prácticamente el 98% ha tenido alguna dificultad, de los que casi el 60%), tanto en el grupo total como en los docentes de la Comunidad Valenciana, señalan haber tenido problemas importantes (Niveles III y IV).

Como en casos anteriores, no se dan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo total de respondientes y el de la Comunidad Valenciana (tampoco si se estudia como CV vs. resto de CCAA). Por lo que continuamos el análisis de resultados sobre el total de docentes que han respondido a la encuesta.

Tabla 86

Distribución del indicador BRECAH (Brecha de condiciones de apoyo en el hogar para realizar su trabajo docente) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

	FREC. GT	% GT	FREC. CV	% CV
No se da	34	2,0	30	2,2
Nivel I	660	38,7	515	38,1
Nivel II	862	50,5	674	49,9
Nivel III	148	8,7	130	9,6
Nivel IV	2	,1	1	,1

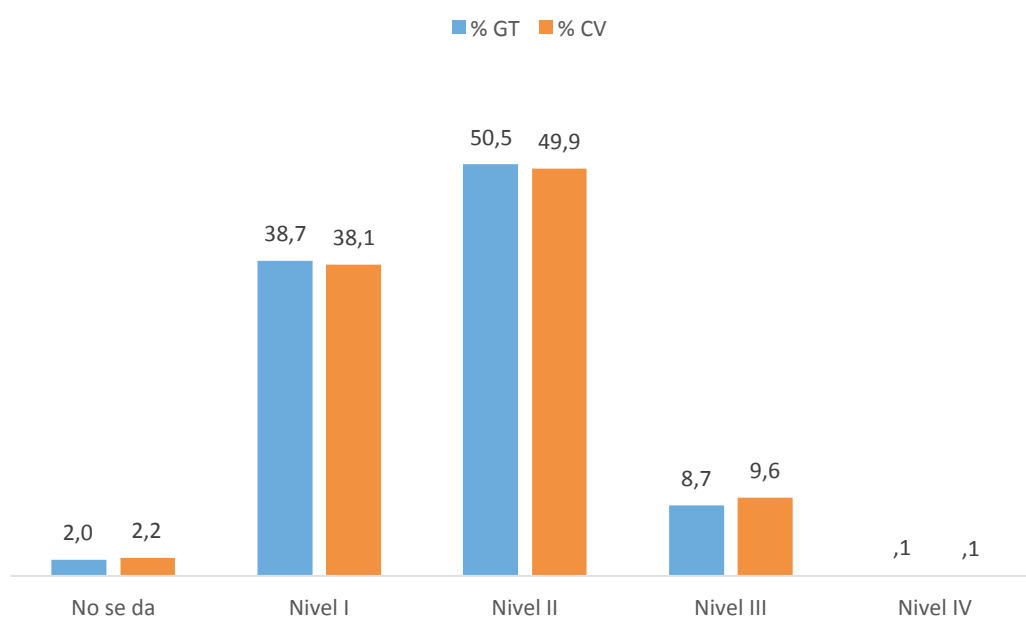
Fuente: elaboración propia.

Respecto a los análisis realizados para comprender mejor el funcionamiento del indicador. Los resultados son los siguientes:

- No se observan diferencias estadísticamente significativas por titularidad de centros.
- No se dan a partir de χ^2 diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo en el que trabajan (EI;EP; ESO).
- Se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo de los docentes en este aspecto. Aunque el estadístico χ^2 no puede interpretarse directamente porque no se dan las condiciones de distribución de frecuencias en todas las celdillas, considerando la Razón de Verosimilitud, se da un nivel $p \leq 0,03$. Son los hombres los que, globalmente, manifiestan tener más dificultades (99,7%), frente a las mujeres (97,5%), si bien, en cuanto a la importancia de los problemas, ellas manifiestan tener más en los niveles III y IV (10,1%), que ellos (8,9%). Es de destacar que el 98% del total señala algún tipo de dificultad.
- Finalmente, edad y antigüedad (experiencia docente), presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo los docentes más mayores y, en consecuencia, con mayor experiencia, los que informan de más problemas en esta brecha (ANOVA, $p \leq 0,001$).

Figura 50

Representación gráfica de la distribución del indicador BRECAH (Brecha de condiciones de apoyo en el hogar para realizar su trabajo docente) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el profesorado ha tenido, en general, pocas condiciones de apoyo en el hogar para poder realizar su trabajo desde casa. Es más, prácticamente la totalidad han informado de algún tipo de impedimento (el 98% del total) y, se observa que los problemas se incrementan sistemáticamente según aumenta la edad (y, en consecuencia, la antigüedad profesional) de los docentes. Pone de manifiesto una estructura de relaciones en la que deben atender el hogar, a personas mayores y, en todo caso, no han contado en ese periodo con ayudas externas. Además, en esta situación no se ha tenido en cuenta si tenían hijas o hijos que atender, a su vez, en la Escuela en Casa.

4.2.4 BRECSSTTEEC: BRECHA DE SOLAPAMIENTO DE TELETRABAJO Y TELE-ESCUELA (ICD.4)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Como un elemento complementario de las estructuras familiares hemos preferido mantener de manera independiente el hecho de si los docentes tenían que atender a hijas o hijos en las edades escolares analizadas (EI, EP, ESO). Se asumió, quizás con excesiva confianza por nuestra parte, que alumnado de niveles superiores a estos, aunque convivieran con su respectiva Escuela en Casa, no tendrían tanta necesidad de apoyo familiar para atender sus tareas. Somos conscientes de que ello no es totalmente así y que, sin duda, el no considerar esos otros niveles “aligera” las cargas a detectar, pero al no incluir mayor información respecto a niveles superiores, nos pareció más apropiado tratarlo así.

No obstante, aunque la alternativa que protagoniza esta brecha ha sido ya descrita en el apartado de resultados de docentes, nos parece necesario hacer mención a la misma como un motivo que puede posiblemente aumentar las dificultades que han sufrido los docentes para llevar a cabo la Escuela en Casa para los demás. En todo caso, será tratado en el indicador que presentaremos posteriormente de manera acumulativa como causa de brecha que obstaculiza el buen desarrollo de la Escuela en Casa.

- *Estimación del indicador*

Se basa en la P.20. opción 8. La alternativa está formulada directamente como un elemento a tratar como un aspecto negativo que dificulta el trabajo docente, por lo que se calcula directamente **BRECSSTTEEC = P20.8**.

- *Interpretación*

Establecemos los siguientes niveles: No se da brecha (**BRECSSTTEEC =0**) y se da cuando es igual a 1. Tiene por tanto un único nivel.

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

En la tabla 87 y en la figura 52, se observa que entre un 34 y 35% del profesorado del grupo total y del de la Comunidad Valenciana ha tenido problemas de este tipo para realizar su trabajo desde el hogar. El resto de docentes no informa que haya tenido que atender esta situación. En cualquier caso, remitimos al apartado de descripción de resultados de la encuesta a docentes, para una mayor profundización en el funcionamiento de esta cuestión. En este caso mantenemos el enfoque realizado para el conjunto de indicadores compuestos para docentes: lo analizaremos para el conjunto del grupo encuestado respecto a las mismas variables clave.

Tabla 87

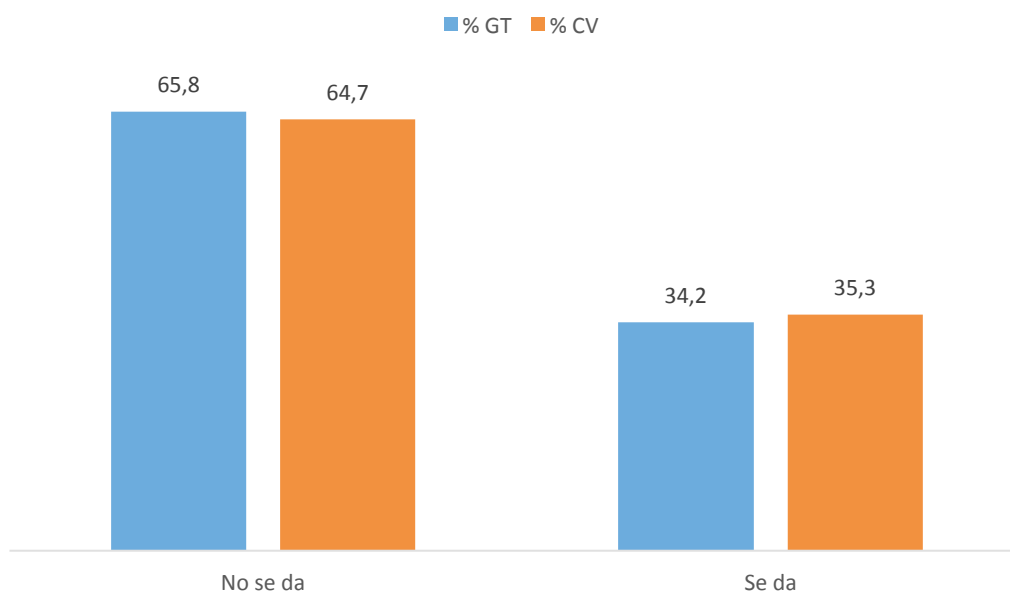
Distribución del indicador BRECSSTTEEC (Brecha de solapamiento de teletrabajo y tele-escuela) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

	Frec. GT	% GT	Frec. CV	% CV
No Se Da	1118	65,8	869	64,7
Se Da	582	34,2	475	35,3
Total	1700	100,0	1344	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 51

Representación gráfica de la distribución del indicador BRECSSTTEEC (Brecha de solapamiento de teletrabajo y tele-escuela) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los análisis realizados para comprender mejor el funcionamiento del indicador. Los resultados son los siguientes:

- a) Se observan diferencias estadísticamente significativas por titularidad de centros. De forma que la incidencia de esta situación se da en el 35,6% en centros de titularidad pública, el 33% en Centros Concertados, y el 19,7% en Privados ($p \leq 0,03$). Sin embargo, por la escasa presencia de frecuencias de centros privados no es recomendable asumir el valor de χ^2 , por lo que sumimos el de Razón de Verosimilitud ($p \leq 0,02$), que confirma la tendencia señalada. Con todo, como en el caso de otro indicador comentado anteriormente, realizamos el análisis complementario considerando dos grupos nada más: sector público y Concertado+Privado. Analizado así, las diferencias entre ambos grupos se producen al nivel de $p \leq 0,05$, el 35,6% (Públicos) y el 31% (no-públicos).
- b) Hay diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo en el que trabajan. De este modo, los que trabajan en la ESO son los que informan en mayor número de casos que sí que tienen esta situación (37,3%), en segundo lugar, los de Educación Infantil (34,5%) y finalmente los de Educación Primaria (31%) - χ^2 $p \leq 0,05$ -.
- c) No se dan diferencias significativas en cuanto al sexo de los docentes en este aspecto. Es de destacar que el 35,9% del total señala vivir esta situación. Las mujeres lo indican en un 36,3% y los hombres en un 34,3%.
- d) Finalmente, no hay diferencias en cuanto a la edad del profesorado respecto a si viven o no esta situación. Sin embargo, sí que se constatan en cuanto a la experiencia docente; presentan diferencias estadísticamente significativas, los docentes con mayor experiencia, los que informan más frecuentemente esta brecha (ANOVA, $p \leq 0,002$).

En síntesis, el profesorado que ha tenido que compatibilizar ejercer como docente de la Escuela en Casa y a su vez apoyar a sus hijas o hijos en la Escuela en Casa como estudiantes bajo la dirección de otros docentes, han sido aproximadamente un 34-35%. El perfil a que corresponde a este tipo de docentes, generalmente, pertenecían con mayor frecuencia a centros públicos, con hijas o hijos en la ESO, en EI o en EP⁵. Obviamente esta situación se da, pero con menor frecuencia, también con docentes del sector privado/concertado. Afecta aproximadamente igual a maestras que a maestros y, finalmente, a docentes que tienen más años de experiencia, aunque no se den diferencias en cuanto a la edad de los mismos. Este último hecho refleja un aspecto frecuente tanto en la docencia como en cualquier otro sector de la vida: la maternidad/paternidad llega antes cuando existe una seguridad laboral.

⁵ En estudios posteriores analizaremos si también se asocia a diferente número de hijos; por ejemplo, uno de EI y otro de EP, o uno de EP y otro de ESO.

4.2.5. BRECONV: BRECHA TOTAL DE CONDICIONES DE VIDA EN EL HOGAR (ICD.5) Y NQUINDESIGUAL (ICD.6)

a) DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR

Las brechas que actúan como obstaculizadores de la igualdad ante cualquier fenómeno pueden darse de forma independiente o de manera concomitante. En este caso, aunque no hemos incluido en este resumen ejecutivo un análisis de todas las posibles brechas que podían estar afectando al profesorado para poder tele-trabajar, vamos a estudiar en qué medida las aquí descritas se relacionan o no. Por ello, hemos identificado una Brecha total de convivencia en el hogar.

Por otra parte, indicar que la BRECONV es la base para la estimación del indicador NQUINDESIGUAL.

- *Estimación del indicador*

Se basa en la P.20. considerando todas las brechas derivadas de esta cuestión.

$$\text{BRECONV} = \Sigma (\text{BRECET}, \text{BRECTECH}, \text{BRECAH}, \text{BRECSTTEEC})$$

NQUINDESIGUAL. Es la simplificación a quintiles teóricos de BRECONV analizado asignando rangos a casos. Se halla a partir de un proceso de estimación similar al que hemos desarrollado con el de desigualdad total de la encuesta de familias. Por ello, remitimos a dicho apartado para su mejor comprensión.

Asimismo, señalar que es la base para la estimación del indicador de desigualdad que, en este caso, estamos utilizando, al igual que con la encuesta a familias, como un indicador de referencia para conocer mejor las características del grupo de participantes. Por ello, aunaremos en esta apartado las referencias de análisis a ambos y dejamos para estudios secundarios una mayor profundización en los dos.

- *Interpretación*

BRECONV podría tomar valores entre 0 y 11. No obstante, el estudio empírico de su comportamiento revela que no llega al máximo. Y que se escalan los casos desde 0 hasta 9. Mantenemos en este caso la información de síntesis en dichas categorías.

b) RESULTADOS DEL INDICADOR

En la tabla 88 y en la figura 53, se observan los resultados por niveles de brecha total. En este caso mantenemos el enfoque realizado para el conjunto de indicadores compuestos para docentes: lo analizaremos para el conjunto del grupo encuestado respecto a las mismas variables clave.

Tabla 88

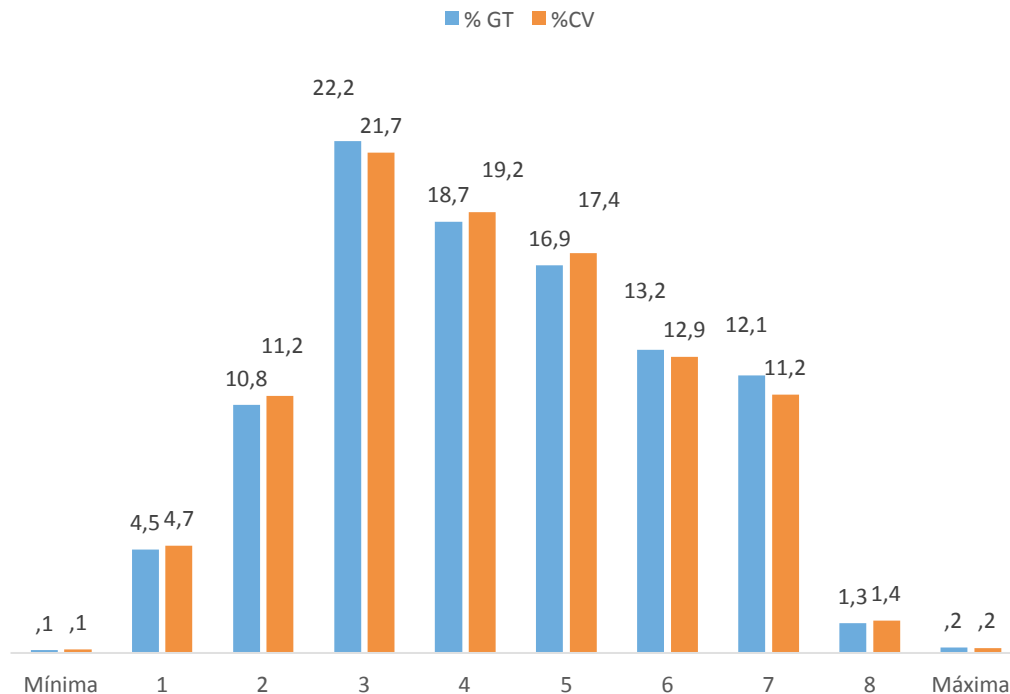
Distribución del indicador BRECONV (Suma de brechas para desarrollar el magisterio desde la Escuela en Casa) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

	Frec. GT	% GT	Frec. CV	% CV
Mínima	2	,1	2	,1
1	77	4,5	63	4,7
2	184	10,8	151	11,2
3	380	22,2	294	21,7
4	320	18,7	259	19,2
5	288	16,9	235	17,4
6	225	13,2	174	12,9
7	206	12,1	152	11,2
8	22	1,3	19	1,4
Máxima	4	,2	3	,2
Total	1708	100,0	1352	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 52

Representación gráfica de la distribución del indicador BRECONV (Suma de brechas para desarrollar el magisterio desde la Escuela en Casa) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los análisis realizados para comprender mejor el funcionamiento del indicador. Los resultados son los siguientes:

- a) Se observan globalmente diferencias estadísticamente significativas por titularidad de centros. Como en casos anteriores, por la escasa presencia de frecuencias de centros privados no es recomendable asumir el valor de χ^2 , por lo que sumimos el de Razón de Verosimilitud ($p \leq 0,001$); así como realizamos el análisis complementario considerando dos grupos nada más: sector público y Concertado+Privado. Analizado así, las diferencias entre ambos grupos se producen al nivel de $p \leq 0,003$. El sentido de la diferencia, al ser tantas categorías, es bastante difuso. Sin embargo, se observa con suficiente claridad que la diferencia se da fundamentalmente en relación al modo en que se distribuyen los niveles de brecha total en ambos grupos, de forma que en el grupo de docentes de centros públicos se acumulan hasta un 72,2% de casos en los niveles de brecha Mínimo-5, quedando, en consecuencia, un 27,7% entre los niveles 6 y máximo; y en los de centros concertados-privados, en el primer tramo señalado se incluyen un 76,7% y quedan con problemáticas más importantes el 23,3%. Por lo que parece darse un mayor nivel de dificultades en el hogar para asumir la escuela en Casa entre docentes del sector público.
- b) No se dan diferencias significativas en cuanto al sexo de los docentes ni en cuanto al nivel educativo que atienden.
- c) No se observan diferencias en cuanto a la edad del profesorado respecto a si viven o no esta situación. No obstante, sí que se dan respecto a la experiencia docente; presentan diferencias estadísticamente significativas, los docentes con mayor experiencia (en promedio 30 años) no presentan problemas acumulados de este tipo, si bien, parece darse una distribución curvilínea (que tendremos que investigar en estudios posteriores), pues los que informan más frecuentemente de niveles mínimos y máximos en la brecha total son los docentes que tienen antigüedades promedio alrededor de 20 años, estando en niveles medios de brecha personas con una antigüedad generalmente menor (entre 15 y 18 años de antigüedad) (ANOVA, $p \leq 0,01$).

En síntesis, el indicador global de brechas apunta hacia un perfil en el que los docentes del sector público han tenido más problemas en sus hogares para atener su labor como docentes y, con independencia de si pertenecen al sector público o no, aquellos que tienen un nivel de antigüedad intermedia (entre 15-18 años). Este último aspecto apunta a etapas de crianza y, en consecuencia a problemas asociados a la conciliación laboral-familiar. En cualquier caso, son elementos que deberemos estudiar con mayor profundidad a partir de los resultados obtenidos.

