



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

Trabajo de Fin de Máster _ Código (70591101)

ANÁLISIS DE LA DIGITALIZACIÓN DEL PROCESO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A DISTANCIA DURANTE LA CRISIS SANITARIA DE 2020: CASO DE UNA MAESTRA DE PRIMARIA

Realizado por Adama KONATÉ

Bajo la dirección de la Profesora Rafaela GUTIÉRREZ CÁCERES

Curso 2021-2022 / Convocatoria de julio

Resumen

Situándonos en el marco de las prácticas didáctico-pedagógicas realizadas a distancia durante el confinamiento ocasionado por el COVID-19, el objetivo principal es analizar los retos de la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en Primaria. Para ello, hemos seguido una metodología de investigación cualitativa a partir de la cual entrevistamos a una maestra de educación Primaria de la provincia de Almería/España, con vistas a llevar a buen cabo nuestro análisis y dar respuestas a los objetivos fijados. Hemos llegado a la conclusión de que el proceso de digitalización de la educación suscita, de un lado, demasiado interés, y del otro, muchos desafíos, sobre todo cuando se trata de la educación Primaria. No obstante, aunque existan propuestas que apoyen su factibilidad, sería conveniente que toda la comunidad educativa, sin exclusiones, se dispusiera y se implicara genuinamente para la implementación eficiente de un sistema educativo de calidad y sostenible que cumpliera con las necesidades de un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

Palabras clave: *Innovación educativa, NTIC, Digitalización, Enseñanza-aprendizaje, Educación Primaria.*

Índice general

Agradecimientos	5
Dedicatoria	6
INTRODUCCIÓN GENERAL	7
MARCO TEÓRICO	8
1. Proceso de enseñanza-aprendizaje	8
2. Innovación educativa	10
3. TIC y educación Primaria	12
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
1. Investigación y metodología cualitativa	14
2. Enfoque biográfico: las historias de vida	15
3. Instrumento de recogida de los datos	16
4. Análisis e interpretación de los datos	18
INFORME: LA HISTORIA DE PEPI	19
CONCLUSIÓN GENERAL	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
ANEXOS	35
1. Anexo I: Guion de la entrevista	35
2. Anexo II: Transcripción de la entrevista	38
3. Anexo III: Categorización	53

Agradecimientos

Nos¹ dirigimos en primer lugar a Dios, Padre nuestro que nos ha permitido realizar este trabajo y a nuestros padres, Konaté Kaba y Bamba Awa, los que nos han dado la vida y que nos han permitido crecer hasta tener la posibilidad de realizar este trabajo.

También, dirigimos los agradecimientos al cuerpo docente, que, desde nuestros primeros pasos en el aprendizaje del idioma español, pasando por los docentes del departamento de Educación de la Universidad de Almería y particularmente la Coordinadora del presente Máster, Susana Fernández-Larragueta, que han participado en nuestra formación y que nos han permitido adquirir los conocimientos necesarios para poder realizar este trabajo de investigación.

Por último, agradecemos a las personas que de cerca o de lejos nos han ayudado a conseguir este resultado, muy peculiarmente a mis compañeros Koffi Hanani, Konan Marcel, y Bosson Stéphanie, los señores Yéo Pierre, Yéo Issa, Blondé Armand, Agbedje H. Boris, los doctores Sakoum Hervé y Konan Syntor (respectivamente director y director adjunto del departamento del idioma español en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké), el doctor Djandjué Bi Drombé, los profesores Diallo Kadidiatou, Akrobou Ezequiel, Koné Seydou y sobre todo la profesora Rafaela Gutiérrez Cáceres, nuestra tutora. Gracias a todas las personas que nos han ayudado con sus consejos, observaciones, críticas o sugerencias.

Nuestros sinceros agradecimientos a los miembros del Tribunal a los que sometemos el presente trabajo para su apreciación.