- *Unas notas acerca del indicador **NQUINTDESIGUAL**.* La descripción del indicador recuérdese que está al comienzo de este apartado junto a la del indicador global de suma de brechas total.

Por otra parte, al igual que aportamos unas breves notas de estudio del indicador de suma de brechas como indicador de desigualdad total en familias y que nos sirvió para entender mejor la tipología del grupo encuestado, en este caso, este indicador nos ayuda a comprender mejor las condiciones globales que pueden obstaculizar o facilitar el ejercicio de la EEC por parte de los docentes participantes en la encuesta.

- *Interpretación del indicador*

Se utilizan dos variables para la interpretación de desigualdad total:

- a) RANDESIGUALTOT y,
- b) NQUINTDESIGUAL.

Como hemos atendido la interpretación del indicador origen del de desigualdad, en este caso nos centramos únicamente en NQUINTDESIGUAL.

Tabla 89

Valores del indicador de suma de brechas como desigualdad (NQUINTDESIGUAL)

Valor de NQUINTDESIGUAL	Interpretación
ICD.6 = 1	Nivel nulo de Desigualdad Total.
ICD.6 =2	Nivel I
ICD.6 =3	Nivel II
ICD.6 =4	Nivel III
ICD.6 =5	Nivel IV

Fuente: elaboración propia.

C) RESULTADOS DEL INDICADOR

Las agrupaciones de casos por rangos, ya han sido presentados anteriormente en la descripción de resultados del indicador anterior. La distribución en el grupo total y en el grupo de Comunidad Valenciana desagregado del total son similares, no se dan diferencias estadísticamente significativas. Al igual que ocurría con otros indicadores de brechas, trataremos los de desigualdad total a partir del análisis del grupo total de respondientes.

En esta misma línea, los siguientes análisis aportan información complementaria. De este modo, al igual que realizamos con los resultados de familias, cuando agrupamos a los sujetos en función de sus rangos en quintiles teóricos, es decir en cinco partes de la curva normal, se observa una mayor presencia de familias en los niveles más bajos de desigualdad –ver tabla 90 y figura 54-. Recuérdese, también como

realizamos allí, que estos niveles se estudian dentro de la muestra disponible y que no representan a la población española, ni a la de la Comunidad Valenciana, sino tan sólo a la de respondientes a la encuesta.

Tabla 90

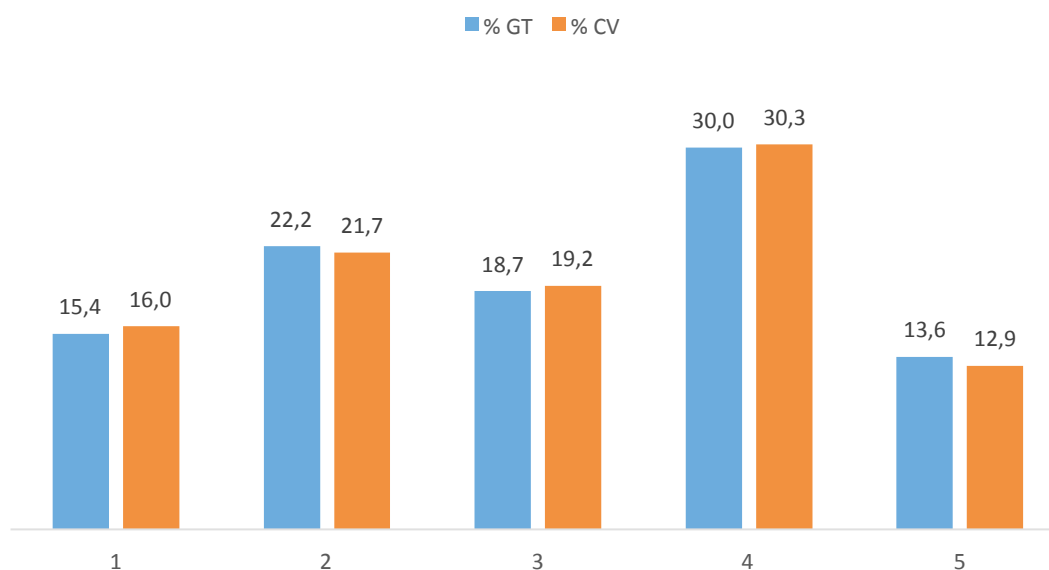
Distribución de rangos totales de desigualdad agrupados en quintiles (NQUINTDESIGUAL) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana

DESIGUALDAD NQUINTILES	Frec. GT	% GT	% GT acum.	Frec. CV	% CV	% CV acum.
Mínima 1	263	15,4	15,4	216	16,0	16,0
2	380	22,2	37,6	294	21,7	21,7
3	320	18,7	56,4	259	19,2	19,2
4	513	30,0	86,4	409	30,3	30,3
Máxima 5	232	13,6	100,0	174	12,9	12,9
Total	1708	100,0		1352	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 53

Representación gráfica de la distribución de rangos totales de desigualdad agrupados en quintiles (NQUINTDESIGUAL) en el grupo total y en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia.

El modo en que se distribuye la asignación de los grupos de respondientes asignados en niveles de rango lo hemos analizado mediante una tabla de contingencia y su nivel de significación mediante χ^2 . La asignación se muestra en la tabla 91 y resulta lógicamente significativa ($p \leq 0,000$).

Tabla 91

Representación gráfica de la distribución de rangos totales de desigualdad y su asignación a cada quintil (NQUINTDESIGUAL) en el grupo total

	Percentile Group of NQUINTDESIGUAL: (Asignación de rangos en quintiles teóricos)				
	1	2	3	4	5
Mínima					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
Máxima					

Fuente: elaboración propia.

Este hecho nos permite identificar los grupos que, en función de las desigualdades contextuales totales identificadas a partir de la suma de brechas, acerca del modo en que podido el profesorado ha podido trabajar en la Escuela desde Casa. Este contexto básico, puede estar asociado, además, a diversas variables que será necesario estudiar con mayor detalle en estudios secundarios.

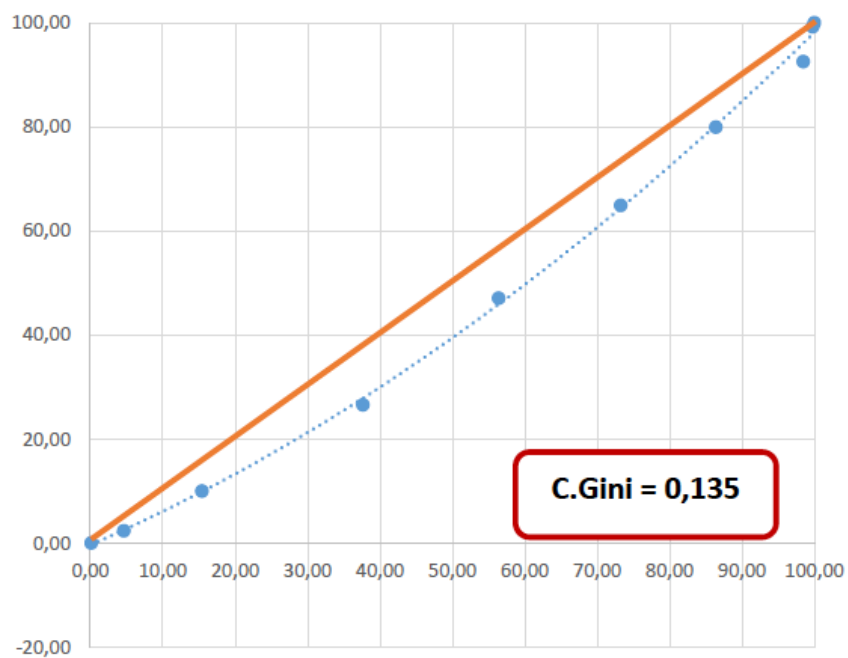
En este apartado insistimos en la necesidad de comprender que este tipo de análisis nos está ayudando a conocer la tipología de grupo de estudio que representan los 1708 docentes que han colaborado en el estudio.

Al igual que realizamos con la encuesta de familias, un dato adicional y que globaliza bien el análisis de la desigualdad total estudiada es la aplicación, dentro de este grupo del Coeficiente de Gini.

El coeficiente de Gini (0,135) muestra que el colectivo de docentes estudiado ha tenido unas condiciones en el hogar muy homogéneas para el desarrollo de la Escuela desde Casa. Así como en las familias entendíamos que las diferencias observadas en el grupo de participantes eran menores que las que se darán en la sociedad, en este caso, entendemos que posiblemente son bastante representativas de un colectivo (el profesorado) que representa un grupo de nivel medio social en que se concitan problemas muy similares en cuanto a las características de vida- ver figura 55-.

Figura 54

Representación gráfica de la curva de Lorenz en el grupo total



Fuente: elaboración propia.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El estudio de la Escuela en Casa (EEC)⁶ nace con la finalidad de estudiar el hecho educativo en una situación inédita: el confinamiento que se produce de manera repentina por la pandemia debida a la COVID-19. Esta situación representó no sólo un hecho inusual, sino que obligó a toda la sociedad a reorganizarse de un día para otro para hacer frente al virus y poder combatirlo. La literalidad de la frase “de un día para otro” es totalmente real y marca la especial urgencia con que todos debimos afrontar la vida en unas condiciones nuevas, improvisadas y repentinas, que no se habían podido planificar. Implicaba intentar mantener una cotidianeidad, pero desarrollada en otros contextos, bajo otras circunstancias. En definitiva, junto a lo triste y desgraciado del fenómeno, podíamos adoptar diversas posiciones y, en nuestro caso – al igual que hicieron otras investigadoras e investigadores en educación- preferimos asumir la situación como una oportunidad para aprender de una circunstancia excepcional que deseamos que no se repita.

El mundo escolar, como centro de este estudio sufrió una repentina transformación: las instituciones educativas de todos los niveles –desde la educación infantil hasta la universitaria- quedaban cerradas, mientras se postulaba desde el gobierno central y los autonómicos el uso de recursos tecnológicos para mantener la docencia. Ahí nace la EEC, cuyas características esenciales son que el alumnado permanece confinado y recibe, supuestamente mediante recursos tecnológicos por internet, las orientaciones docentes necesarias para mantener un proceso educativo vivo, aunque se asume, lógicamente desde el inicio de la experiencia, que los objetivos quedarán limitados este curso a los que se hubieran conseguido en la escuela antes de la pandemia reforzándolos y ampliándolos en lo que fuera factible.

Esta situación de excepcionalidad enfrentó a nuestra sociedad a un hecho sin precedentes: se asume por todos que –de hecho- vivimos en la sociedad de la información en la que la tecnología es un medio ya integrado en la vida cotidiana, pero la realidad que subyace –y eso lo conocemos bien los que trabajamos en el ámbito de la educación- es que las instituciones educativas habituales, las escuelas, no han transitado todavía hacia una verdadera integración de lo virtual. El uso de los recursos tecnológicos en la docencia, en general, se limita a usos de apoyo metodológico-didáctico, pero no están muy extendidos en la práctica docente suponiendo verdaderas innovaciones (San Martín, Peirats y Gallardo, 2014). Así, aunque cada vez su uso es más frecuente, los recursos usuales de TICs que ya utilizan muchas universidades virtuales, no han llegado ni a las presenciales, ni mucho menos a los niveles pre-universitarios.

La responsabilidad en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en especial en los niveles de la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, pasó –de repente- a las familias. Ellas, directamente

⁶ Tal como la hemos identificado a lo largo de este informe y seguiremos utilizando aquí.

en casa, y los docentes, utilizando recursos tecnológicos en remoto (de manera síncrona o asíncrona, *como pudieran ¿quién sabe cómo podrían hacerlo?*), debían salvaguardar este proceso, de forma que los estudiantes pudieran mantener y/o ampliar sus competencias, además de conservar activos los hábitos de estudio.

Fue una situación sobrevenida y no deseada, ante la que Administración, escuelas, docentes y familias han reaccionado con medidas improvisadas, como no podía ser de otra manera. Como sociedad hemos conseguido reaccionar, con la implicación de todos. Es momento de estudiar cómo lo hemos hecho y qué dificultades se han encontrado. Éste es el centro del estudio que aquí se ha presentado.

Esta situación ha golpeado especialmente en los contextos con más dificultades. *Los estudios previos que intentaban identificar el valor agregado de la escuela para minimizar las desigualdades sociales se han realizado siempre en contextos usuales.* Unos de los que han aportado informaciones más precisas acerca del valor de la escuela como elemento de compensación social analizaba el influjo en el rendimiento asociado a la ausencia de la escuela (por ejemplo, durante las vacaciones escolares). El nivel socioeconómico y cultural de las familias seguía siendo determinante, de modo que los colectivos más vulnerables son los que se ven más perjudicados cuando la escuela deja de estar atendiendo directamente al alumnado (Alexander, Entwisle y Olson, 2001; Martínez Rizo, 2019).

En esta situación, la excepcionalidad no llevaba necesariamente a una ausencia total de la escuela, pero, en el mejor de los casos, se apoyaba en un funcionamiento a distancia acompañado por las familias directamente en el hogar. Así, lo cierto es que los colectivos más vulnerables (fuera por falta de recursos económicos, culturales o por dificultades de otro tipo) podían ser los más perjudicados, de forma que ello repercutiera en una mayor pérdida de competencias y hábitos en alumnado de familias menos favorecidas. Otros autores, como Díez-Gutiérrez y Gajardo (2020), han insistido en la seguridad de que esta situación de retirada de la escuela incrementaría las desigualdades.

Por otra parte, podía preverse que este impacto negativo no tenía por qué darse únicamente en colectivos vulnerables, sino que podría estar asociado a otros tipos de circunstancias. Hemos mencionado anteriormente a personas que debían seguir con su trabajo fuera del hogar ¿Quiénes atenderían a sus hijos o hijas en la EEC? En otros muchos casos, los padres y madres estaban en casa, pero conectados por teletrabajo, y por tanto con disponibilidad limitada. Así, se podrían dar múltiples situaciones sociales que condicionaran esta experiencia y que no necesariamente estuvieran vinculadas sólo a la pobreza. Los factores de riesgo para la exclusión social son muy diversos (Consejo de Europa, 2005; CEPAL, 2007; Jornet, 2012).

Hace casi nada que salimos del estado de emergencia y en este momento, en el que los rebrotes hacen pensar de nuevo en confinamientos parciales, es necesario

plantear preguntas y encontrar respuestas. *¿La EEC ha sido un fracaso? ¿Podemos conocer mejor la realidad de las situaciones que concurren en esa situación (usos de las TICs, contextos familiares de convivencia en esa situación excepcional, cómo se aborda el proceso educativo en una situación tan excepcional, etc.)? ¿Podemos aprender algo en esta situación inédita para mejorar la educación?* Los factores que pueden facilitar u obstaculizar que la excepcionalidad aporte elementos de mejora y ponga de manifiesto las limitaciones sociales y del sistema educativo para afrontar un momento así, se pueden analizar precisamente en estas circunstancias. Este estudio plantea, en definitiva, una *evaluación de necesidades familiares para asumir la EEC, así como de una evaluación de las circunstancias docentes que han estado presentes para afrontar su trabajo en esta realidad*. En estas preguntas se recoge la finalidad que animó realizar este estudio.

Los objetivos están descritos en el apartado 2.1. y se pueden sintetizar en la comprensión de las particularidades de la situación educativa durante el confinamiento con el fin de identificar los elementos de mejora y los factores que podían dinamizarse para afrontar situaciones excepcionales como la vivida. Pero el estudio pretende también orientar procesos de innovación educativa que ayuden a que la escuela tradicional (basada fundamentalmente en la presencia física) pueda transitar hacia la realidad que vivimos: *“la realidad de la Aldea Global en la que la presencialidad se conjuga entre un mundo físico y el virtual, en el que todas las personas vivimos ya, pero que no se experimenta desde la escuela”* (Jornet, 2020c).

Aunque el instrumento sobre el que ha basculado la EEC son las TICs, el estudio aborda la situación desde un planteamiento sistémico, global, en el que hay que considerar que no se trata de informar acerca de los niveles de dominio o competencia que docentes o alumnado tengan de las TICs, ni sobre la metodología docente incluyendo estas tecnologías. Hay buenos estudios sobre las competencias y actitudes docentes respecto a las TICs (Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009; Almerich et al., 2011; Suárez et al. 2011; García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014), o sobre las competencias y percepciones que tiene el alumnado respecto a este tipo de tecnologías (García-Valcárcel y Tejedor, 2017; Almerich et al., 2020). Tampoco nos ocupamos en la EEC acerca de las preocupaciones de las que habitualmente se informa en relación a usos controvertidos de TICs, como, por ejemplo, las redes sociales (Dans-Álvarez de Sotomayor, Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2019). Un aspecto implícito en el enfoque que hemos desarrollado es analizar si es posible que este tipo de estrategias tecnológicas, incluyéndolas en la enseñanza habitual, podrían mejorar el valor social objetivo y subjetivo que se da a la educación, en el sentido que definimos anteriormente en otros trabajos (Jornet-Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Sancho-Álvarez, Jornet-Meliá y González-Such, 2016) o la mejora de la participación familiar en las escuelas a través de las plataformas digitales (San Martín, 2009; Waliño-

Guerrero et al., 2018). Las condiciones sociales en que se ha desarrollado la EEC componen el conjunto de preocupaciones que se analizan en este estudio.

En el *apartado de Metodología de este informe* se detallan las fases de desarrollo que hemos seguido para llevar a cabo el estudio, el diseño de instrumentos y los procesos de recogida y análisis de información, así como las variables e indicadores que hemos tenido en cuenta. Por tanto, realizaremos una breve reseña al respecto.

Al tratarse de un estudio realizado en la fase de confinamiento y sobre personas que estaban confinadas, la orientación que asumimos desde el inicio es que debía basarse en encuestas a responder por *internet* y difundidas por e-mail y redes sociales (mensajería instantánea y otras redes). Este hecho implicaba dos limitaciones de origen: a) no podía establecerse un muestreo aleatorio estratificado, por lo que deberíamos optar por uno que fuera viable para facilitar la difusión de la encuesta y optamos por el de “bola de nieve” (Goodman, 1961)⁷, b) las encuestas debían estar diseñadas para poder recabar información relevante, pero sin ser excesivamente largas, de forma que pudieran responderse en un tiempo prudencial⁸.

Con estas dos consideraciones, llegar a los colectivos más vulnerables resultaba prácticamente imposible (tal como ha ocurrido y comentaremos posteriormente) y lo más previsible es que el grupo de participantes correspondiera a una tipología de familias determinada que deberíamos definir a posteriori a partir de los resultados de la encuesta. Llegar, en alguna medida, a colectivos vulnerables sólo se hubiera facilitado si la administración pública hubiera apoyado la difusión de las encuestas (a familias y docentes); pero esto no fue posible, tal como comentamos anteriormente en el informe. Por ello, el análisis orientado a los colectivos más vulnerables queda para posteriores estudios que orientaremos, desde posiciones de modelos mixtos (Sánchez-Gómez, Rodrigues, y Costa, 2018).

Por otra parte, nos pareció necesario seguir un *proceso de diseño de las encuestas* que incluyera los aspectos que pudieran ser más relevantes para comprender la situación en que se desarrollaba la EEC⁹. Para conseguirlo, la encuesta fue diseñada por el equipo de investigación y el borrador inicial fue revisado y valorado por familias y por maestras y maestros de los niveles a que se dirigían las encuestas y, una vez incorporadas sus sugerencias y ajustado un primer diseño experimental de las encuestas, se aplicó a pequeños grupos de familias y docentes con el fin de detectar si funcionaban adecuadamente o presentaban algún problema en cuanto al diseño de las

⁷ Este tipo de estrategia es la habitual en estudios de encuesta realizados mediante internet y basados en redes sociales cuando no es posible identificar a los participantes que podrían ser objetivo de un muestreo aleatorio probabilístico.

⁸ No se trataba de realizar preguntas simples, como si la familia está contenta o no con el profesorado de sus hijos, o si están llevando bien el confinamiento, ni de encuestar sobre lo evidente. Se trataba de intentar comprender cómo se estaba produciendo la EEC a través de un número razonable de preguntas con capacidad de aportar información relevante.

⁹ Es decir, que intentara tener una Validez de Contenido adecuada.

preguntas o algún otro de carácter técnico para que fueran respondidas a través de ordenador/tableta o móviles. Una vez depuradas, procedimos al proceso de difusión.

La aplicación de la encuesta comenzó el día 4 de mayo de 2020; prácticamente siete semanas después de haber comenzado el confinamiento. Y se mantuvo abierta, incrementando su difusión y enviando recordatorios para que fuera respondida, hasta el 26 de junio de 2020 a las 00 horas, aunque las últimas válidas se recibieron antes del 21 de junio. Así, cuando se comenzó a responder la encuesta ya se llevaba una experiencia suficiente de desarrollo de la EEC y se mantuvo hasta que concluyó el estado de emergencia, si bien recuérdese que la escuela permaneció cerrada sin que el alumnado regresara a la misma (salvo en algunos centros y niveles de alguna Comunidad Autónoma, de manera voluntaria). Por tanto, recoge la experiencia vivida durante el confinamiento en la EEC, informada a partir de las opiniones de familias y docentes.

Las características de las encuestas se recogen en las tablas 1 y 2 del apartado de Metodología y están disponibles en los anexos I y II. Como puede observarse, en la encuesta dirigida a familias se pretende recoger información acerca de sus características demográficas, quién responde la encuesta, la vivencia de la EEC, las dificultades contextuales que se han encontrado, el impacto académico y emocional en el alumnado, y la valoración global acerca de su aportación al desarrollo académico y personal de sus hijas e hijos.

En la encuesta dirigida a docentes, se asume que, por una parte, ellos pueden ser los mejores informantes acerca del colectivo global que atienden, el alumnado y sus familias. De este modo, se les consulta acerca de las características de las familias de su alumnado. Y, por otra parte, se pregunta respecto a su trabajo docente: metodología y expectativas de logro académico. También se intenta conocer cómo se ha realizado su trabajo desde el hogar. El profesorado también lo ha tenido que llevar a cabo desde unas condiciones absolutamente improvisadas en las que las circunstancias familiares, los recursos tecnológicos disponibles en su hogar, su conocimiento y uso previo de TICs, etc., han creado escenarios particulares en los que maestras y maestros han tenido que reinventarse sobre la marcha para atender a sus estudiantes. De este modo, además se han considerado las percepciones acerca de la situación propia y de las familias ante la EEC y sus repercusiones emocionales.

Desde el punto de vista de *análisis de resultados* en este Informe se ha priorizado aportar datos básicos de carácter descriptivo, junto a algunos análisis estadísticos que nos permitan comprender mejor la situación que han vivido en función del nivel educativo (Educación Infantil, Primaria o ESO), y la titularidad del centro educativo (pública o privada)¹⁰ tanto respecto al alumnado y sus familias como

¹⁰ Aunque en las encuestas se contempló establecer tres niveles diferenciados de titularidad: centros públicos, concertados y privados, la baja respuesta de privados aconsejó ir trabajando en algunos casos el análisis de

en el profesorado. Se han utilizado básicamente análisis descriptivos de las preguntas y/o alternativas de respuesta y contrastes de hipótesis (titularidad y nivel educativo, fundamentalmente). Además, elaboramos a partir de algunas preguntas de la encuesta algunos indicadores compuestos que nos permitieran estudiar de una manera más global posibles brechas o desigualdades dentro de los grupos de respondientes. Autores como Tiana (1997) o Marchesi (2000), entre otros, abogaron por el desarrollo de indicadores para representar la situación del sistema educativo. Diversas instituciones evaluativas disponen ya de sus mapas de indicadores. Esta estrategia nos pareció de interés trasladarla al ámbito de análisis de problemas complejos medidos a través de encuestas. De forma que se pudiera visibilizar de manera más global los problemas abordados. En este caso, se aplican a lo que podríamos llamar la “micro-convivencia”. Los indicadores elaborados y analizados se presentan en las tablas 3 y 4.¹¹

Para realizar una síntesis adecuada aportaremos los resultados de Familias y de Docentes por separado y, posteriormente, realizaremos un comentario global acerca de las informaciones que eran concurrentes entre ambas encuestas.

En primer lugar, respecto a la **Encuesta dirigida a Familias**, señalar que se recibieron 6228 encuestas, de las cuáles se desecharon un 39,66%¹², quedando como encuestas válidas 3758. De ellas, el 77,3 % son familias de la Comunidad Valenciana (CV), un 11,3% de Castilla y León, y el restante 11,4% se reparte en el resto del territorio nacional. La enorme presencia de respuestas de la CV implica que normalmente no haya diferencias entre las respuestas dadas en la CV y el resto de España. En cualquier caso, no es representativo analizar diferencias entre la CV y las restantes CCAA. Por ello, nos centraremos habitualmente en esta síntesis de resumen ejecutivo en los datos recabados en el grupo total o en el de CV, indicando los casos en los que haya diferencias.

¿Qué tipo de familias han respondido a la encuesta?

Las personas que contestan la encuesta de familias en la CV tienen, como se indicaba, características muy similares a las del conjunto y resto de España. En la figura 55 se resumen las características básicas de las personas que han respondido la encuesta de familias.

resultados en dos grupos: públicos y concertados/privados. Por ello en estas conclusiones haremos referencia únicamente a ambos subgrupos de titularidad.

¹¹ Ver capítulo IV.

¹² Ver apartado 2.6.1.1. Familias participantes. Allí se explican los factores que condujeron a la depuración de encuestas, dejando como válidas poco más del 60% de las recibidas.

Figura 55*Características básicas de los respondientes en la encuesta de familias*

Edad de quien responde la encuesta	¿Quién responde la encuesta?	Nivel de estudios de quien responde la encuesta	¿Trabajan en el momento de realizar la encuesta?
• 17 a 84 años • Promedio (GT y CV): 42,5 años	• Madres: 85,2% • Padres: 14,3 • Abuelas/os: 0,6%	• Sin estudios: menos del 1% • Primarios: 11,5% • Bachillerato o FP: 29,8% • Universitarios: 58,2	• 70% SI • De ellos: • 54% Tele-trabajo • 42,3% Asistencia habitual

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la mayor parte de participantes en la encuesta han sido las madres (más del 85%), dato que resulta frecuente en la mayoría de estudios y que pone de manifiesto que son ellas las que asumen normalmente la responsabilidad del acompañamiento o seguimiento del aprendizaje de sus hijas o hijos.

Otros aspectos destacables en el grupo de participantes tanto en el total de España como en el de la CV es que responde a un amplio espectro de clases medias (desde medio-baja a medio-alta), con una elevada proporción de personas con estudios universitarios (casi el 60% de los que responden) y con un 70% que tienen trabajo en el momento en que se realiza el estudio.

Del 30% de personas que indican estar en paro, la mayoría (41%) ya estaba en situación de desempleo antes de iniciarse la emergencia, casi un 20% estaba en situación de ERTE y cerca de un 14% quedó en paro desde la declaración del estado de emergencia.

Otro aspecto destacable es que casi un 28% son empleados de empresas o administrativos (en la administración pública o privada), el 19 % de los participantes son docentes, un 14.5% pertenece a lo que se consideró profesiones esenciales, que mantuvieron la asistencia a sus puestos de trabajo durante toda la crisis (sanitarios, transporte, seguridad del Estado y sector de alimentación y distribución) y, cerca de un 5% son directivos de empresa/gestión.

Adicionalmente, las características de los participantes se confirman a partir de los algunos indicadores compuestos. Por ejemplo, el tipo de viviendas en las que residen. Se analizó desde un estándar de referencia teórico¹³ que establecimos al efecto y se ha podido constatar que el colectivo de encuestados de la CV disfruta de mejores condiciones según este indicador que el conjunto de encuestados. Por ejemplo, las familias de la CV que informan disponer de una vivienda con espacio insuficiente es un 14,9% y adecuado un 56%, mientras que en el grupo total de CCA el

¹³ Ver apartado 4.1.1. Indicador Metros cuadrados per cápita en el hogar.

17,6 informa de espacio insuficiente y un 54,1%, adecuado. Con espacio suficiente hay entre un 28 y 29% en el GT y en la CV.

Un aspecto de interés también derivado de este indicador es que las familias que tienen espacio insuficiente también tienden a tener un mayor número hijos. Las familias con dos hijos aproximadamente indican con mayor frecuencia que tienen espacio suficiente.

En conjunto, el perfil responde a un amplio espectro de clases medias, entre las que no se identifican colectivos especialmente vulnerables. Sí que participan colectivos con problemas y en riesgo de exclusión, pero su número en el total de participantes, como era de esperar, es muy reducido. Sin embargo, aún tiene la suficiente entidad como para orientar estudios secundarios posteriores sobre estos subgrupos.

Las familias nos informan de manera diferenciada en muchos casos sobre cada uno de sus hijos e hijas de forma que el estudio recoge información de un total de 5.539 estudiantes, de los que el 70,27% son de la CV y el 21,88% pertenecen a otras CCAA y el 7,85% no indica la comunidad autónoma. Finalmente, entre un 21 y 22% de las familias tienen hijas/os en Educación Infantil, más del 52% en Primaria y poco más de 26% en la ESO, tanto en la CV como en el grupo total.

En síntesis, como señalamos, anterior y reiteradamente, en función de las características del grupo de participantes se puede afirmar que estamos trabajando con una muestra de clases medias, por lo que no puede asumirse en ningún caso su representatividad respecto al conjunto de la población y, en consecuencia, los resultados aportados deben considerarse como indicios que describen la situación tal como la percibe el grupo de encuestados, pero no son representativos de la población.

¿De qué nos han informado las familias?

Al sintetizar los resultados de cualquier encuesta debemos tener en cuenta que las respuestas representan opiniones y/o percepciones de los participantes y, a su vez, la mirada del equipo investigador no tiene por qué asumirse como una visión única, dado que implica aspectos valorativos a partir de los resultados observados. Por ello, aunque aportemos nuestra visión acerca de los resultados, entiéndase que ésta se ofrece desde la relatividad que implica siempre la interpretación de resultados en investigaciones sociales: *la relatividad de ver la botella medio llena o medio vacía es frecuente y no creemos que podamos escapar de ello y realizar una valoración totalmente objetiva, pues estimamos que nadie puede arrogarse la objetividad absoluta*. No hay procesos de medición-evaluación que aseguren la objetividad total (Phelps, 2017). Nuestra posición está marcada desde los fundamentos conceptuales por posiciones de diversos autores, entre las que destacamos los trabajos de Lázaro (2015) o Ruiz (2019) y nuestra orientación desde el concepto de cohesión social, como criterio de calidad educativa. Esta posición la hemos expresado en reiteradas ocasiones, en investigaciones y publicaciones: *la educación, como derecho humano*

fundamental, que debe desarrollarse desde y para la Cohesión Social. Este hecho, sin duda, permeará nuestra mirada acerca de los resultados obtenidos. Realizada esta reflexión, pasamos a comentar los resultados que, desde nuestro punto de vista, resultan más destacables.

En primer lugar, hay que señalar que las personas que contestan la encuesta de familias en la CV tienen características muy similares a las del resto de España. Por ello, centraremos el comentario preferentemente en la CV o mencionaremos resultados concurrentes, y señalaremos únicamente aquellos en los que se den diferencias estadísticamente significativas entre el grupo total y el de la CV.

Los comentarios los agruparemos en función de dar respuesta a preguntas más globales que las que se realizan en la encuesta, dado que esa información, más pormenorizada, está ya presente en este informe técnico de resumen ejecutivo.

El *clima de convivencia en el hogar* representa en este caso el equivalente al *clima social* en el que se va a dar la educación. Únicamente se completará con las relaciones que se dan a través de internet con los compañeros de clase y el profesorado. Implica diversos aspectos que responderemos a continuación.

¿Qué condiciones se han dado en el hogar en función del espacio de la vivienda?

Como hemos señalado anteriormente, el indicador compuesto de Metros cuadrados per cápita en el hogar indicaba que la mayor parte de encuestados señalaban disponer de un espacio suficiente (27-28%) o adecuado (más del 56%) en la vivienda. Prácticamente el 15% informaba de un espacio insuficiente. Considerando estas circunstancias, según se informa en la encuesta:

- a) Un 15,2% pudo seguir una rutina familiar durante el confinamiento, frente a un 13,7 % que señala no haber podido respetar una rutina familiar, teniendo que improvisar cada día. Un 71,1% de las familias pudo hacerlo en ocasiones.
- b) Casi un 53% pudo diferenciar zonas de descanso/entretenimiento y trabajo/estudio, frente a un 43,5% que no pudo.

¿Cómo valoran los encuestados las relaciones en el hogar durante el confinamiento?

Se observan algunos resultados que en gran medida son coherentes con el clima social que se transmitía durante buena parte de la pandemia. La sociedad manifestó inicialmente comprensión y solidaridad, así como un sentido de comunidad que, con seguridad, en los hogares se estaba fraguando gracias a la responsabilidad de madres y padres que transmitían miradas positivas acerca del modo en que se debía sobrellevar la situación.

De este modo, se informa que un 57,5% disfrutaron de momentos juntos en familia, que sin confinamiento no tenían (ver películas, hablar, juegos de mesa...) e incluso un 40,7% de las familias comenta que los hijos/as realizaron ejercicio (deporte)

dentro de casa, siendo esto significativamente más frecuente en las familias que escolarizan a sus hijos en centros privados o concertados.

El motivo del confinamiento y lo inusual de la situación, sin embargo, también conllevaron situaciones negativas:

- a) Un 28,1% comenta que los más pequeños/as se ponían más nerviosos de lo normal al estar encerrados tanto tiempo.
- b) Un 26,2% tenían miedo de que la situación se alargara mucho, afectando al estado de ánimo.
- c) Un 20,7% tuvo más nervios al estar encerrados y discutían con frecuencia.
- d) Un 10,1% por el trabajo de algún miembro de la familia (sanitarios, alimentación, servicios a la comunidad) tuvieron que mantener distanciamiento en casa entre la familia.

Sin duda, el clima de convivencia marcaría de manera diferencial a las familias; hecho que habrá que analizar en estudios secundarios si estaba o no asociado al desarrollo de la EEC.

Las cuestiones relativas a la tecnología que debía utilizarse para el desarrollo de la EEC es otro de los aspectos centrales a considerar. Implica diversas cuestiones y sobre ellas nos referiremos a continuación.

¿Qué disponibilidad de recursos de TICs informan los participantes que tienen en su hogar?

Como señalamos anteriormente, en el grupo de respondientes a esta encuesta, sin duda, no están representados adecuadamente los colectivos más vulnerables, por lo que los resultados corresponden a ese espectro de clases medias anteriormente aludido. De este modo, casi un 98% de las familias dicen tener conexión a internet y aproximadamente una media de 2 teléfonos móviles, 2 ordenadores y una tableta por casa.

El hecho de que la mayoría informara disponer de recursos no quiere decir que éstos fueran suficientes, ni adecuados. Así, hay que matizar la información anterior con las siguientes apreciaciones: un 62% de las familias no tuvieron dificultades tecnológicas a la hora de apoyar la tarea educativa de sus hijos/as, frente a casi un 54% que sí tuvo algún tipo de dificultad. En este último caso, un 10% no tuvo conexión suficiente a internet, un 12% no tuvo ordenadores adecuados y un 10% sólo tuvo sus ordenadores para trabajar y no pudieron dejárselos a sus hijos/as.

Un eje central de la EEC radica en el hecho de si se da brecha digital o no. Por este motivo, más allá de las cuestiones específicas que se incluyeron en la encuesta a familias, consideramos de interés analizar las brechas elaborando indicadores compuestos a partir de diversas alternativas de respuesta de las preguntas de la encuesta. Así, en cuanto a estas informaciones tenemos:

¿En qué medida se da una brecha digital en función de los recursos tecnológicos disponibles en el hogar?

Tanto en el grupo total como en la CV se dan las mismas tendencias en el indicador elaborado, por lo que comentamos los resultados globales.

Para interpretar el indicador se establecen seis categorías: No se da brecha por escasez de recursos y cinco niveles de brecha atendiendo a la gravedad de la escasez (de menor a mayor). Según los participantes, el 70% de ellos no tenía escasez de recursos y de los que sí que la tenían el 25% acumulaba a los de niveles I y II y el 5% restante tenía niveles más importantes de carencias (niveles III a V). Lo que es coherente con la tipología de familias respondientes.

¿Se da brecha digital por escasos conocimientos de uso de las TICs que debían usar los hijos para el desarrollo de la EEC?

Un aspecto posible que podía afectar como una brecha importante era el conocimiento que madres y padres tuvieran de tecnologías para poder apoyar a sus hijos en la EEC. El indicador se interpreta con tres categorías: No se da brecha y dos niveles en que sí se da. El resultado, en este caso, nos resultó en gran medida sorprendente, pues según indican los respondientes, el 95% tienen un conocimiento básico suficiente como para poder apoyar a sus hijos en las tareas escolares (sea con ordenadores o móviles).

Dada la cifra abrumadora de participantes que señalan tener conocimientos suficientes, intentamos profundizar más con análisis complementarios para comprender este resultado. Así, comprobamos que se daban asociaciones estadísticamente significativas con:

- los estudios de los padres: a mayor nivel de estudios, menos problemas con las TIC,
- la edad de padres/madres: a menor edad, menores problemas con las TIC,
- el empleo: se dan menos problemas en personas con trabajo que entre las que están en paro y,
- las ocupaciones de los padres: ocupaciones como la atención del hogar, la hostelería y turismo, la distribución y venta de alimentación, reconocen mayores dificultades con las TICs, frente a ocupaciones en las que deben utilizar en su trabajo recursos tecnológicos.

Adicionalmente, consideramos la *Brecha Digital Total* entre los participantes en la encuesta de familias, como la suma de los niveles mostrados en las dos anteriormente citadas (escasez de recursos materiales tecnológicos o dificultades en el conocimiento de los mismos para ayudar a sus hijos).

En conjunto, tanto en el grupo total como en el de la CV, se da el mismo tipo de distribución. Las personas que indican no tener problemas al respecto se sitúan entre

el 67 y 68% de las encuestadas. Y las dificultades van disminuyendo según se incrementa el nivel de gravedad de la brecha, tal como ha sido aquí definida. De esta forma, poco más del 18% manifiestan dificultades de Nivel I, el 8,6% en el Nivel II, el 3,5% en Nivel III, y el resto (poco más de un 2%) entre los Niveles III y IV.

Por otra parte, consideramos si existían otro tipo de dificultades relacionadas con la estructura de la convivencia en el hogar que pudieran condicionar la EEC. En la encuesta se identificaron como “otras dificultades” y, a partir de ellas, se elaboró un indicador compuesto que denominamos de *Brecha de Convivencia en el Hogar*¹⁴. Se pretendía responder la siguiente cuestión: *Además de las condiciones de espacio en la vivienda y de la brecha digital, ¿se da otra brecha que pueda identificarse como representativa de dificultades para la convivencia?* Los resultados más destacables son:

- un 10,5% de los hijos/as no tuvo espacio propio para estudiar,
- un 16,95 de las familias no tuvo a nadie que les ayudara en casa, estando solos/as para atender a los/as hijos/as y para trabajar a la vez,
- un 26,2% tienen hijos/as en diferentes cursos y sentía que no tenía tiempo para atenderlos a todos y,
- un 32,9% no tuvo suficiente tiempo para estar junto a sus hijos/as ayudándolos en la EEC.

Considerando las diferentes situaciones de forma combinada (como Brecha de convivencia), el indicador se interpreta en seis niveles: No se da brecha, y Niveles I hasta V (según se vaya incrementando la gravedad de las dificultades). El 43% de las familias indican que no se han encontrado dificultades de este tipo y, según se incrementa el nivel de gravedad de estos problemas, va disminuyendo progresivamente el número de participantes afectados por ellas. Entre los Niveles I y III se incluirían al 55% de participantes y entre los dos restantes (IV y V) afectarían tan sólo al 1,5% de respondientes.