¹ El término “nosotros” usado a lo largo de este trabajo hace referencia a nuestra propia persona en vinculación a los conocimientos que hemos adquirido gracias a todos aquellos que, de forma cooperativa o no, han incidido en nuestra formación.

Dedicatoria

Dedicamos de todo corazón este trabajo a nuestras hijitas, *Konaté Noela Awa Generosa* y *Konaté Madjara Noura Malika*, nuestras fuentes reales de motivación.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Nuestra época ha sido marcada por muchos alborotos que han sacudido considerablemente el orden de nuestras sociedades, y por encima, el ámbito educativo. El hecho más destacable ha sido, sin ambages, el advenimiento de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), siempre vigente en la actualidad, aunque con menos fervor que en el 2020, año en que la epidemia hizo grandes devastaciones en la sociedad mundial. Así pues, en un ambiente en que estábamos como náufragos en una isla a la que no pensábamos ir, y de la que no podíamos escapar (Bartolomé, 1999), era conveniente para los actores macro y micro de los sistemas educativos que, para ser más precisos, repensaran, e incluso redefinieran las orientaciones de los sistemas para los que actúan con el fin de estar en consonancia con este estado de emergencia y enfrentarse con las exigencias de entonces.

Hablando como Gimeno (2007), “no será fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no cambian los contenidos, procedimientos y contextos de realización de los currícula” (p.10). Según el mismo autor, la idea es que el profesorado se adapte a las exigencias de un mundo que deja cada vez más obsoletos a los viejos planteamientos escolares, y que se disponga de nuevos medios y estímulos en las sociedades desarrolladas. Por lo tanto, habría que cambiar las cosas, habría que innovar de cierta manera, ya que estuvimos todos confinados durante buen periodo por la pandemia, y la opción alternativa era que se impartieran las clases a distancia, de forma digitalizada. Este modo operatorio de las praxis educativas, puesto en marcha para la circunstancia, ha suscitado fuertemente nuestro interés por trabajar sobre la siguiente temática, a saber, el *análisis de la digitalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje a distancia durante la crisis sanitaria de 2020: caso de una maestra de primaria*. Hemos elegido esta temática intencionalmente con el propósito de esclarecer, gracias al relato de vida de una maestra, la situación que ha prevalecido, y de analizar los retos de una digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia en Primaria acorde con el actual contexto educativo, así como las expectativas de un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

Para ello, será cuestión, en este trabajo de investigación de índole cualitativa, y como lo requiere cualquier trabajo científico, de realizar primeramente una

fundamentación teórica en la que explicaremos los fundamentos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de modo general estableciendo un vínculo con la Primaria, por una parte, y aludiremos al concepto de innovación educativa poniendo énfasis en la introducción de las TIC en la educación Primaria, en su caso, por otra parte. En segundo lugar, expondremos detalladamente los objetivos específicos que queremos alcanzar. En el mismo orden, explicaremos en profundidad la metodología de investigación cualitativa, en nuestro caso, para justificar nuestra elección para la misma, y exponer sus fundamentos y procesos que hemos seguido para llevar a buen cabo el trabajo. Por último, finalizaremos nuestro análisis por reflexiones generales que nos permitirán hacer un breve estado de los hechos, y contrastar y/o discutir los resultados analizados, con el fin de seguir en la misma línea de investigación o mejorarla para la realización de otros estudios posteriores al presente trabajo de investigación.

MARCO TEÓRICO

Tal como hemos mencionado en los apartados anteriores, este bloque constituirá la fundamentación teórica o el marco teórico de los conceptos clave que pilotan los ejes vertebradores de la investigación que iremos realizando. A continuación, iremos comentando en tres apartados específicos los temas y conceptos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la innovación en el ámbito educativo y la introducción de la tecnología en la educación Primaria.