De manera complementaria a estos resultados, elaboramos un indicador compuesto que identificamos como “*Calidad de Vida durante el Confinamiento*”¹⁵, el cual tenía su versión inversa como *Brecha de calidad de vida en confinamiento*. Se diseñó combinando diferentes aspectos que podían afectar al clima de convivencia en el hogar, tales como la situación de empleo, disponer de suficiente espacio para diferenciar zonas de ocio y trabajo (P.16.3), la valoración positiva de las relaciones durante el confinamiento (medidas en la P.17.1 a 3 de la encuesta a familias) y no haber tenido dificultades tecnológicas para atender la EEC (P.20.8). Su interpretación como brecha incluye seis niveles: desde muy baja a muy grave.

Con ello, podíamos responder dos cuestiones adicionales: *¿Qué nivel/estilo de vida se daba durante el confinamiento considerando diversos aspectos sociales dentro*

¹⁴ Ver apartado 4.1.4.

¹⁵ Ver apartado 4.1.2.

del hogar? ¿Era adecuado o se creaba un clima social interno negativo que pudiera condicionar o asociarse al modo en que se desarrollaba la Escuela en Casa?

Los resultados nuevamente son similares en el grupo total de encuestados y en el de CV. Casi el 38% de los encuestados manifiestan tener problemas entre graves, bastante y muy graves; prácticamente el 29% manifiestan un nivel moderado en este indicador y, el resto, casi el 35% tienen niveles bajos o muy bajos de dificultades de este tipo.

En conjunto, los problemas sociales –relaciones familiares, condiciones de calidad de convivencia en el hogar...- parece que se hacen más presentes que los relativos a la brecha digital en relación a la EEC.

No obstante, *la complejidad de la situación debe considerarse en función de la suma de brechas estimadas a partir de los indicadores compuestos: brecha digital, de convivencia y de calidad de vida durante el confinamiento.*

De esta forma, a partir de la suma de brechas hemos estimado un *indicador de Desigualdad Total*¹⁶ que permite tener una visión de síntesis que nos ayude a globalizar la visión acerca de las problemáticas que se han dado durante el confinamiento como contexto para el desarrollo de la EEC. A partir de él se identifican quince niveles de desigualdad que resumimos en quintiles (cinco teóricos). Téngase en cuenta que en este caso los cinco representan desde un nivel inferior a superior de brecha, no dándose ninguna categoría en la que no se da brecha (hecho que sí considerábamos en las brechas parciales). Los resultados en el grupo total y en la CV no presentan tampoco diferencias. Aunque se trata de un análisis con un mayor nivel de complejidad técnica, entendemos que ayuda a visualizar diversos aspectos:

- Las brechas obviamente son acumulativas, pero pesan tanto o más las sociales y de convivencia que las digitales.
- En niveles de brecha menores (I y II) se sitúa aproximadamente el 56% de los participantes.
- En los tres niveles de brecha superiores (III a V) se sitúa el 44% restante.
- Hay que destacar que el porcentaje de familias que han sufrido una brecha grave o muy grave asciende en torno al 27%. Es decir, más de 1 de cada 4 familias han tenido unas condiciones especialmente desfavorables para asumir la EEC, siendo más importante la brecha social que la digital.

Como un análisis de síntesis de la desigualdad hemos estimado el Coeficiente de Gini sobre este indicador para el conjunto de las familias encuestadas. El coeficiente es de 0,235, es decir, bastante bajo¹⁷. Este resultado es coherente con la tipología de grupo de participantes en la encuesta, tal como ha sido descrito previamente: como

¹⁶ Ver apartado 4.1.6.

¹⁷ Si hay igualdad total entre las condiciones que se dan en las familias el coeficiente de Gini sería igual a 0, mientras que la máxima desigualdad se daría cuando Gini fuera igual a 1.

representación de una amplia concepción de clases medias, en las que la presencia de colectivos en situaciones extremas (excesivamente vulnerables y muy acomodados) es muy baja o casi inexistente.

Por otra parte, en la encuesta dirigida a familias se ha pretendido recoger la *percepción que estas se han formado a partir de su vivencia de la EEC*. Se incluyeron dos grandes líneas de indagación. La primera, genérica, sobre la metodología que usaba el profesorado y la segunda, más específica, dirigiendo preguntas acerca de los hijos o hijas que tenían, según el nivel educativo en el que estuvieran.

La primera cuestión es *¿Qué tipo de metodología utilizaba el profesorado, en general, en esta situación de EEC?* Según informan las familias:

- El recurso más utilizado para la enseñanza de sus hijos/as (57,6%) el envío de tareas de los libros de texto, especialmente en centros públicos y fuera de la CV (hay asociación significativa).
- El segundo recurso fue dar clase por videoconferencia (46,7%).
- La comunicación entre el profesorado y la familia se realizó mayoritariamente por Whasapp o Telegram (40%), siendo significativamente más frecuente en la CV.
- De manera minoritaria un 21,2% grabó videos para explicar temas a sus hijos/as, un 15,2% recibió clases individuales y un 14,6% grabó videos para las familias.

Teniendo en cuenta el perfil de recursos que, en general señalan que se han utilizado, se entiende mejor el nivel de suficiencia mostrado acerca de los conocimientos tecnológicos que debían tener las familias para apoyar a sus hijos en la EEC. Es evidente que, en muchos casos, se habrá tratado del uso del correo electrónico y la mensajería instantánea y, en el caso en que se impartieran clase por videoconferencia, el profesorado habrá dado normas para poder seguir fácilmente las conexiones.

En la encuesta a familias, se planteaba que, en caso de que no hubieran encontrado diferencias en función del nivel educativo en que tuvieran a sus hijos o, si con las respuestas dadas entendían que ya estaba reflejada su experiencia respecto a la EEC se podía dar por terminada la encuesta respondiendo sobre el conjunto de sus hijos un pequeño grupo de preguntas adicionales, en los que se les solicitaba la valoración de la EEC. Si querían matizar sus respuestas porque habían tenido experiencias diferentes en función de los hijos que tenían, se les ofrecía la opción de responder por hijo o hija, hasta 3 en total. Esta es la segunda línea de indagación. Tal como señalamos al comienzo de este comentario sobre la encuesta a familias, nos aportaron información acerca de 5539 estudiantes.

¿Qué valoración realizan las familias sobre el funcionamiento de la EEC?

Las respuestas se distribuyen del siguiente modo:

- Entre el 41-42% en el conjunto de colectivos de encuestados, valoran la experiencia como bien o muy bien.
- Entre el 30-31% señalan la experiencia como normal, ni positiva ni negativa.
- Entre 27-28% de las valoraciones son negativas (entre mal y muy mal).
- Además, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de la EEC en función de la titularidad del centro educativo: los padres con hijos en los centros privados y concertados tienen una mejor opinión al respecto que los que los tienen escolarizados en públicos.

Por otra parte, se les preguntaba *¿Qué nivel de comunicación han tenido con las maestras/os de sus hijas/os?*

Las familias que indican haber tenido un nivel de comunicación alto o muy alto con el profesorado de sus hijos se sitúan entre el 42-43%; las que señalan haber tenido un nivel medio de comunicación, en torno al 32-33% y, finalmente, las que han tenido un nivel bajo oscilan alrededor del 24-25%. También en este caso la diferencia entre los centros según su titularidad (pública vs. privada-concertada) es significativa: se ha dado mayor nivel de comunicación del profesorado con las familias en los segundos.

Respecto a los medios tecnológicos que se han utilizado para la comunicación, se repite en parte la información anteriormente mencionada: más del 70% de las familias señala el correo electrónico, entre el 61-62% alguna plataforma aportada por la administración pública o el centro educativo, video-conferencias con diferentes aplicaciones entre el 30-31% y la mensajería instantánea (preferentemente Whatsapp) en torno al 22%. Los que indican que no han tenido ningún tipo de contacto con el profesorado se sitúan por debajo del 3%.

Los encuestados cuyos hijos asisten a centros de titularidad pública informan que los medios más usuales han sido el correo electrónico y la mensajería instantánea, mientras que los de la escuela concertada-privada, dicen haber utilizado con mayor frecuencia una plataforma corporativa y las videoconferencias. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

Entre los que indican no haber tenido contacto con el profesorado o que lo han realizado por teléfono no hay diferencias entre los centros públicos y privado-concertados.

Otro elemento que puede ayudarnos a observar cómo ha funcionado la EEC en opinión de las familias es el *tiempo que le han tenido que dedicar a la atención escolar de sus hijos*.

Las familias que han respondido señalan en prácticamente el 52% de los casos que han tenido que dedicar más tiempo que el habitual. En torno al 18% señalan que su dedicación ha sido similar y, entre el 29-30% indican que menos de lo normal. Lo que destaca, por inesperado, es el porcentaje de familias que señala haber tenido que dedicar menos tiempo del que dedican normalmente al acompañamiento del aprendizaje de sus hijos, pues es un hecho que habrá que estudiar mejor; puede haberse dado porque se les haya atendido mejor desde la escuela, pero también por una excesiva paralización de la actividad escolar en la EEC. Las familias que escolarizan a sus hijos en centros públicos indican que han tenido que dedicarles más tiempo que antes de la pandemia.

¿Cómo valoran las familias el desarrollo escolar de sus hijos con la EEC en comparación con la situación habitual?

Probablemente es una de las preguntas más importantes. Sus respuestas son:

- En torno al 59% del grupo total de encuestados y de la CV señalan que han aprendido menos o mucho menos.
- Alrededor del 30% indican que se ha mantenido un nivel de desarrollo académico similar al de la escuela habitual y,
- Entre un 10-11% indica que su desarrollo académico ha sido superior.

La pérdida en el nivel de logro era esperable y, de hecho, las mismas autoridades de la administración pública lo avisaron y, considerando las posibles dificultades que se podían dar en una situación tan anómala como imprevisible en su desarrollo, anticiparon centrar la actuación docente en el refuerzo de lo trabajado hasta el momento en que comenzó el estado de emergencia. A la vista de los resultados, lo que extraña en todo caso es que haya un 30% que indica que se ha seguido con un desarrollo normal y, lo más llamativo, es ese reducido 10-11% que indica que sus hijos han progresado más.

El incremento de desigualdades por una pérdida mayor en los grupos más desfavorecidos, vinculada a la ausencia de la escuela, es un hecho comprobado en estudios anteriores y era previsible. También es cierto que, entre los grupos más favorecidos puede haberse dado una situación que mantuviera el desarrollo educativo. Pero es sorprendente que las familias indiquen que la EEC ha aportado mejoras. En cualquier caso, es tan sólo un otro foco de interés que deberá estudiarse en posteriores estudios.

Un aspecto adicional a considerar son las repercusiones del confinamiento en el comportamiento del alumnado. Así se les consultó a las familias: *Además de lo que han aprendido en la EEC ¿creen que, por estar confinados en casa, su hijo/a, ha tenido algún cambio importante en su comportamiento?*

Este tipo de aspectos, ha sido incluso noticia en algunos casos durante el confinamiento, aunque no provenían de estudios al respecto. En esta investigación, las respuestas más destacables de las familias han sido haber observado que sus hijos o hijas han mantenido su comportamiento habitual (27%) y que en algunos casos (alrededor del 5%) se ha incrementado la participación en la familia. Sin embargo, entre aspectos negativos, se señalan que los hijos han mostrado:

- Más nerviosismo (un 37% en el grupo total y un 36% en el de la CV).
- Un incremento de la afectividad en el hogar, entre un 24% -GT- y un 26% -CV-.
- Algunas somatizaciones, prácticamente un 6%.

Indudablemente para nadie ha sido fácil asumir la situación del peligro ante el virus y la incertidumbre que se ha generado y aún persiste. Los problemas psicológicos y comportamentales pueden darse y es otro aspecto a tener en cuenta a nivel preventivo, si persiste esta situación, pues tanto adultos como niños somos susceptibles de sufrir algún tipo de desorden asociado o provocado por esta situación que afecta de lleno al bienestar personal y social.

Finalmente, respecto a la EEC, se les preguntó a las familias *¿Qué dificultades tienen Uds. para ayudar a su hijo/a en la EEC?*

Las dificultades, han sido muchas obviamente, aunque un 30% de los casos indican que no han tenido dificultades especiales para ayudarlos en la EEC. Respecto a quienes señalan sí haberlas tenido, en síntesis, indican que:

- El profesorado ha puesto demasiadas tareas a realizar (entre el 30-31% de encuestados).
- En torno al 30% de encuestados indican que sus hijos no aguataban demasiado tiempo ante el ordenador y fácilmente dejaban de atender.
- Alrededor del 20% señalan que los maestros/as han mantenido poco contacto con sus hijos/as.
- Entre el 13-14% indican que los maestros/as no han ayudado a madres y padres para saber cómo atender escolarmente mejor a sus hijos.
- Prácticamente un 10% de las familias reconocen su falta formación académica para ayudar a sus hijos/as.
- Un 7% indica que les ha faltado la colaboración de la ayuda externa que habitualmente tienen para apoyar a sus hijos en las tareas escolares en casa.
- Un 5% señala que se les mandaban pocas tareas a sus hijos.

Por último, hay diferencias significativas por titularidad de los centros en algunas de las dificultades presentadas para desarrollar EEC. Las familias con hijos escolarizados en centros públicos señalan haber tenido más dificultades como falta de formación académica para ayudar a sus hijos en las dudas que tenían para hacer sus

tareas y menos apoyo por parte de los maestros para saber cómo ayudar a sus hijas o hijos, además de menor contacto por parte de los maestros y que les enviaban muchas tareas para que las hicieran en casa. Las madres y padres que tienen sus hijos en centros privados/concertados indican, en general, haber tenido menos dificultades.

Para finalizar, se planteó una pregunta que estimamos que tiene interés acerca del futuro de la educación escolar: *Cuando pase esta pandemia y volvamos a la docencia presencial ¿cree necesario incluir alguna actividad de enseñanza habitual por internet?*

Un 57,1% de las familias comenta que cree necesario incluir alguna actividad de enseñanza habitual por internet cuando pase la pandemia. En un 33,4% de los casos las familias indican que sería una buena estrategia para poder aprender también a usar esos medios tecnológicos, y en un 25,7% de los casos para comprender mejor lo que estudian sus hijas e hijos. Así, en cuanto a los motivos que se esgrimen a favor de esta posibilidad, se pueden identificar beneficios para la educación de los hijos e hijas, para las propias familias y para la participación familiar en la escuela.

a) *Beneficios para los hijos e hijas:*

- Que aprendan a usar mejor los medios tecnológicos (69%).
- Mejorar su educación (42-43%).

b) *Beneficios para las familias:*

- Que las familias pudiéramos aprender también a usar esos medios tecnológicos (más del 33%).
- Entender mejor lo que estudian nuestros hijos/as (prácticamente el 26%).

c) *Beneficios para la participación familiar en la escuela:*

- Favorecer la comunicación del centro con las familias (en torno al 47%).
- Colaborar más con los maestros/as (entre el 34 y 35%).

Estos resultados, como conclusión de la experiencia vivida por parte de las familias, son muy relevantes. Desde nuestro punto de vista ponen de manifiesto que, gran parte de las familias, al enfrentarse a la realidad de la EEC han percibido la necesidad de que desde el propio sistema escolar se comience a integrar el uso de las TICs, como medio complementario escolar para la educación de sus hijos e hijas.

Teniendo en cuenta el tipo de grupo que ha respondido a la encuesta (clases medias en el que más de la mitad tiene un buen nivel de estudios), pensamos que es más positivo aún, pues constituye la representación de un colectivo que como “*masa crítica*” es muy frecuente en España. Cualquier innovación, para que pueda arraigar, necesita apoyarse en un colectivo suficiente que actúe como “*masa crítica*” para que se vaya difundiendo y asumiendo como algo dentro de la normalidad social.

Desde nuestro punto de vista, entendemos que ello indica que, pese a las dificultades –o precisamente gracias a ellas- esta situación ha conllevado un

importante grado de concienciación acerca de que vivimos de hecho en un mundo tanto virtual como físico, y que debemos tener suficiente competencia para vivir globalmente en él. Tal como señalamos en Jornet (2020c): “la puerta de entrada, que ha sido sigilosa pero eficazmente utilizada, para que toda la población fuera entrando en la sociedad de la información y sintiera los primeros efectos de la revolución tecnológica, han sido los móviles. Pero su fuerza ha consistido en que ha permeado a la sociedad de manera intergeneracional, disminuyendo en su uso las desigualdades entre los llamados nativos y los emigrantes digitales”.

En esta situación, sufrir la Covid-19 ha sido un detonante para que la sociedad reflexione sobre muchos de sus modos de ser sociedad y se enfrente a sus deficiencias, miedos, debilidades, a la vez que pueda reconocer sus fortalezas.

*** **

El otro colectivo consultado ha sido el de docentes. Tal como señalamos anteriormente, nos parece que son los mejores informantes no sólo del modo en que ellos han intentado improvisar y resolver eficazmente la EEC, sino también de las dificultades que han podido tener las familias, como los acompañantes necesarios de la misma, pese a que ellos no han estado en todos y cada uno de los hogares de sus estudiantes.

De la **Encuesta dirigida a Docentes**, se recibieron 2.390 encuestas, de las que se descartaron un 28,54%¹⁸, quedando como encuestas válidas 1.708. De ellas, el 79,4 % son profesorado de la CV, un 8,3% de Castilla-León y el resto de otras CCAA.

Figura 56

Características básicas de los respondientes en la encuesta de docentes tanto en el Grupo Total (GT) como en el de Comunidad Valenciana (CV)

Edad de quien responde la encuesta Media GT/CV	Sexo de los docentes que responden la encuesta GT/CV	Nivel Educativo en el que imparten clase GT/CV	Titularidad del centro en el que ejercen GT/CV
• Mujeres 44,1/44,5 • Hombres 45,6/46 • Se incrementa la edad por Nivel Educativo	• Mujeres: 78,1%/79,2% • Hombres: 21,9%/20,8%	• Infantil: 20,5%/20,7% • Primaria: 39,5%/37,4% • ESO: 40%/41,9%	• Público: 70,1%/68,7% • Concertado: 25,9%/27,7% • Privado: 3,6%/3,6%

Fuente: elaboración propia.

¿Cuál es el perfil del profesorado que ha respondido la encuesta?

Como puede observarse en la figura 56, el *promedio de edad de quienes responden la encuesta* está en torno a los 44-45 años, siendo ligeramente mayor la

¹⁸ Ver apartado 2.6.2. Docentes participantes. Allí se explican los factores que condujeron a la depuración de encuestas, dejando como válidas poco más del 60% de las recibidas.

edad de los hombres que la de mujeres. El colectivo de mujeres que imparte Educación Infantil es el de menor edad (42,33 años) y el colectivo mayor es el de hombres que imparten sus clases en la ESO (46,5 años). Asimismo, *en todos los niveles educativos hay una mayor cantidad de profesoras que responden la encuesta* (79,2% en el GT y 78,1% en la CV), si bien la presencia de los hombres se incrementa progresivamente aumenta el nivel educativo. Por niveles educativos, en el GT el 20,5% son de Educación Infantil, el 39,5% de Primaria y el 40% son docentes de la ESO. La distribución es muy similar para la CV y para el resto de España. Respecto a la *titularidad del centro* en el que trabajan los docentes que responden la encuesta, el 70,1% de los docentes ejercen en centros públicos, el 25,9% en centros concertados y el 3,6% en centros privados. La distribución del grupo de respondientes por niveles es diferente dentro de la CV (por provincias) y similar al del conjunto del grupo de participantes de España.

Por otra parte, en cuanto a la *antigüedad como docentes* de los respondientes, el promedio total de años trabajados es de 17,7 en el GT y 18 en el de la CV. Las mujeres, en ambos casos, tienen una experiencia promedio ligeramente menor (17,4 – GT-; 17,8 – CV-) que los hombres (18,7 – GT-; 18,8 – CV-).

En cuanto a los *roles que desempeñan en los centros*, entre los docentes que responden la encuesta generalmente predominan los que realizan labores de maestro-tutor (60%). El 23,9% son maestros-especialistas, un 10,3% forman parte del equipo directivo, un 10,2% son miembros del Consejo Escolar, un 8,4% son jefes de estudios, un 6,4% son responsables de coordinación de ciclo, un 3,8% son orientadores, un 2,9% son coordinadores de TIC y un 2,3% coordinadores de formación. En conjunto, se puede afirmar que representan bastante adecuadamente miradas complementarias desde diferentes funciones de las instituciones educativas.

Entre el profesorado de la ESO la distribución de respuestas recorre todas las materias/departamentos. La mayor cantidad de respuestas, en el GT, proviene de docentes de Matemáticas, seguidos por los de Lengua Castellana y su Literatura, es decir las materias instrumentales; a continuación, las de profesorado de Geografía e Historia, Lengua Inglesa, Biología y Geología, Orientadores Educativos y docentes de Física y Química. Las diferencias que se dan entre la distribución de respuestas en la CV y otras CCAA, en parte pueden estar vinculadas a la diferencia organizacional en departamentos y, en el caso de la CV, también por la presencia de profesorado de Valenciano, que tiene también un elevado nivel de participación.

Como en el caso de la encuesta de familias hay una mayor cantidad de respuestas de la CV, lo que conlleva que generalmente no haya diferencias entre las respuestas dadas en la CV y el total de España. No obstante, tampoco es frecuente encontrar diferencias entre la CV y las restantes CCAA. De todas formas, no es estadísticamente adecuado, dada la distribución del grupo de respondientes, analizar diferencias entre la CV y las restantes CCAA. Por ello, nos centraremos habitualmente

en esta síntesis de resumen ejecutivo en los datos recabados en el grupo total o en el de CV, entre los que habitualmente no se dan diferencias.

¿De qué nos ha informado el profesorado?

En primer lugar, nos referiremos a la *situación que han tenido los docentes para poder llevar a cabo su labor en el contexto de la EEC*.

Tal como se ha indicado en el informe¹⁹ el profesorado ha abordado la EEC con sus propios recursos y debiendo improvisar el modo en que pudieran ejercer la docencia, teniendo en cuenta su disponibilidad, pero también los que pudieran tener sus estudiantes en sus casas y los apoyos que pudieran darles las familias al alumnado. Es importante reconocer la labor callada y generosa del colectivo de docentes que habitualmente es poco reconocida y, en los momentos de confinamiento también lo fue.

Los medios que utilizaron los docentes fueron los que ellos tenían en sus hogares: la mayoría de los docentes dispusieron de ordenador y/o tableta para realizar la docencia por internet (83,8% -GT- y 85,6% -CV-) y conexión adecuada a internet (79,4% -GT- y 81% -CV-). Entre el 75 y 76% dispuso de móvil con datos y wifi. Pero todo ello, sin apoyo ni de la administración pública ni de los centros en los que trabajaban.

Por otra parte, las *condiciones que tenían en el hogar* podían constituir un aspecto que condicionase favorable o desfavorablemente el poder realizar la docencia desde el hogar. Por su importancia, hemos considerado las respuestas específicas que se han dado a algunas preguntas que se refieren al tema, así como los indicadores compuestos que hemos elaborado para representar de manera global posibles situaciones que pudieran resultar obstaculizadores y/o brechas para la actuación docente.

Los aspectos más destacables en este aspecto nos hacen valorar que la mayor dificultad que han encontrado los docentes para poder atender la EEC ha sido la gestión de tiempos. De este modo, hay que considerar que:

- Más del 65-66% no dispuso de tiempo suficiente para poder realizar su trabajo desde el hogar.
- Entre el 68 y el 71% -GT/CV- debía atender personalmente la atención del hogar (limpieza, compra, atención médica...).
- Entre el 34 y 35% -GT/CV- tenían, a su vez, hijos o hijas que atender en la EEC.
- Entre un 13 y un 14%, debían atender también a personas mayores o enfermas que tenían a su cargo.

¹⁹ Apartado 3.2.1.

- Una pequeña parte (alrededor del 1,4%) ha señalado que ha sufrido alguna enfermedad que no le ha permitido trabajar adecuadamente.

Por su parte, los que indican haber tenido condiciones más favorables, se refieren a haber podido tener a personas que les apoyaran en otras tareas del hogar para que pudieran realizar su trabajo docente (entre un 23-24%) y los que indican que pudieron tener un horario específico para realizar su trabajo (poco más del 24%), lo cual ha sucedido significativamente más entre profesorado de centros concertados y privados que de públicos.

Hay diferencias estadísticamente significativas en algunos de estos aspectos entre los docentes que trabajan en el sector público respecto de los del privado (concertado o no). Los de centros privados/concertados señalan tener con mayor frecuencia que los de los públicos un horario específico para realizar su docencia en la EEC, así como suelen tener personas que les apoyan en otras tareas para que puedan realizar su tele-trabajo. Los docentes del sector público señalan en mayor porcentaje que deben asumir obligaciones de atención del hogar, como limpieza, compra, etc., así como que han sufrido alguna enfermedad que les ha impedido trabajar adecuadamente.

De manera complementaria, para comprender mejor las condiciones en que han debido desarrollar su trabajo para la EEC, hemos elaborado seis indicadores compuestos que nos permiten visualizar de forma más global su situación. Se describen y presentan sus resultados en los apartados 4.2.1. al 4.2.5. En esta síntesis recordamos los resultados más relevantes:

- a) *Brecha de condiciones espacio-temporales en el hogar para realizar su trabajo docente.* Se establecieron cuatro categorías: No se da y tres niveles por su importancia (desde I hasta III). Más del 85% ha tenido alguna dificultad, de los que más de la mitad (aproximadamente el 55%), tanto en el GT como en los docentes de la CV, indican haber tenido problemas importantes. Son las maestras y profesoras las que indican un mayor nivel de problemas. También los docentes de centros públicos, en general, frente a los de privados-concertados, así como los docentes más mayores y con mayor experiencia.
- b) *Brecha de condiciones tecnológicas para realizar la docencia desde el hogar.* Se interpreta con una categorización igual al anterior. En conjunto, uno de cada tres ha tenido problemas en este sentido. No se constatan diferencias significativas entre los colectivos analizados (GT-CV, edad, sexo, antigüedad y titularidad).
- c) *Brecha de condiciones de apoyo en el hogar para realizar su trabajo docente.* Se establecieron cinco categorías: No se da y cuatro niveles por su importancia (desde I hasta IV). El 98% indica haber tenido alguna dificultad. De ellos, casi el 60%, tanto en el GT como en los docentes de la CV, señalan haber tenido problemas importantes (Niveles III y IV). Las mujeres son las que muestran

mayores problemas (85,7%, entre todos los niveles), frente a los hombres (80,8%, también entre todos los niveles). Por otra parte, los docentes de centros públicos también presentan mayores problemas (87,7%) en este sentido que los de los concertados (80,6%) y privados (77,4%). Por último, también destacar que son los docentes de mayor edad y, en consecuencia, antigüedad, los que presentan menos problemas en este indicador. Todas las matizaciones señaladas se basan en la constancia de diferencias estadísticamente significativas.

- d) *Brecha de solapamiento de teletrabajo y tele-escuela.* Se refiere a si los docentes tienen hijos o hijas que atender en la EEC mientras realizan su trabajo con su alumnado. Se dan dos categorías: No se da/Se da. Entre un 34 y 35% del profesorado del GT y del de la CV presenta este problema. Afecta, con más frecuencia a docentes de centros públicos y a aquellos que, aunque no dándose diferencias en cuanto a la edad, tienen más antigüedad. Este hecho es, como indicamos en el apartado 4.2.4., una muestra de que la maternidad/paternidad se retrasa hasta que existe una seguridad laboral.
- e) *Brecha total de condiciones de vida en el hogar: indicador de desigualdad para ejercer la EEC.* Este indicador representa la suma de los anteriores. Globaliza, en consecuencia, todas las condiciones que han podido ser obstaculizadoras del desarrollo de su tele-trabajo docente durante el confinamiento. Los docentes del sector público han tenido más problemas en sus hogares para atender su labor profesional y, con independencia de si pertenecen al sector público o no, aquellos que tienen un nivel de antigüedad intermedia (entre 15-18 años). Este último aspecto apunta a etapas de crianza y, en consecuencia, a problemas asociados a la conciliación laboral-familiar. Al estimar el nivel a partir del Coeficiente de Gini, se obtiene un resultado muy bajo (0,135) lo que indica que el grupo de respondientes es muy homogéneo si consideramos el conjunto de condiciones que han podido influir en su trabajo para realizar la EEC.

El perfil de condiciones de trabajo en el hogar que han tenido los docentes es muy similar en el GT y en el de la CV. Y se puede afirmar que las brechas que han podido influir como obstáculos se vinculan más a problemas de conciliación laboral y familiar que a la brecha tecnológica. Sin duda, es un resultado que será necesario estudiar con mayor profundidad pues revela que hay aspectos en la conciliación que son subyacentes a la realidad docente y que, en esta situación de confinamiento, han aflorado con mayor claridad.

En otro orden de cosas, *¿A qué tipo de alumnado, según su nivel socio-económico-cultural, atienden los participantes en la encuesta? ¿Tienen alumnos que pertenecen a familias en riesgo de exclusión social? ¿Estas familias disponen de conexión a internet para poder llevar a cabo la EEC?*

Una cuestión importante a la que no podíamos tener acceso mediante este tipo de encuesta era la identificación del *nivel socioeconómico y cultural (NSEC) de las familias que atienden los docentes*. En el estudio asumimos que el profesorado es un buen informante acerca de este aspecto, aunque se base en sus percepciones. Según los docentes el NSEC de las familias de su alumnado es mayoritariamente medio (47,1%) o medio bajo (31,6%) y en menor medida bajo (5,9%). En los niveles medio-alto y alto se identifica menor cantidad de familias: 14,4% y 0,5% respectivamente. Es interesante valorar que en las categorías centrales –entre medio/alto y medio/bajo- se agrupa al 93,5% de las familias de su alumnado.

En esta misma línea, señalar que se dan diferencias estadísticamente significativas por titularidad del centro y por nivel educativo. Respecto al primer aspecto, los docentes de centros concertados-privados perciben que las familias de sus alumnos/as tienen mayor NSEC que las del profesorado de centros públicos. De igual modo, los docentes de Educación Infantil señalan atender a familias de mayor NSEC, hecho lógico dado que la Educación Infantil no es obligatoria y requiere de un esfuerzo económico que no todos pueden realizar.

Por otra parte, el profesorado informa que trabaja con alumnado de *familias que presentan poco riesgo de exclusión social*: un 80.8 % del profesorado considera que trabaja con grupos en los que las familias en riesgo de exclusión son menos del 5 % (un 44,7% del profesorado) o entre el 5 y el 25% (un 36,1% del profesorado). En este aspecto se dan las mismas diferencias estadísticamente señaladas respecto al NSEC: mayor riesgo de exclusión percibida en los centros públicos que en los concertados-privados y en Primaria y la ESO frente a la Educación Infantil, donde se percibe menor.

Por último, *¿El alumnado que atienden estos docentes tiene conexión a internet?* El 69% del profesorado indica que su alumnado sí lo tiene, lo cual es concurrente con lo que también se ha observado en la encuesta de familias. Sin embargo, el 22% de los docentes señala que entre el 5% y el 25% de las familias no dispone de internet en su hogar. Es un dato mayor que en la encuesta de familias. A través de los docentes, por tanto, se tiene una percepción un poco más cercana de las familias con dificultades: una parte del profesorado que ha participado en el estudio (también de clases medias, y con buena conexión a internet y por redes) trabaja en centros públicos y con familias con dificultades, pudiendo hablar de un grupo que, por sus propias características, sale escasamente representado en el estudio específico de familias. Las diferencias en estas familias con dificultades de conexión, por titularidad y niveles educativos, sigue la misma tendencia que en las dos cuestiones anteriores.

¿Cómo abordaron los docentes la docencia en la modalidad de la EEC?

Es el otro gran núcleo central del que podemos extraer información relevante. Revisamos a continuación los elementos más destacables.

a) Respecto al modo en que se han organizado para realizar la docencia:

- El criterio más utilizado por el profesorado para elegir los recursos tecnológicos en la docencia por internet fue la facilidad de acceso para familias y alumnado (54-55%, GT/CV), seguido de su conocimiento previo en TICs (46,3%) y las recomendaciones del centro escolar o la administración (44,2%). Sin embargo, casi un 57% indica no tener ninguna o poca formación específica en plataformas para la docencia por internet. Los docentes de centros públicos han seguido las indicaciones de la autoridad educativa y los de concertada los de su centro. Y las recomendaciones de compañeros con mayor conocimiento en tecnologías. Los primeros, además, han atendido más a las posibilidades de uso de las TICs en las familias que los del sector privado.
 - El profesorado antes de la pandemia ya utilizaba recursos TIC como apoyo de metodología didáctica, pero preferentemente dentro del aula, no utilizando conexión a internet. Sin embargo, un 42,6% del profesorado ya se comunicaba con las familias y alumnado antes de la pandemia por correo electrónico y un 26,6% utilizaba mensajería instantánea. Así, sólo un 32,5% del profesorado usaba antes de la pandemia alguna plataforma para realizar tareas o actividades en casa con su alumnado, aunque parece ser que se trataba de usos de comunicación/gestión, más que de la realización de tareas didácticas. En este sentido, no se observan diferencias por titularidad de los centros, ni por niveles educativos. Únicamente señalar que los docentes de centros públicos utilizaban para la comunicación con las familias la mensajería instantánea, mientras que los del sector privado, utilizaban preferentemente el correo electrónico o alguna plataforma propia de los centros educativos.
 - El principal apoyo para el profesorado en la docencia por internet ha sido ser autodidactas (52,9%), seguido del apoyo de sus compañeros/as (46,4%). Únicamente un 20,6% señala haber tenido apoyo de la administración o de su centro de trabajo. El profesorado de centros públicos señala en mayor medida que ha sido autodidacta y que, si no ha podido actuar en la EEC, ha sido a causa de la situación de las familias o por su propia falta de competencia digital, por lo que han debido atender a sus estudiantes enviando tareas por correo electrónico y corrigiéndolas después. Los del sector privado indican haber recibido más apoyo por parte de sus compañeros y del centro que los de los públicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas.
- b) *¿Qué metodología utilizaron en la EEC?*
- Un 50,3% del profesado indica haber podido adaptar su docencia por internet, aunque un 35,2% expresa que le resultó difícil o muy difícil este proceso. Sin duda, se debió tratar de una situación muy compleja tener que abordar un cambio de esa magnitud en tan poco tiempo, y sin contar con

los recursos necesarios ni en sus hogares ni en los de las familias de su alumnado y sin recibir formación ni apoyo por parte de las instituciones.

- La metodología para adaptar la docencia en la EEC fue mayoritariamente *responder* correos electrónicos para aclarar dudas individuales al alumnado (76%), seguido de la utilización de mensajería instantánea o libros de texto para tareas (alrededor de 40%) y grabando video-tutoriales o realizando videoconferencias en tiempo real (alrededor del 36%).
- Casi un 38% del profesorado indica haber utilizado tutoriales de Youtube para el apoyo de la docencia en casa.
- El propio profesorado mayoritariamente se coordinó bastante o mucho para diseñar la docencia por internet (alrededor de 63%). Los docentes de los centros públicos señalan haberse coordinado menos que los de los privados. Y, en cuanto a los niveles educativos, los que menor nivel de coordinación indican haber tenido han sido los de la ESO.
- La mayoría del profesorado indica que empleó para la docencia en casa más tiempo que en una jornada laboral habitual (82,7%), sin horario o con horario flexible dependiendo de cuándo y cómo se pudiera establecer la conexión con el alumnado y/o su familia (75,6%).
- En cuanto a los usos metodológicos, se han constatado diferencias estadísticamente significativas tanto por titularidad de centros como por nivel educativo. Como son extensas, remitimos al lector interesado a la tabla 47 y el texto explicativo, donde se exponen con mayor detalle. Aquí podemos destacar que los más evolucionados (como por ejemplo, la utilización de videoconferencias síncronas con todo el grupo de clase, usos de video-tutoriales, etc...) se han dado con mayor frecuencia en el sector privado/concertado que en el público. Hay que tener en cuenta que este hecho no tiene por qué deberse únicamente a recursos tecnológicos y/o humanos del sector, sino también y, muy especialmente, pueden estar vinculado a los recursos de las familias que atienden cada sector. En cuanto a los niveles educativos, destaca que, según se incrementa el nivel educativo, parecen utilizarse con mayor frecuencia recursos de interacción, como foros.

c) ¿Cómo vivieron los docentes tener que realizar la EEC?

La afirmación mayoritaria de los/as docentes para expresar su estado anímico durante el confinamiento fue de estrés (52,3%) por la falta de horas para atenderlo todo, seguido de un sentimiento de solidaridad (48%) ante las dificultades que tienen muchas familias para atender a sus hijos/as en la escuela en casa. Así como una mezcla de tristeza, agobio y satisfacción superiores al 30%.

El profesorado de los centros públicos es más crítico y señala que ha sentido en mayor medida emociones como pena por comprobar que las familias no valoran el

esfuerzo del profesorado, enfado por el poco apoyo que han recibido de la administración o centro, o tristeza al ver las dificultades de las familias vulnerables. Por otra parte, el profesorado de la privada/concertada es más optimista y señala en mayor proporción emociones como sorpresa por lo útil que está resultando la escuela por internet, satisfacción por estar logrando adaptarse a hacer cosas útiles con estas herramientas y alegría por sentir que ayuda directamente al alumnado y a sus familias. Estas diferencias no nos sorprenden a quienes trabajamos en el ámbito educativo, pues desde hace tiempo, pese a que los discursos políticos aboguen por el apoyo al sector público, la realidad es que en los sectores sanitario y educativo el concepto de servicio se ha traducido por el de “servilismo”; y es excesivamente frecuente el bajo reconocimiento de la labor de los docentes e, incluso, la falta de respeto por su trabajo y sus personas.

d) ¿Qué criterios de evaluación se han utilizado en la EEC? ¿Qué ha observado el profesorado en sus alumnos respecto al logro académico, su actitud, etc.?

- Los criterios de evaluación más utilizados por el profesorado durante la escuela en casa fueron analizar el esfuerzo que realizaron sus estudiantes (66,5%), contactar con la familia (58,1%) y contactar con el/la estudiante para hablar (50,6%). Si bien lo más habitual ha sido mantener el sistema de basar la evaluación en corregir las tareas que se les mandaban, hay diferencias entre los sectores público-privado e incluso por niveles educativos. Quizás lo más destacable es que en el sector público indican en mayor medida haber tenido que considerar los recursos y situación de las familias y el esfuerzo del alumnado y la información familiar, para atender las particularidades que se daban en la diversidad de familias a atender.
- Casi un 60% del profesorado afirma que la participación de su alumnado ha sido más baja que la habitual con la docencia presencial, y más de un 33% igual. Y cuando algún alumno se descolgaba del proceso de enseñanza, el profesorado del sector público manifiesta, en mayor medida que el del privado, haber contactado con el alumno/a, haber buscado alternativas cuando había problemas de conectividad, haber atendido problemas de motivación y haber informado a los tutores. Por niveles, este perfil de actuación se ha dado también más frecuentemente en docentes de la ESO que en los de Infantil y Primaria que se han dirigido más a las familias directamente (a través del teléfono, whatsapp, etc.).
- Más del 77% del profesorado no ha detectado en ningún caso un uso negativo de la tecnología por parte del alumnado; solo con 13,5% de casos aislados fácilmente controlables.
- Casi un 60% del profesorado valora el clima de aprendizaje durante el confinamiento peor o mucho peor que en la docencia presencial y alrededor de un 30% lo valoran igual. El profesorado de centros públicos ha percibido un mayor empeoramiento del clima escolar en la EEC respecto a

la situación habitual, en comparación con lo percibido por los docentes del sector privado. Esa mayor pérdida también se ha percibido por parte de docentes de Educación Infantil respecto a los de Primaria y la ESO, lo que en alguna medida es previsible dado que es una etapa clave de inicio de la socialización.