1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Antes de llegar a esta forma combinada de ambos términos, *enseñanza y aprendizaje*, es importante recordar, refiriéndonos a Duran y Miquel (2003) cuando abordaron el tema referente a las prácticas didácticas, que enseñar y aprender son interdependientes, uno no puede ir sin el otro. Contrariamente a esta concepción reciente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los enfoques tradicionales, la postura del maestro/a era radicalmente hegemónica, se quedaba temido por sus alumnos/as y muy respetado por la sociedad entera, sin colaborar ni cooperar con nadie, siendo los docentes quienes instruían y calificaban sus trabajos (Reboul, 2010).

Los métodos tradicionales habían puesto al maestro/a a un nivel en que este último/a era intocable. Por consiguiente, a nivel didáctico-organizativo, el profesor/a no se contentaba más que con aplicar las normas legislativamente prescritas sin cambiar ni una coma, considerando así al alumnado como un jarrón que hay que llenar (Fernández-Larragueta, 2004); de ahí que, “fuera el docente quien lo supiera todo y el discente quien estuviera dispuesto únicamente a aprender” (Pelpel, 1993: 54). En esos métodos denominados *magistrales*, incluso *tradicionales*, sin hacer caso a los alumnos/as ni a sus intervenciones, ni importa su número, ni importa sus contribuciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula; el docente siendo el único genio, su objetivo era absolutamente hacer transmitir el mensaje que preparó. De modo que esos enfoques tenían, básicamente, como finalidad, “definir singularmente bien las condiciones de la enseñanza, y no tanto las del aprendizaje” (Pelpel, 1993: 56).

En lo que se refiere a la evaluación, también hay que indicar que está más bien centrada en la suma de los aprendizajes para medir las adquisiciones del alumnado, de ahí una evaluación teóricamente sumativa, muy puntual y a menudo arbitraria, dado que la evaluación solo se hacía sobre aspectos concretos de todas las sesiones impartidas y eran suficientes para medir verdaderamente el nivel global y las competencias de los alumnos y alumnas (Pérez Juste, 2007).

En contraste, los métodos activos pretenden ser la esencia de una pedagogía activa centrada principalmente en la actividad del alumno con el objeto de contradecir este ambiente de ambigüedad, de pasividad y de dependencia por parte del alumno, tal y como lo íbamos comentando en párrafos anteriores (March, 2006). Como en una forma de “revolución metodológica/educativa” con intenciones de renovar y mejorar las políticas y prácticas educativas en general, que, más concretamente a comienzos del siglo XX (Pelpel, 1993), figuras emblemáticas de dicha “revolución”, citamos a Dewey, Montessori, Decroly, Coussinet, Freinet, entre otras, pensaron en redefinir la postura del alumno, lo que dio origen progresivamente a los conceptos de pedagogía activa, de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje basado en proyectos/problemas, de comunidades de aprendizaje etc. De hecho, estas concepciones nuevas han querido que, del sujeto pasivo u objeto de formación, el docente pase a ser sujeto activo, crítico y reflexivo que pueda ser capaz de tomar decisiones e iniciativas, que sea no solo autónomo sino también y sobre todo un individuo que acepte colaborar con los demás, y resiliente cuyas

organizaciones didáctico-pedagógicas sean totalmente flexibles y significativas, orientadas prioritariamente al interés de lo que quieran aprender sus alumnos/as (Elliot, 1994; Fernández Sierra, 2002). Naturalmente, esto es lo que nos racionaliza Ausubel (1983) explicando su teoría de aprendizaje significativo. Según ese psicólogo estadounidense, la idea es poner al alumnado al centro de la acción pedagógica haciéndole participe de su propio proceso de aprendizaje; de ahí, el logro de unos aprendizajes significativos, donde los conceptos que adquiere el propio alumnado se relacionan de manera sustancial con lo que este ya sabe.