- Más del 64% del profesorado cree que se alcanzó un porcentaje de aprendizaje entre el 25-75% de lo que se suele conseguir en el último trimestre del curso (el periodo afectado) con respecto a años anteriores debido a las dificultades por la pandemia. El 22,9% señala que menos del 25% y tan sólo un 3% indica que se habría logrado lo mismo. Los docentes del sector público estiman que las pérdidas en el nivel de logro son mayores que las que perciben los docentes del sector privado. En definitiva, como era previsible, la percepción del profesorado reafirma lo esperado: las desigualdades se incrementan en función del NSEC.

e) ¿Cuál es el principal obstáculo que los docentes han percibido en las familias para poder llevar a cabo la EEC?

Más de la mitad del profesorado indica como principal obstáculo que las familias no disponen de conexión suficiente a internet, ordenadores o tabletas adecuados para la escuela en casa. No obstante, las diferencias en NSEC, que se constatan también como claves respecto a los colectivos que se atienden desde el sector público y desde el privado, envuelven y explican estas carencias y se manifiestan también como diferencias. Con todo, las dificultades sociales están también a la base de las dificultades que han tenido para llevar a cabo la docencia en la EEC.

A igual que a las familias, a los docentes se les consultó *si considerarían adecuado incluir alguna actividad on line cuando se volviera a poder realizar la escuela en condiciones normales*. Casi el total del profesorado considera beneficioso incluir alguna actividad docente por internet si se vuelve a la docencia presencial, únicamente un 9,6% expresa que no es necesario. Este hecho es importante, pues apunta, al igual que en la opinión de las familias, hacia otro modelo de escuela que sea más actual y en el que convivan los diferentes medios de acceso al conocimiento: los más tradicionales, junto a los que se derivan de la participación activa en el mundo virtual a través de internet.

*** **

Un aspecto central que se deriva del estudio de la EEC es poder aportar *recomendaciones de mejora*. No se trata, en este caso, de establecer un plan de intervención con medidas priorizadas para que, en otras posibles situaciones, una EEC se aborde mejor –esperemos que no tenga que producirse–, sino reflexionar sobre lo que hemos podido aprender y, en consecuencia, recomendar algunas líneas de mejora escolar.

Las sintetizaremos en algunas reflexiones:

- a) La educación no puede ser considerada una política que se diseñe de manera independiente de las políticas sociales y económicas. La política educativa está íntimamente ligada a ellas y no puede olvidarse que la escuela debe estar integrada en la sociedad, dando respuesta a sus necesidades, a la vez que promueva las transformaciones necesarias.
- b) En este sentido, mientras que la sociedad ha avanzado, en gran medida, hacia la integración de las tecnologías en la vida diaria y en el trabajo, la escuela sigue de espaldas a esta integración. Es necesario hacer un esfuerzo para que la vida escolar-académica integre en su quehacer cotidiano partes de materias impartidas por internet. Es el único medio que puede hacer realidad que la escuela viva también en la realidad virtual-presencial. Y esto, además, es importante porque, entre los muchos temas que debe abordar la escuela, no puede obviar cómo manejarse con la información y con la formación en internet, cómo relacionarse con los demás y con la información disponible y cómo hacer de los dispositivos tecnológicos verdaderas herramientas de aprendizaje.
- c) Un primer aspecto es realizar una política de inclusión tecnológica, de forma que nadie pueda estar en riesgo de exclusión por la escasez de recursos tecnológicos, ni por la carencia de conocimientos fundamentales para utilizarlos adecuadamente.
- d) Para ello, hay que conseguir, mediante políticas sociales y económicas, que madres y padres puedan ser partícipes de la formación de sus hijos e hijas también a través de las TICs. Para ello, hay que orientar intervenciones que involucren a las familias, que las formen en los mismos centros escolares, para que sean los acompañantes necesarios del alumnado y cobre realidad el hecho de la educación como colaboración entre escuela y familias (Jornet, 2020b).
- e) Para que esto sea posible, sería necesario orientar políticas sociales y económicas que facilitaran la conciliación de la vida familiar-laboral. La falta de tiempo (en un momento de confinamiento, recuérdese) ha sido la dificultad más señalada, tanto por profesorado como por familias para el buen desarrollo de la EEC. Es un buen reflejo de lo que ocurre también sin confinamiento. En ello, gobiernos y agentes sociales y económicos tienen la llave para hacer posible que las familias dispongan de tiempos y estímulos para participar de manera activa en esa nueva realidad virtual-presencial.
- f) La Covid-19 ha generado, está produciendo y, es posible que aún conlleve más sufrimiento a las personas y a la sociedad, pero también ha constituido una oportunidad: ha puesto a la sociedad ante un espejo para ver su realidad. Y ésta no es perfecta. En España, con la crisis económica desde el 2008 y los posteriores problemas políticos y territoriales, se descuidaron temas fundamentales: la sanidad, la educación, la ciencia y la cultura. El sector público

debe estar cuidado al máximo, recuperando lo perdido por recortes y descuidos del gobierno y orientando políticas de transformación social, en las que el eje central sea crear una sociedad con mayor cohesión social, basada en el bienestar que puede aportar a todos los ciudadanos, la mejora de la sanidad, de la educación y de la cultura, así como reorientando el tejido productivo tomando como base la ciencia y la tecnología.

*** **

Para finalizar, únicamente reiterar las limitaciones del estudio. El hecho de no haber podido contar con apoyo institucional que permitiera llegar a todo tipo de colectivos, resta valor de representatividad a los resultados. La ausencia de colectivos especialmente vulnerables se podía haber paliado, al menos parcialmente, si la administración pública hubiera apoyado la difusión del estudio recomendando que se participara. La implicación de otras entidades, (Federació d'Ensenyament de CCOO-PV, la Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes (UCEV), Florida Universitaria y sus centros asociados, Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE-España), y la Confederación de Federaciones de AMPAS de Castilla y León (CONFAPACAL). Así como el apoyo de muchas personas que, de manera individual, se han involucrado apoyando la difusión de esta encuesta para hacer posible la investigación. Todos ellos, han sido fundamentales para compensar, en parte, esta dificultad, aunque entre todos no hemos podido llegar a todo el espectro de familias que habría sido necesario para que el estudio hubiera tenido mayor representatividad y, en consecuencia, utilidad.

En cualquier caso, la realidad estudiada, si se contextualiza en cuanto al tipo de participantes y no se pretende generalizar los resultados a la población, es relevante. Estimamos que los resultados constituyen una aportación de interés, y facilitan indicios acerca de los caminos que podríamos explorar en el futuro para mejorar la acción escolar dentro de una concepción educativa que contemple la realidad presencial-virtual, necesariamente compensando diferencias sociales.

Además de este Informe, hemos mencionado en reiteradas ocasiones en esta investigación que se realizarán estudios secundarios. Es obvio que en el presente resumen ejecutivo no se han integrado todos los posibles enfoques de análisis que ya hemos abordado y que serán difundidos próximamente en revistas científico-académicas. Más allá de los estudios secundarios derivados de la base de información actual, a partir de aquí se ha abierto una línea de trabajo que ya está conllevando el desarrollo de estudios complementarios o subsiguientes. Mencionaremos algunos de ellos: a) El rol de los educadores sociales como apoyo en la educación de alumnado perteneciente a familias vulnerables, b) Un acercamiento fenomenológico a la realidad educativa vivida en la EEC por parte de familias vulnerables, c) La educación musical de los Conservatorios realizada durante la pandemia: el Conservatorio en Casa, y d) La vivencia de la EEC del colectivo chino en Valencia. Son estudios que ya están en marcha y sobre los que en los próximos meses podremos ir aportando resultados.

Asimismo, gracias a colegas de la Red Iberoamericana de Investigadores en evaluación de la Docencia (RIIED), de la que formamos parte, se están haciendo ya adaptaciones de las encuestas para realizar estudios en países iberoamericanos que están sufriendo efectos devastadores y viviendo situaciones muy difíciles también a nivel educativo.

Del mismo modo, estamos atentos a otros estudios que ya se han desarrollado o que se están presentando ahora sobre este tema u otros cercanos. La colaboración honesta entre equipos de investigación, también en el ámbito educativo, es fundamental para ir construyendo conocimiento que socialmente pueda ser considerado valioso y de utilidad para la transformación social.

*** **

Para finalizar queremos dejar patente nuevamente nuestro agradecimiento a las personas y colectivos que han ayudado desinteresadamente para que este estudio se pudiera llevar a cabo, apoyando la difusión del mismo y facilitando que las encuestas pudieran ser respondidas. No queremos destacar a nadie, salvo a los colectivos que ya han sido mencionados en el informe, por no dejar en el olvido a personas que han dedicado muchos esfuerzos individuales para conseguir una recogida de información suficiente.

Valencia a 16 de julio de 2020

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R y Olson, L.S.(2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 171-191. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737023002171>
- Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J.; Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74, doi: 10.5944/educXX1.23853
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Jornet-Meliá, J.M. y Orellana-Alonso, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista RASE*, 9(1), 9-21.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014) *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Colección estudios sociales, 39. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Dans-Álvarez de Sotomayor, I.; Muñoz-Carril, P.C. y González-Sanmamed, M. (2019). Familia y redes sociales: un binomio controvertido. *Aula Abierta*, 48(2), 183-192 DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.183-192>
- Diez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Domínguez, N., Kitmang, J. y Manrique, G. (2018) *La escuela reproduce las desigualdades?: segregación entre salones de clases*. Perú: GRADE, CIES.
- Duru-Bellat (2004). *Social inequality at school and educational policies*. UNESCO. IIEP. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282e.pdf>
- Entwisle, DR, Alexander, KL, Olson, LS (1997). *Children, schools, and inequality*. Boulder: Westview Press.

- Fuchs, T., y Wößmann, L. (2008). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *The economics of education and training*, 209-240. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2022-5_10
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F.J (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(21), 65-74.
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2016). Background questionnaires of PISA: a study of the assessment indicators. *RELIEVE*, 22(1), M7. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistic*, 32:148-70.
- Jornet-Meliá (2020b). Educación y conciliación familiar y profesional. Levante-emv (11 de mayo, 2020). Recuperado de: <https://www.levante-emv.com/opinion/2020/05/11/educacion-conciliacion-familiar-profesional/2010180.html>
- Jornet-Meliá, J.M. (2012). Dimensiones docentes y Cohesión Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, (1e), 349-362. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- Jornet-Meliá, J.M. (2020a). *El valor de la escuela contra la desigualdad. Educación y conciliación familiar y profesional*. Levante-emv (4 de abril, 2020). Recuperado de: <https://www.levante-emv.com/opinion/2020/04/06/escuela-desigualdad/1998811.html>
- Jornet-Meliá, J.M. (2020c). *Urbanidad en la Aldea Global presencial-virtual. (en prensa)*
- Jornet-Meliá, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 52-77.
- Lázaro, L.M. (2015). Child's Rights and Preschool Education in Latin America: Progress, Limitations and Challenges. En Jennifer Olson, Heidi Biseth y Guillermo Ruiz (Eds.). *Educational Internationalisation*. (113-128) Academic Voices and Public Policy.

- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *OEI/Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (mayo-agosto), 135-163.
- Marks, G.N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006) Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors, *Educational Research and Evaluation*, 12:2, 105-128, DOI: 10.1080/13803610600587040
- Martínez Rizo, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? *Páginas de educación*, 2(1), 7-27. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1>
- Martínez Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. Recuperado de: <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/24>
- Martínez-Rizo, F. (2011). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón*, 64 (2), 2012, 41-50.
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação e Sociedade*, 38(140), 727-750. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing <https://bit.ly/2O9rVvr>
- Phelps, R. P. (2017). The 'Teaching to the Test' Family of Fallacies (February 21, 2017). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1). Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=3038185>
- Ruiz, G.R. (ed.) (2019). *Derecho a la educación: Definiciones, normas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- San Martín-Alonso, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: GEDISA.
- San Martín-Alonso, A., Peirats-Chacón, J. y Gallardo-Fernández, M. (2014). Centros educativos inteligentes. Luces y sombras sobre las políticas de transferencia de tecnología y las prácticas docentes. *Profesorado.*, 18(3), 63-79. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183ART4.pdf>
- Sánchez-Gómez, M.C., Rodrigues, A.I., & Costa, A.P. (2018). From qualitative methods to mixed models: current trend in social science research. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 9-12.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet-Meliá, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. DOI: 10.6018/rie.34.2.226131

- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2011). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitaas Psychologica*, 11(1), 293-309.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Prada S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario Hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33(17), 115-124.
- Tiana, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 50-53.
- Vázquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, 121-184.
- Waliño-Guerrero, M.J.; Pardo-Baldoví, M.I.; Esnaola-Horacek, G. y San Martín-Alonso, Ángel (2018). “La participación escolar de las familias a través de plataformas digitales”. *@tic revista d’innovació educativa*, 20, 80-88.

ANEXO I

ENCUESTA FAMILIA



2020 La Escuela en Casa. Encuesta Familias

El confinamiento ha llevado la ESCUELA A CASA. Es muy importante conocer las condiciones familiares y educativas que han influido en el desarrollo de esta experiencia

Le rogamos que responda a esta encuesta. Es anónima. Le llevará unos pocos minutos. Con ello ayudará a que podamos mejorar la Educación.

Le aseguramos la máxima confidencial y un uso de los resultados comprometido con los requerimientos éticos de los estudios sociales.

Grupo de Evaluación y Medición: Educación y Cohesión Social –GemEduCo- InnovaMIDE, Universitat de València.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Consentimiento informado

1. Antes de comenzar, le rogamos que indique:*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

Sí

- ☐ Soy mayor de edad.
- ☐ Deseo responder a la encuesta voluntariamente.

Cuestiones generales

2. Por favor, indique su provincial:*

Por favor, seleccione sólo una del desplegable:

3. Indique su localidad. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

4. El código postal de su domicilio *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

5. ¿Qué miembro de a familia responde esta encuesta? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Padre.
- ☐ Madre.
- ☐ Abuelo.
- ☐ Abuela.
- ☐ Otro.

6. Indique su edad (años completos de la persona que responde la encuesta) *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

7. ¿Cuántas personas conviven en el hogar, *incluida usted*, la persona que responde? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

8. ¿Cuántos metros cuadrados tiene aproximadamente la casa donde vive? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Cuestiones generales 1

9. ¿Qué nivel de estudios máximo posee usted? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sin estudios.
- ☐ Educación Básica (Obligatoria).
- ☐ Educación Media (Bachiller o FP).
- ☐ Educación Superior (Universitaria).

10. ¿Está trabajando en la actualidad? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sí
- ☐ No

11. Señale la opción que mejor represente su situación actual: *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Tengo que asistir al lugar de trabajo.
- ☐ Teletrabajo desde el hogar con un horario igual o similar al habitual.
- ☐ Teletrabajo desde el hogar realizando más horas de las que son habituales.
- ☐ Teletrabajo desde el hogar realizando menos horas de las que son habituales.
- ☐ Trabajo habitualmente cuidando de la familia y el hogar (no realizo trabajo remunerado fuera del hogar).
- ☐ Otro:

12. Señale la opción que mejor represente su situación actual: *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Estoy en paro desde hace tiempo.
- ☐ Estoy en paro desde la declaración del estado de emergencia.
Estoy en paro temporalmente mediante un ERTE.
- ☐ Otro:

13. ¿Qué ocupación o Profesión ejerce Usted en su trabajo habitual? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Dirección/Gestión empresarial
- ☐ Sanitarios.
- ☐ Profesorado (todos los niveles).
- ☐ Científicos (únicamente investigadores).
- ☐ Profesiones Liberales.
- ☐ Policía, militares y otros.
- ☐ Agricultores y ganaderos.
- ☐ Distribución y venta de alimentación.
- ☐ Representantes políticos.
- ☐ Administrativos (públicos o de empresas).
- ☐ Empleados en empresas.
- ☐ Profesiones de servicios: construcción, electricidad, automóvil...
- ☐ Hostelería y turismo.
- ☐ Transportistas.
- ☐ Mantenimiento y limpieza de espacios comunes.
- ☐ Atención del hogar
- ☐ Otro:

Cuestiones generales 2

14. ¿Cuántos hijos/as tiene que estén en Educación Infantil, Primaria o la ESO ? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Un hijo/hija.
- ☐ Dos hijos/hijas.
- ☐ Tres hijos/hijas.
- ☐ Más de tres hijos/hijas.

15. ¿En la familia, han podido seguir una rutina en la vida familiar durante el confinamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ No, hemos tenido que ir improvisando cada día.
- ☐ En ocasiones, aunque se rompían los horarios con frecuencia.
- ☐ Normalmente sí, en especial para atender el trabajo y los estudios.
- ☐ Totalmente, incluso diferenciando entre días laborables y festivos.

16. ¿En su casa han podido diferenciar zonas de descanso y entretenimiento de las de trabajo y estudio? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No, es muy pequeña para eso, nos faltan habitaciones.
- ☐ No. Aunque tenemos varias habitaciones, debemos cambiar a veces de sitio para tener buena conexión a internet.
- ☐ Sí, tenemos suficiente espacio y buena conexión en toda la casa.
- ☐ Otro:

17. ¿Cómo valora las relaciones en casa durante el confinamiento? (Señale las que describan su situación familiar). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Hemos disfrutado de momentos juntos que sin confinamiento no tenemos (ver películas, hablar, juegos de mesa...).
- ☐ Mis hijos/as han realizado ejercicio (deporte) dentro de casa.
- ☐ Todos los de casa llevamos con tranquilidad el confinamiento.
- ☐ El ánimo y las relaciones en casa son parecidas a cuando no hay confinamiento.
- ☐ Por el trabajo de algún miembro de la familia (sanitarios, alimentación, servicios a la comunidad) hemos tenido que mantener distanciamiento en la familia cuando regresaban de trabajar.
- ☐ Los más pequeños se ponen más nerviosos de lo normal al estar encerrados tanto tiempo.
- ☐ Todos tenemos más nervios al estar encerrados y discutimos con frecuencia.
- ☐ Tenemos miedo de que esta situación se alargue mucho, afecta a nuestro estado de ánimo.
- ☐ Otro:

Cuestiones generales 3

18. ¿Tienen conexión a internet en casa? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sí
- ☐ No

19. ¿Cuántos de los siguientes medios tienen disponibles sus hijos/as en casa para el estudio (indique el nº en cada caso)

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Ordenadores: ____

Tabletas: ____

Teléfonos móviles: ____

20. ¿Qué dificultades tecnológicas tienen en su casa para realizar la enseñanza por internet de sus hijos/as? (Señale todas las que haya tenido en su hogar). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No tenemos conexión a internet.
- ☐ Nuestra conexión a internet no es suficiente para este uso.
- ☐ No tenemos ordenadores adecuados.
- ☐ No disponemos de tabletas adecuadas.
- ☐ Sólo tenemos nuestros móviles, no podemos dejarlos a nuestros hijos/as para estudiar.
- ☐ Sólo tenemos nuestros ordenadores y los utilizamos para trabajar.
- ☐ Nuestros hijos/as tienen móviles pero no sabemos usarlos para hacer los deberes.
- ☐ No sabemos de informática y no podemos ayudar a nuestros hijos para poder usarlas.
- ☐ No hemos tenido dificultades.
- ☐ Otro:

21. ¿Qué otras dificultades tienen en su casa para realizar la enseñanza por internet de sus hijos/as? *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Mis hijos/as no tienen espacio propio para estudiar.
- ☐ No tenemos suficiente tiempo para estar junto a nuestros hijos/as ayudándolos en la escuela en casa.
- ☐ Tenemos hijos/as en diferentes cursos y no nos da tiempo para atenderlos a todos.
- ☐ No tengo a nadie que me ayude en casa, estoy solo/a para atender a mis hijos/as y trabajar.
- ☐ Estoy separado/a o divorciado/a y eso ha dificultado el seguimiento académico de mis hijos.
- ☐ Uno o varios miembros de la familia han sido afectados por COVID19.
- ☐ No tenemos otras dificultades.
- ☐ Otro:

22. En general, ¿cómo se adaptó la metodología para la docencia on-line? (señala las opciones que mejor representen su situación). El profesorado... *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Manda tareas de los libros de texto y las corrige posteriormente.
- ☐ Realiza videoconferencias con todo el grupo de clase.
- ☐ Realiza videoconferencias con mi hijo/a.
- ☐ Se comunica con nosotros por Whatsapp o Telegram, etc.
- ☐ Manda ver vídeos de Youtube.
- ☐ Graba vídeos para explicarnos cosas a las familias.
- ☐ Graba vídeos para explicar temas a mi hijo/a.
- ☐ Otro:

23. Cuando pase esta pandemia y volvamos a la docencia presencial, ¿cree necesario incluir alguna actividad de enseñanza habitual por internet? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sí
- ☐ No

24. Para: *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Mejorar la educación de mis hijos/as.
- ☐ Que mis hijos/as aprendan a usar mejor los medios tecnológicos.
- ☐ Que las familias pudiéramos aprender también a usar esos medios tecnológicos.
- ☐ Entender mejor lo que estudian nuestros hijos/as.
- ☐ Colaborar más con los maestros/as.
- ☐ Favorecer la comunicación con las familias.
- ☐ Otro:

25. A continuación, hay nueve preguntas sobre la situación de cada uno/a de sus hijos/as. La encuesta está preparada para tres hijos/as como máximo. Si usted tiene más de tres hijos/as, elija los que mejor representan la situación de escuela en casa. En el caso de que considere que la situación es similar en todos, es suficiente con contestar por un/a solo/a hijo/a

Primer/a hijo/a

Este bloque de preguntas se refiere a su PRIMER/A HIJO/A que está estudiando en cualquier nivel desde Educación Infantil a Educación Obligatoria. En el caso de que sólo tenga un/a hijo/a, refiérase a éste/a.