En cuanto a la evaluación, esta deberá de ser necesaria no solo para atribuir notas, sino que más allá, deberá de ser una evaluación formativa durante todo el proceso de aprendizaje con vistas a situar tanto al docente como al discente sobre el avance de las enseñanzas y de los aprendizajes (Fernández Sierra, 2002) en un ambiente de participación colaborativa, de equidad y de forma democrática. A la luz de lo anterior, en los siguientes epígrafes, intentaremos definir el concepto de innovación educativa en su globalidad estableciendo un lazo entre la tendencia tecnológica de dicho concepto con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación Primaria.

2. Innovación educativa

Del pensamiento común, cuando se habla de innovación educativa, uno piensa inmediatamente en la introducción de la tecnología en las escuelas, mientras que va mucho más allá de ello, el concepto contiene una serie de tendencias que lo definen claramente mejor. Sin embargo, aunque reconozcamos que para la especificidad del estudio que realizamos, nos vamos a interesar principalmente por la dimensión tecnológica, admitimos que las otras dimensiones son también necesarias para comprender mejor el concepto de innovación educativa, a saber, la Gamificación educativa, la Pedagogía inversa, el Aprendizaje colaborativo, el Aprendizaje basado en proyectos, la Formación a los profesores/as, y las Tecnologías y/o Realidad virtual en situaciones educativas (Educaweb, 2017).

Antes de ir más lejos, y tomando en consideración esta definición pluridimensional de la innovación educativa, compartimos totalmente la misma opinión que Santos Guerra (2017) cuando recuerda que cambian los tiempos, las responsabilidades y las personas. Entonces, la educación deba de tomar un rumbo

significativo en los tiempos actuales, y conforme vayan cambiando las maneras de enseñar y de aprender, la escuela no puede permanecer anclada en viejas concepciones, en prácticas estereotipadas y en dinámicas obsoletas; de ahí que el concepto de innovación tome especial interés acercándose al concepto de cambio que “resulta en la transformación de un ambiente, grupo, individuo, institución, aula...” (Angulo, 1994: 359), teniendo específicamente en cuenta las necesidades educativas del contexto educativo y las expectativas de los alumnos y de las alumnas (Gimeno, 1998; Murillo, 2016).

En este orden de ideas, según viene definida en el blog electrónico “Educo” (2021) y al igual que íbamos comentando anteriormente, la innovación educativa supone, antes que nada, la manera en que los roles de profesores/as y alumnos/as cambien totalmente, de modo que estos actores no sean simples figurantes en dicha innovación, sino que más bien participen activos de la misma (Angulo, 1994). En la misma forma que deberían de cambiar los roles de los profesores/as y alumnos/as, por lo tanto parece oportuno que se diversifiquen las estrategias pedagógicas y didácticas así como los enfoques de aprendizaje, y eso en una dinámica de pedagogía activa que, como lo menciona Seibold (2000), sitúe a los alumnos/as en un contexto de igualdad de oportunidades y basado en el respeto a la diversidad, que privilegie cada vez más la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as (González, 2008; Solla, 2013). Por consiguiente, es preciso que se insista mucho en la formación inicial y permanente de los profesores/as puesto que, como lo señala Fernández Sierra (2011: 13), “en el fondo, estamos ante transformaciones que obligan al profesorado a auto-educarse, a una especie de lavado de cerebro para un mejor desempeño de sus nuevos roles [...]”. Evidentemente, eso debe tomar real forma con arreglo a una gestión innovadora de los centros educativos que requiere de los equipos directivos un liderazgo distribuido tendiendo a corresponsabilizar al profesorado a su involucración de manera determinada en las prácticas pedagógicas y didácticas (González, 2008). En pocas palabras, la innovación educativa es fundamental para que el aprendizaje se adapte a las necesidades de los alumnos/as en cada momento y evolucione para motivarles y convertirles en personas que disfruten aprendiendo (Educo, 2021); de ahí que el profesorado, en la actualidad, deba de evidenciar sus capacidades individual y colectivamente para analizar y dar respuestas de mejoras a las situaciones problemáticas con que se enfrenten en sus praxis diarias. De todas maneras, en el siguiente y último

epígrafe, iremos analizando hasta qué punto la enseñanza y el aprendizaje en la educación Primaria con la introducción de las TIC² es un tema de controversia que hay que analizar con mayor sensibilidad.