26. Por favor, indique la edad del hijo/a. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

27. ¿En qué curso está su hijo/a? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ 2º Ciclo de Infantil
- ☐ 1º de Primaria
- ☐ 2º de Primaria
- ☐ 3º de Primaria
- ☐ 4º de Primaria
- ☐ 5º de Primaria
- ☐ 6º de Primaria
- ☐ 1º de ESO
- ☐ 2º de ESO
- ☐ 3º de ESO
- ☐ 4º de ESO

28. El centro educativo de su hijo/a es de titularidad: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Pública.
- ☐ Concertada.
- ☐ Privada.

29. Indique el nombre del centro (colegio o instituto) en el que estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

30. Código postal del centro donde estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

31. ¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Muy mal .
- ☐ Mal.
- ☐ Normal.
- ☐ Bien.
- ☐ Muy bien.

32. ¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Muy bajo.
- ☐ Bajo.
- ☐ Medio.
- ☐ Alto.
- ☐ Muy alto.

33. ¿Qué medios han utilizado para comunicarse con el profesorado de su hijo/a?: (señale los que haya utilizado). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Whatsapp.
- ☐ Telegram.
- ☐ Teléfono.
- ☐ Correo electrónico.
- ☐ Plataforma informática del centro escolar o administración educativa.
- ☐ Videollamada con diferentes aplicaciones.
- ☐ No nos hemos comunicado con el profesorado.
- ☐ Otro:

34. ¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Menos.
- ☐ Igual
- ☐ Más.
- ☐ Mucho más.

35. ¿Cómo valora el desarrollo escolar de su hijo/a en comparación con el de antes del confinamiento? Ha aprendido: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Bastante menos.
- ☐ Igual
- ☐ Bastante más.
- ☐ Mucho más.

36. Además de lo que ha aprendido su hijo en la escuela por internet, ¿cree que por estar confinados en casa ha tenido algún cambio importante en su comportamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Está más nervioso/a y agitado/a.
- ☐ Ha tenido problemas leves de salud (dolor de estómago, malestar general, tristeza...).
- ☐ Está como siempre.
- ☐ Quizás un poco más afectivo en casa.
- ☐ Más afectivo y comprensivo con la situación.
- ☐ Ayuda en todo lo que puede y quiere ayudar también a los demás en cuanto todo ésto acabe.

37. ¿Qué dificultades tienen ustedes para ayudar a este hijo/a en la “escuela en casa” durante el confinamiento? (Señale todas las que haya tenido en su hogar). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Mi hijo/a no aguanta mucho tiempo ante el ordenador. Se cansa y no atiende.
- ☐ Nuestra formación académica no es suficiente para ayudarle en las dudas que tiene para hacer sus tareas.
- ☐ Los maestros/as no nos han ayudado a los padres para saber cómo ayudar a nuestro/a hijo/a.
- ☐ Los maestros/as han mantenido poco contacto con nuestro hijo/a.
- ☐ Desde la escuela le han enviado muchas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Desde la escuela le han enviado pocas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Mi hijo/a tenía algún tipo de apoyo específico fuera del horario escolar (un profesor particular, una asociación que ofrece refuerzo educativo) y ahora no lo tiene.
- ☐ No hemos tenido dificultades.
- ☐ Otro:

38. ¿Tiene otro hijo/a en edad escolar?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sí, continuar la encuesta.
- ☐ No, finalizar la encuesta.

Segundo/a hijo/a

Este bloque de preguntas se refiere a su SEGUNDO/A HIJO/A que está estudiando en el nivel de Infantil a Educación Obligatoria.

39. Por favor, indique la edad del hijo/a. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

40. ¿En qué curso está su hijo/a? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ 2º Ciclo de Infantil
- ☐ 1º de Primaria
- ☐ 2º de Primaria
- ☐ 3º de Primaria
- ☐ 4º de Primaria
- ☐ 5º de Primaria
- ☐ 6º de Primaria
- ☐ 1º de ESO
- ☐ 2º de ESO
- ☐ 3º de ESO
- ☐ 4º de ESO

41. El centro educativo de su hijo/a es de titularidad: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Pública.
- ☐ Concertada.
- ☐ Privada.

42. Indique el nombre del centro (colegio o instituto) en el que estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

43. Código postal del centro donde estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

44. ¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Muy mal .
- ☐ Mal.
- ☐ Normal.
- ☐ Bien.
- ☐ Muy bien.

45. ¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Muy bajo.
- ☐ Bajo.
- ☐ Medio.
- ☐ Alto.
- ☐ Muy alto.

46. ¿Qué medios han utilizado para comunicarse con el profesorado de su hijo/a?: (señale los que haya utilizado). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Whatsapp.
- ☐ Telegram.
- ☐ Teléfono.
- ☐ Correo electrónico.
- ☐ Plataforma informática del centro escolar o administración educativa.
- ☐ Videollamada con diferentes aplicaciones.
- ☐ No nos hemos comunicado con el profesorado.
- ☐ Otro:

47. ¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Menos.
- ☐ Igual.
- ☐ Más.
- ☐ Mucho más.

48. ¿Cómo valora el desarrollo escolar de su hijo/a en comparación con el de antes del confinamiento? Ha aprendido: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Bastante menos.
- ☐ Igual.
- ☐ Bastante más.
- ☐ Mucho más.

49. Además de lo que ha aprendido su hijo en la escuela por internet, ¿cree que por estar confinados en casa ha tenido algún cambio importante en su comportamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Está más nervioso/a y agitado/a.
- ☐ Ha tenido problemas leves de salud (dolor de estómago, malestar general, tristeza...).
- ☐ Está como siempre.
- ☐ Quizás un poco más afectivo en casa.
- ☐ Más afectivo y comprensivo con la situación.
- ☐ Ayuda en todo lo que puede y quiere ayudar también a los demás en cuanto todo esto acabe.

50. ¿Qué dificultades tienen ustedes para ayudar a este hijo/a en la “escuela en casa” durante el confinamiento? (Señale todas las que haya tenido en su hogar). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Mi hijo/a no aguanta mucho tiempo ante el ordenador. Se cansa y no atiende.
- ☐ Nuestra formación académica no es suficiente para ayudarle en las dudas que tiene para hacer sus tareas.
- ☐ Los maestros/as no nos han ayudado a los madres/padres para saber cómo ayudar a nuestro/a hijo/a.
- ☐ Los maestros/as han mantenido poco contacto con nuestro hijo/a.
- ☐ Desde la escuela le han enviado muchas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Desde la escuela le han enviado pocas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Mi hijo/a tenía algún tipo de apoyo específico fuera del horario escolar (un profesor particular, una asociación que ofrece refuerzo educativo) y ahora no lo tiene.
- ☐ No hemos tenido dificultades.
- ☐ Otro:

51. ¿Tiene otro hijo/a en edad escolar?

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Sí, continuar la encuesta.
- ☐ No, finalizar la encuesta.

Tercer/a hijo/a

Este bloque de preguntas se refiere a su TERCER/A HIJO/A que está estudiando en el nivel de Infantil a Educación Obligatoria.

52. Por favor, indique la edad del hijo/a. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

53. ¿En qué curso está su hijo/a? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ 2º Ciclo de Infantil
- ☐ 1º de Primaria
- ☐ 2º de Primaria
- ☐ 3º de Primaria
- ☐ 4º de Primaria
- ☐ 5º de Primaria
- ☐ 6º de Primaria
- ☐ 1º de ESO
- ☐ 2º de ESO
- ☐ 3º de ESO
- ☐ 4º de ESO

54. El centro educativo de su hijo/a es de titularidad: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Pública.
- ☐ Concertada.
- ☐ Privada.

55. Indique el nombre del centro (colegio o instituto) en el que estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

56. Código postal del centro donde estudia su hijo/a.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

57. ¿Cómo valora usted la experiencia de la docencia por internet de su hijo/a durante este periodo de confinamiento en casa? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Muy mal .
- ☐ Mal.
- ☐ Normal.
- ☐ Bien.
- ☐ Muy bien.

58. ¿Qué nivel de comunicación ha tenido con los/as maestros/as de su hijo/a? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Muy bajo.
- ☐ Bajo.
- ☐ Medio.
- ☐ Alto.
- ☐ Muy alto.

59. ¿Qué medios han utilizado para comunicarse con el profesorado de su hijo/a?: (señale los que haya utilizado). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Whatsapp.
- ☐ Telegram.
- ☐ Teléfono.
- ☐ Correo electrónico.
- ☐ Plataforma informática del centro escolar o administración educativa.
- ☐ Videollamada con diferentes aplicaciones.
- ☐ No nos hemos comunicado con el profesorado.
- ☐ Otro:

60. ¿Cuánto tiempo dedica al proceso educativo de su hijo/a comparado con el de una situación normal, sin confinamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Menos.
- ☐ Igual.
- ☐ Más.
- ☐ Mucho más.

61. ¿Cómo valora el desarrollo escolar de su hijo/a en comparación con el de antes del confinamiento? Ha aprendido: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho menos.
- ☐ Bastante menos.
- ☐ Igual.
- ☐ Bastante más.
- ☐ Mucho más.

62. Además de lo que ha aprendido su hijo en la escuela por internet, ¿cree que por estar confinados en casa ha tenido algún cambio importante en su comportamiento? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Está más nervioso/a y agitado/a.
- ☐ Ha tenido problemas leves de salud (dolor de estómago, malestar general, tristeza...).
- ☐ Está como siempre.
- ☐ Quizás un poco más afectivo en casa.
- ☐ Más afectivo y comprensivo con la situación.
- ☐ Ayuda en todo lo que puede y quiere ayudar también a los demás en cuanto todo esto acabe.

63. ¿Qué dificultades tienen ustedes para ayudar a este hijo/a en la “escuela en casa” durante el confinamiento? (Señale todas las que haya tenido en su hogar). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Mi hijo/a no aguanta mucho tiempo ante el ordenador. Se cansa y no atiende.
- ☐ Nuestra formación académica no es suficiente para ayudarle en las dudas que tiene para hacer sus tareas.
- ☐ Los maestros/as no nos han ayudado a los madres/padres para saber cómo ayudar a nuestro/a hijo/a.
- ☐ Los maestros/as han mantenido poco contacto con nuestro hijo/a.
- ☐ Desde la escuela le han enviado muchas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Desde la escuela le han enviado pocas tareas para que hiciera en casa.
- ☐ Mi hijo/a tenía algún tipo de apoyo específico fuera del horario escolar (un profesor particular, una asociación que ofrece refuerzo educativo) y ahora no lo tiene.
- ☐ No hemos tenido dificultades.
- ☐ Otro:

Finalización

64. Le agradecemos su aportación a esta investigación. Por último, si quiere, puede añadir sus comentarios en el recuadro.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Estamos encuestando, además de las familias de alumnos/as, al profesorado de los niveles de Infantil a Secundaria Obligatoria. Si es Usted profesor/a o maestro/a de esos niveles, le invitamos a responder en el siguiente enlace:

[Encuesta de Profesorado](#)

¡Muchas gracias!

ANEXO II

ENCUESTA DOCENTE



2020 La Escuela en Casa. Encuesta Docentes

El confinamiento en casa, motivado por el coronavirus, ha obligado a que la “escuela se traslade a casa”. Todo el profesorado se está reinventando en su forma de trabajar para hacer la docencia por internet y las familias tienen un papel aún más importante en este momento para acompañar a sus hijos e hijas en la ESCUELA EN CASA. Es muy importante conocer las condiciones tanto familiares como educativas que han influido en esta experiencia.

Esta encuesta está dirigida a docentes de Educación Infantil (3-6 años), Primaria o Secundaria Obligatoria.

Le rogamos que responda a esta encuesta. Es anónima. Le llevará unos pocos minutos. Con ello ayudará a que podamos mejorar la Educación.

Le aseguramos la máxima confidencialidad y un uso de los resultados comprometido con los requerimientos éticos de los estudios sociales.

Grupo de Evaluación y Medición: Educación y Cohesión Social –GemEduCo- InnovaMIDE, Universitat de València.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Consentimiento informado

1. Antes de comenzar, le rogamos que indique:*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

Sí

- ☐ Soy mayor de edad.
- ☐ Deseo responder a la encuesta voluntariamente.

Nivel educativo

2. Indique el nivel en que trabaja: *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Infantil.
- ☐ Primaria.
- ☐ Secundaria.

Acerca de tu centro

3. Titularidad del centro en que trabajas. *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Público.
- ☐ Concertado.
- ☐ Privado.

4. Provincia en la que está situado el centro en que trabajas. *

Por favor, seleccione sólo una del desplegable:

5. Localidad en la que está situado el centro en que trabajas. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

6. Código postal del centro en que trabajas. *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Acerca de tu trabajo

7. ¿Qué función/es desempeñas en el centro? *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Maestro - Tutor/a.
- ☐ Equipo directive.
- ☐ Jefe del Departamento.
- ☐ Orientador/a (psicólogo/a, pedagogo/a, psicopedagogo/a).
- ☐ Coordinador de ciclo.
- ☐ Coordinador de formación.
- ☐ Coordinador TIC .
- ☐ Maestro de especialidad (AL, PT, Música, Ed. Física, Inglés, Religión, ...).
- ☐ Miembro del Consejo Escolar.
- ☐ Otro:

8. Indica tu departamento:*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Artes Plásticas.
- ☐ Biología y Geología.
- ☐ Educación Física.
- ☐ Filosofía.
- ☐ Física y Química.
- ☐ Geografía e Historia.
- ☐ Informática.
- ☐ Inglés.
- ☐ Lengua Castellana y Literatura.
- ☐ Lenguas Clásicas (latín, Griego).
- ☐ Lengua Extranjeras (Otras: Francés, Alemán, Italiano, Chino...).
- ☐ Lengua propia de la Comunidad Autónoma (Lengua y Literatura).
- ☐ Matemáticas.
- ☐ Música.
- ☐ Orientación Educativa.
- ☐ Tecnología.
- ☐ Religión.

9. Indica tu sexo:

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Femenino.
☐ Masculino.

10. Indica tu edad (años completos) *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

11. ¿Cuántos años tienes de experiencia como docente? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

12. ¿En general, qué nivel socioeconómico y cultural crees que tienen las familias de tu alumnado? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Alto.
☐ Medio-alto medio.
☐ Medio-bajo.
☐ Bajo

13. Por favor, completa: *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Menos de 5%	Entre 5%-25%	Entre 25%-50%	Entre 50%-75%	Más de 75%
Aproximadamente, ¿qué porcentaje de familias en los grupos que atiendes crees que pertenecen a colectivos con pocos recursos económicos, en riesgo de pobreza o exclusión social?					
Aproximadamente, ¿qué porcentaje de familias en los grupos que atiendes crees que NO tienen acceso a internet?					