3. TIC y educación Primaria

Hoy por hoy, está claro que nadie ignora la necesidad de introducir las nuevas tecnologías, aunque ya existan de cierta manera u otra, en el sistema educativo y eso nos pone ante muchos desafíos, sobre todo en lo que se refiere a su implantación en la educación Primaria con niños/as de entre seis y nueve años (Area, 2010); al respecto, nos hemos planteado muchos interrogantes. Dicho esto, quien habla de la introducción de la tecnología en la educación, hace naturalmente referencia a la introducción de cualquier herramienta digital que facilite, de una manera u otra, la elaboración de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014); de ahí los recursos digitales tal y como vienen ejemplificados por Muñoz-Repiso (2016): los recursos audiovisuales como el vídeo y televisión digital, los videojuegos y procesos de gamificación, la realidad aumentada, los dispositivos móviles, las tecnologías interactivas como pizarras digitales, mesas multicontacto, robótica..., se inscriben en el panorama de las NTIC³ sincronizadas para la realización de las actividades educativas.

En realidad, la integración de los recursos digitales en el sistema educativo y por extensión, en la educación Primaria, además del factor edad que iremos abordando a lo largo de este trabajo, da cuenta de muchas controversias. Primero, reconozcamos que falta tiempo mientras que el tiempo es un factor importantísimo en esta perspectiva. Por ello, confirmamos con Carbonell (2008: 118) que “hay que ganar tiempo al tiempo para la reflexión y el aprendizaje permanente. Tiempo para la preparación y planificación, para la acción tutorial, para la coordinación y gestión del aula y del centro”. Estamos de acuerdo que tiene que haber un verdadero trabajo de coordinación. A esto se suma el desconocimiento de algunos docentes, e incluso padres, de los beneficios de la integración de las NTIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Majó y Marqués, 2002), lo que justifica muy a menudo su resistencia y oposición. Mejor, otros van hasta tratar este concepto de nuevas tecnologías de efecto de moda que no duraría mucho tiempo en la

² Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.

³ Nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.

educación. Este es el lugar también de recordar, otra vez más, que, en el proceso de formación de los docentes, se debe enfatizar sobre el uso y el manejo de los recursos digitales desde su formación inicial y de modo permanente durante toda su carrera profesional tal y como lo sugiere Area (2004) que la formación del profesorado con el uso pedagógico de las nuevas tecnologías se convierta en piedra angular para lograr que se produzca la integración curricular de las mismas.

A pesar de todo, estamos preocupados por los padres y los propios alumnos/as. Los padres, por su falta de acceso y de dominio los recursos digitales educativos, y los niños, por su falta de acceso y de dominio, así como la situación de su edad y otros aspectos relacionados con sus condiciones de vida; de ahí, la brecha digital, en palabras de Rodríguez, Grande de Prado y Cantón Mayo (2016). Por lo tanto, esta situación espinosa debería llevarnos a redefinir el estatuto del docente quien debería posicionarse, de ahora en adelante, como lo dice Carbonell (2001), un profesor-educador quien, a su vez, será capaz de inculcar valores de índole ética a partir de su gestión razonable de las nuevas tecnologías puestas a su disposición para llevar a cabo sus praxis pedagógico-didácticas. De hecho, debe ser capaz también de crear una relación de interacción armoniosa entre sí y sus alumnos/as, eso facilitaría más el trabajo de los padres en casa. Para enfrentarse a estos desafíos, todo ello pasa necesariamente por la colaboración entre los propios profesores, y entre los profesores y las comunidades de aprendizaje (Canales Reyes, 2006).