Acerca de educación en esta situación excepcional causada por el COVID19

14. ¿Cuáles son las condiciones que describen tu situación en el hogar para realizar la docencia por internet? *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Dispongo de espacio propio en casa para poder hacer mi tele-trabajo.
- ☐ Dispongo de conexión adecuada de internet.
- ☐ Dispongo de ordenador y/o tableta para realizar la docencia por internet.
- ☐ Dispongo de móvil con datos y wifi.
- ☐ Dispongo de tiempo suficiente.
- ☐ Tengo un horario específico para realizar la docencia por internet.
- ☐ Tengo personas que me apoyan en otras tareas para que pueda realizar mi tele-trabajo.
- ☐ Tengo hijos/as a mi cargo a los que he de atender en su tele-escuela.
- ☐ Debo atender a personas mayores o enfermas que están a mi cargo.
- ☐ Debo atender personalmente la atención del hogar (limpieza, compra, atención médica...).
- ☐ Tengo una enfermedad que no me ha permitido trabajar adecuadamente.
- ☐ Otro:

15. ¿Qué criterios has tenido en cuenta a la hora de elegir los recursos tecnológicos que has usado para la docencia por internet? Selecciona los que hayan orientado tus decisiones. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No he podido elegir, he utilizado las que me han mandado (desde el centro o la administración).
- ☐ Las recomendaciones de la autoridad educativa (centro o administración).
- ☐ Las sugerencias de las y los compañeras/os con más experiencia en TIC.
- ☐ El conocimiento previo sobre las TICs que he utilizado.
- ☐ La facilidad de acceso para las familias y el alumnado.
- ☐ Otro:

16. ¿Tenías formación previa en plataformas de docencia por internet? *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No, ninguna (utilizo lo básico a nivel personal: redes sociales, correo electrónico, tratamiento de textos...).
- ☐ Poca (Conozco un poco de la docencia on line porque he recibido cursos por internet sobre otras temáticas).
- ☐ Alguna (he asistido a cursos para aprender a utilizar plataformas de docencia por internet).
- ☐ Bastante (la he utilizado en mi práctica docente).
- ☐ Mucha (imparto cursos sobre plataformas de docencia on-line y TIC en educación).
- ☐ Otro:

17. Antes de la pandemia ¿utilizabas algún recurso TIC para la docencia por internet? Señala las opciones que representen mejor tu situación. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Ninguno.
- ☐ Los que proporciona la administración o el centro.
- ☐ Correo electrónico con las familias.
- ☐ Mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram...) para comunicación con familias.
- ☐ Alguna plataforma para que el alumnado realice tareas o actividades en casa.
- ☐ He utilizado el aula informática en la escuela con mis alumnos.
- ☐ Otro:

18. En este momento, al tener que realizar tu docencia por internet, ¿Quiénes te han apoyado para utilizar los recursos TIC? Señala las que mejor representen tu situación. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No he necesitado apoyo y lo he podido hacer de forma autónoma.
- ☐ La administración o de la institución en que trabajo.
- ☐ Apoyo por parte de alguna editorial.
- ☐ Compañeras/os que tienen mayor formación.
- ☐ He sido autodidacta (he usado tutoriales, por ej. de las plataformas, de Youtube...).
- ☐ No me ha apoyado nadie y yo no sabía hacerla por internet (he mandado tareas por correo electrónico y me las han devuelto para corregir).
- ☐ No he podido realizar la docencia por internet porque la situación de las familias o del alumnado no lo permite.
- ☐ Otro:

Acerca de la docencia

19. ¿Cómo has adaptado la metodología para la docencia on-line? Señala las opciones que representen mejor tu situación. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ He utilizado libros de texto y he pautado las tareas.
- ☐ He realizado videoconferencias en tiempo real con el grupo de clase, para dar explicaciones.
- ☐ He realizado videoconferencias para sesiones de dudas colectivas en tiempo real.
- ☐ He respondido correos electrónicos para aclarar dudas individuales.
- ☐ He utilizado Foros de dudas.
- ☐ He utilizado mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram, etc.).
- ☐ He utilizado tutoriales de Youtube para el apoyo de la docencia.
- ☐ He grabado videotutoriales para las familias.
- ☐ He grabado videotutoriales para el alumnado.
- ☐ Otro:

20. ¿En qué medida se ha coordinado el profesorado para diseñar la docencia por internet? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Nada (cada profesor ha actuado de forma independiente).
- ☐ Poco (sólo los contenidos a impartir).
- ☐ Bastante (los contenidos y la forma de impartirlos).
- ☐ Mucho (todo el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- ☐ Otro:

21. ¿Cómo te ha resultado adaptar la asignatura para la docencia por internet? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Muy difícil.
- ☐ Difícil.
- ☐ Lo he podido hacer.
- ☐ Fácil.
- ☐ Muy fácil.
- ☐ Otro:

22. ¿Cuánto tiempo has necesitado para diseñar, impartir y realizar el seguimiento en la docencia por internet? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Menos tiempo que mi jornada laboral habitual.
- ☐ El mismo tiempo que mi jornada laboral habitual.
- ☐ Más tiempo que mi jornada laboral habitual.
- ☐ Otro:

23. En la situación de confinamiento, ¿se ha mantenido un horario de clases por internet al igual que en la docencia presencial? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ No, en absolute.
- ☐ No, en horario flexible, dependiendo de la conexión con alumno y familia.
- ☐ Parcialmente: sólo con algunas materias.
- ☐ Sí, aunque con clases más cortas.
- ☐ Si, con la misma duración de clases
- ☐ Otro:

Acerca del estado anímico

24. ¿Qué afirmaciones reflejan mejor tu estado anímico en esta situación de confinamiento y trabajo docente por internet? (Señale las que mejor describan tu estado anímico). *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Miedo a que esta situación de trabajo y confinamiento se alargue.
- ☐ Pena, al comprobar que las familias no valoran nuestro esfuerzo como docentes.
- ☐ Enfado, por el poco apoyo que he recibido de la administración o centro.
- ☐ Tristeza, al ver las dificultades de las familias vulnerables.
- ☐ Agobio, por el exceso de trabajo para adaptarme a impartir la docencia por internet.
- ☐ Estrés, porque me faltan horas para atender todo (trabajo, familia...).
- ☐ Sorpresa, por lo útil que está resultando la escuela por internet.
- ☐ Satisfacción, por estar logrando adaptarme a hacer cosas útiles con estas herramientas.
- ☐ Alegría, por sentir que ayudo directamente al alumnado y a sus familias.
- ☐ Solidaridad, ante las dificultades que tienen muchas familias para atender a sus hijos en la escuela en casa.
- ☐ Otro:

Acerca del alumnado

25. ¿Qué técnicas y criterios de evaluación utilizas en este periodo de docencia por internet con tu alumnado? Señala los que estimes más representativos. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Prácticamente los mismos que en la docencia presencial
- ☐ Analizar las tareas que realizan
- ☐ Controles orales por internet
- ☐ Controles de desarrollo por internet
- ☐ Portafolios electrónicos
- ☐ Considerar su disponibilidad de recursos tecnológicos
- ☐ Analizar el esfuerzo que realizan
- ☐ Tener en cuenta si el alumno/a está muy solo en este tipo de situación, le falta apoyo familiar .
- ☐ Considerar la información que nos da la familia
- ☐ No he podido aplicar casi ninguno de los medios que utilizo habitualmente, dada la diversidad de situaciones del alumnado en cuanto a recursos TIC en casa.
- ☐ Otro:

26. ¿Qué tipo de actuación realizas para incorporar al alumnado que se descuelga del ritmo del grupo al trabajo on line? Señala las acciones más frecuentes. *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Contactar con el alumno/a a través de su familia para hablar con él/ella (llamada telefónica, whatsapp...) para ver cuáles son sus dificultades.
- ☐ Contactar con la familia (llamada telefónica, whatsapp...) para ver cuáles son sus dificultades.
- ☐ Si se trata de problemas de conexión (conexión de internet, falta de ordenador..) intento buscar alternativas para facilitar el seguimiento de aprendizaje.
- ☐ Si se trata de problemas de motivación, intento establecer un plan personalizado y reforzar la respuesta.
- ☐ Si se trata de problemas de comprensión, yo personalmente realizo adaptaciones individualizadas.
- ☐ Si se trata de problemas de comprensión, mi centro tiene previstas aulas de desdoble y atención de pedagogía terapéutica por internet.
- ☐ En cualquier caso, le paso la información al tutor/a para que se pueda ocupar del caso.
- ☐ Otro:

27. ¿Qué nivel de participación ha tenido el alumnado en comparación con la docencia presencial? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Más bajo.
- ☐ Igual.
- ☐ Más alto.
- ☐ Otro:

28. *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Menos de 5%	Entre 5%-25%	Entre 25%-50%	Entre 50%-75%	Más de 75%
¿Qué porcentaje de aprendizaje crees que se habrá logrado en este trimestre, respecto a años anteriores, debido a las dificultades por la pandemia?					

29. ¿Al introducir la docencia por internet, has detectado algún uso negativo por parte del alumnado que afecte a la convivencia de tu grupo de clase (por ej., deterioro de la convivencia, ciberacoso, etc.)? (Señala las que creas que representan mejor la situación del alumnado que atiendes) *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No, ningún caso.
- ☐ Alguno aislado, pero fácilmente controllable.
- ☐ Los que ya se daban anteriormente en el aula.
- ☐ Bastantes nuevos, al estar todos los alumnos/as con conexión internet.
- ☐ Muchos nuevos, al estar todos los alumnos/as con conexión internet.
- ☐ Otro:

30. En general, ¿cómo valoras el clima de aprendizaje que se ha creado en la docencia por internet respecto al que se da en sus grupos de clase en la docencia presencial? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ☐ Mucho peor.
- ☐ Peor.
- ☐ Igual.
- ☐ Mejor.
- ☐ Mucho mejor.

Acerca de las dificultades y participación de las familias

31. ¿En qué medida crees que los siguientes aspectos han sido obstáculos en las familias para el funcionamiento de la escuela por internet? Señala las que creas que representan mejor la situación del alumnado que atiendes. Las familias... *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No disponen de conexión a internet.
- ☐ La conexión a internet de que disponen es inadecuada.
- ☐ Las familias no disponen de ordenadores o tabletas adecuados.
- ☐ Tan sólo tienen móviles para conectarse.
- ☐ No tienen móviles para que se conectaran los hijos para estudiar.
- ☐ Los padres/madres no saben de tecnología y los alumnos están muy solos para poder usarla.
- ☐ Los padres/madres no tienen formación académica suficiente para ayudarles en las dudas de contenido.
- ☐ Los padres/madres no tienen tiempo para estar junto a sus hijos ayudándoles ante cualquier tipo de duda escolar.
- ☐ Los padres/madres no han estado motivando a sus hijos para siguieran con normalidad las tareas.
- ☐ Los padres/madres no han estado dispuestos a tener contacto con los docentes para apoyarles en lo que debían realizar en casa.
- ☐ Otro:

32. Una vez volvamos a la docencia presencial, ¿consideras beneficioso incluir alguna actividad docente por internet? *

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ No es necesario en absoluto.
- ☐ Si, para la formación de alumnado.
- ☐ Si, para la participación más directa con las familias.
- ☐ Si, para la mejor integración de las tecnologías en el uso educativo y cultural.
- ☐ Otro:

Finalización

33. Algo que consideres importante añadir:

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Gracias por haber respondido a la encuesta de profesorado.

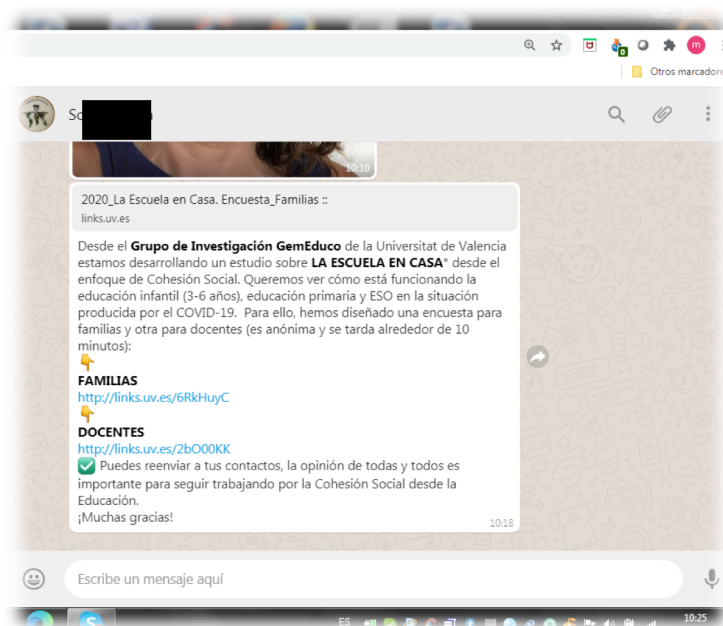
Si además de ser profesor/a o maestro/a tienes hijos/as en edades de escolarización hasta final de la ESO, puedes responder a la encuesta destinada a Familias:

[Encuesta de Familias](#)

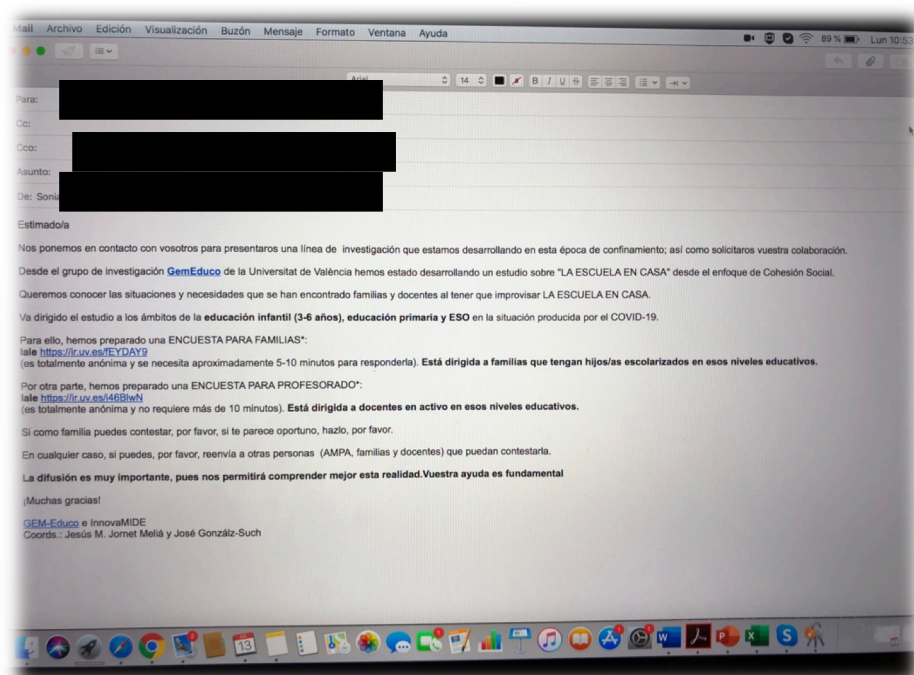
LA INFORMACIÓN GLOBAL DE SU SITUACIÓN DOCENTE CON HIJOS/AS A SU CARGO ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE PARA CONOCER LAS CONSECUENCIAS QUE TAMBIÉN SE HAN DADO EN CUANTO A LA CONCILIACIÓN FAMILIA/PROFESIONAL.

ANEXO III

DIFUSIÓN

Figura 57*Texto de wsap de difusión*

Fuente: elaboración propia.

Figura 58*Texto mail de difusión*

Fuente: elaboración propia.

ANEXO IV

MCPCH: METROS CUADRADOS PER CÁPITA EN EL HOGAR (IC.1)

Tabla 92*Referencias de los mínimos legales*

Tipos de Recintos	Superficie M ²
Dormitorio sencillo	6
Dormitorio doble	8
Cocina	5
Comedor	8
Cocina-comedor	12
Estar	9
Estar-comedor	16
Estar-comedor-cocina	18
Dormitorio- estar-comedor-cocina	21
Baño	3
Aseo	1,5

Fuente: <http://links.uv.es/VM4yE1c>

ACERCA DEL EQUIPO INVESTIGADOR

Jesús Miguel Jornet Meliá

Institución: Universitat de València - Estudi General.

E-mail: jesus.m.jornet@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>



Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación (Psicología) en 1979, Doctor en Ciencias de la Educación en 1987. Premio extraordinario de Doctorado. Actualmente es Catedrático de Medición y Evaluación Educativas del Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València. Es coordinador del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo (www.uv.es/gem/gemeduco) y forma parte del consejo de coordinación de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED. Ha impartido docencia en Métodos de Investigación, Medición Educativa, Análisis de Datos y Evaluación Educativas en

diferentes grados, másteres y cursos de doctorado tanto en la Universitat de València, como en otros desarrollados en Uruguay, Perú y República Dominicana. Ha desarrollado su labor como Consejero del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México) y en la Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad de Baja California (México) y ha participado y participa como miembro de diferentes consejos científico-académicos a nivel nacional e internacional. Ha coordinado diversos proyectos de investigación, innovación y desarrollo, tanto a nivel nacional como internacional. Sus líneas de trabajo actuales se centran prioritariamente en: diseño de instrumentos de medición y evaluación educativas, evaluación de instituciones y sistemas educativos (dimensión educativa de la cohesión social y equidad como consecuencia de la educación).

José González Such

Institución: Universitat de València - Estudi General.

E-mail: jose.gonzalez@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-6446>



Licenciado en Pedagogía y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de València, es catedrático de la misma universidad en el área de Medición Educativa del departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha impartido docencia sobre Estadística aplicada a las Ciencias Sociales, Medición Educativa, Bases Metodológicas de Investigación Educativa, Técnicas no estandarizadas de recogida de información, Técnicas de medida desde 1987 en Ciencias de la Educación. Profesor de los masters de Política, Gestión y Dirección de Centros Educativos, Educación Especial y Psicopedagogía de la Universitat de València. Director del máster de Educación Especial de la Universitat de València. Es coordinador del grupo consolidado de innovación

educativa Innovamide (<http://www.uv.es/innovamide>). Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo, así como de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED. Sus principales líneas de investigación son: medición y evaluación educativa, evaluación del profesorado, innovación educativa.

María Jesús Perales Montolío

Institución: Universitat de València - Estudi General.

e-mail: perales@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>



Licenciada en Pedagogía (1994) Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (2000) por la Universitat de València, y premio extraordinario de doctorado. Actualmente es profesora titular de la misma universidad, en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en el área de Evaluación y Medición. Directora del Master en Acción Social y Educativa. Especializada en evaluación educativa, y concretamente en evaluación de programas, aplicada al contexto socioeducativo. Forma parte del grupo reconocido de investigación de la Universitat de València GEM-Educo y el grupo consolidado de innovación docente de la Universitat de València,

InnovaMIDE, así como de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED. Ha sido investigadora principal en el Proyecto I+D, financiado por el Ministerio de Educación en España, sobre evaluación de estilos educativos familiares y ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales. Ha sido Vicedecana de Estudios en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació (2005-2009; 2012-2018), representante de la Comunidad Valenciana en la Asociación de Investigación Pedagógica Experimental en el periodo 2008-20012, y representante de la Comunidad Valenciana en la Conferencia de Decanos de Educación (2012-2018), destacando la dimensión internacional de esta gestión (siendo responsable académica del Programa Específico de movilidad en América Latina de la Facultat, desde su creación en 2004 hasta 2019).

Purificación Sánchez-Delgado

Institución: Universitat de València - Estudi General.

e-mail: purificacion.sanchez@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>



Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, ambas por la Universidad de València, es actualmente profesora Titular de la misma universidad, en el área de Medición y Evaluación Educativa. Ha impartido docencia sobre técnicas no estandarizadas de recogida de información y construcción de pruebas en el área de la educación y sobre evaluación e intervención y metodología de evaluación de programas en el área de la logopedia. Forma parte del grupo reconocido de investigación de la Universitat de València GEM-Educo y el grupo consolidado de innovación docente de la Universitat de València, InnovaMIDE. En el ámbito de la medición educativa

trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje. En el ámbito de la evaluación, trabaja tanto en evaluación de sistemas educativos como evaluación de aprendizajes y competencias.

Margarita Bakieva

Institución: Universitat de València - Estudi General.

e-mail: margarita.bakieva@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>



Licenciada en Pedagogía, Máster en Política, Gestión y Dirección de las Instituciones Educativas y Doctora en Educación por la Universitat de Valencia (España). Su tesis doctoral con mención internacional se ha desarrollado en torno al diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente en los centros de educación primaria y secundaria y ha sido defendida en 2016 con calificación Cum Laude, otorgado posteriormente el premio extraordinario de doctorado. Actualmente desempeña las funciones docentes e investigadoras como Ayudante Doctor en el Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación área de Medición y Evaluación. Forma parte del grupo reconocido de

investigación de la Universitat de València GEM-Educo y el grupo consolidado de innovación docente de la Universitat de València, InnovaMIDE, así como de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED.

Carlos Sancho-Álvarez

Institución: Universitat de València - Estudi General.

e-mail: carlos.sancho@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>



Maestro por la Universidad de Alcalá de Henares, Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València, Máster en Psicopedagogía y Doctor en Educación por la misma universidad. Forma parte del grupo reconocido de investigación de la Universitat de València GEM-Educo y el grupo consolidado de innovación docente de la Universitat de València, InnovaMIDE, así como de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED. Tiene amplia experiencia como investigador y docente en centros educativos y universidades de Argentina, España, México y Estados Unidos. Actualmente es investigador postdoctoral contratado del

departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València y realiza la investigación internacional sobre la adaptación del modelo de evaluación para la mejora de cohesión social en las titulaciones universitarias.

Sonia Ortega-Gaite

Institución: Universidad de Valladolid.

e-mail: sonia.ortega.gaite@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0982-077X>



Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia y Diplomada en Educación Social por la Universidad de Valladolid, es doctora por la Universidad de Valladolid (mención internacional y premio extraordinario de Doctorado). Ha realizado un Máster Oficial de Cooperación y desarrollo local (Universitat de Valencia), varios posgrados sobre la materia en la Universidad de Valencia (Mediación Socioeducativa) y en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid (Educación para la Solidaridad y Desarrollo). Su desarrollo profesional ha ido estrechamente vinculado al mundo de las ONGD e innovación escolar y actualmente como Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid). Entre sus líneas de investigación se cuentan la educación para el desarrollo y cooperación internacional, formación inicial de profesorado en clave social, cohesión social, evaluación de programas socioeducativo y análisis de manuales escolares en clave de educación para el desarrollo. Forma parte del grupo de investigación reconocido GEM-Educo e InnovaMIDE de la Universitat de València, así como de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED.



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



<http://www.uv.es/gem/gemeduco>



Universidad de Valladolid

[▶] innovaMIDE

Grupo de Innovación Educativa
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
<http://www.uv.es/innovamide>