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo explicitado en el capítulo introductorio del presente trabajo, y con el propósito de elaborar un proceso de análisis que no solo contextualizará la situación a través de la ilustración de esta maestra, sino que también guiará detalladamente nuestro trabajo que girará en torno a un objetivo principal que abarcará tres otros objetivos específicos. Así pues, dada la idea vertebrada que es analizar los retos de la digitalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje a distancia en Primaria acorde con el actual contexto educativo a partir del relato de vida de la maestra, será cuestión de ir profundizando en el análisis con los propósitos de:

- Conocer la postura de la maestra acerca de los recursos digitales y de su introducción y uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Indagar sobre la capacitación de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales en el aula;
- Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales antes y durante el confinamiento.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de conseguir los objetivos establecidos anteriormente, y para el adecuado funcionamiento de la dinámica del análisis que proyectamos realizar, la propuesta escogida de una metodología cualitativa queda la más conveniente. De hecho, en los siguientes epígrafes, justificaremos mejor nuestra elección para esta metodología de investigación haciendo hincapié en su alcance para nuestro presente trabajo.

1. Investigación y metodología cualitativa

Entre esta dicotomía metodológica, la cuantitativa y la cualitativa, nos hemos centrado en la cualitativa, la cual encaja mejor con la realización de una investigación educativa y cuyo carácter naturalista nos va a permitir “ser sensibles a los efectos que, en tanto como investigadores cualitativos, causamos sobre las personas que son objeto de nuestro estudio, interactuando con ellas de modo natural y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1994: 20). Asimismo, partiendo de la idiosincrasia de la investigación cualitativa en el ámbito educativo, además de ser inductiva puesto que los investigadores/as se ponen en el lugar de los entrevistados/as, lejos de todas interpretaciones personales o creencias preconcebidas, y formulan sus conclusiones a través de datos que extraen de estos entrevistados/as; es un método fundamentalmente humanista que focaliza el objeto de la investigación sobre sujetos (hombres o mujeres) que ejercen en el ámbito educativo.

También, el carácter naturalista de este tipo de investigación se justifica tanto por su naturaleza holística como en la funcionalidad de la crítica e interpretación de los hechos que expone el entrevistado/a (Taylor y Bogdan, 1994). Así, tal como una especie de interrelación entre el investigador cualitativo y las personas que participan en el estudio para comprender cómo ven y viven los procesos educativos, “los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y

fenómenos educativos” (Goetz y LeCompte, 1984: 20). Con lo cual, conforme con nuestro objetivo general de analizar los retos de la digitalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje a distancia en Primaria acorde con el actual contexto educativo, parafraseando a Fernández Sierra y Fernández-Larragueta (2007), una investigación interpretativo-naturalista sería el mejor camino posible para conocer cómo se perciben y qué sienten las personas que están implicadas en el proceso educativo; de ahí, un relato de su vida o de unas etapas destacables de su vida con la intención de dar respuestas significativas a los objetivos que nos hemos fijado al iniciar este trabajo.

2. Enfoque biográfico: las historias de vida

Tal y como lo aclara el propio término, el enfoque biográfico tiene básicamente como objetivo describir y analizar con la complicitad y aprobación del sujeto, objeto de investigación, su vida o momentos culminantes de su vida (Taylor y Bogdan, 1994). En este sentido, y conforme lo va clarificando Chárriez (2012: 51), “uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida”. Sin embargo, según especifican Fernández Sierra y Fernández-Larragueta (2007), a la hora de definir una historia de vida, resulta difícil encontrar o proponer una definición consensuada de lo que es una *historia de vida* puesto que son múltiples las denominaciones que, de manera más o menos clara, pretenden o podemos entenderlas, si no como sinónimas, al menos difíciles de diferenciar en la práctica (historias de vida, relatos de vida, estudios de caso único, biografías estrictas, biografías etnográficas, autobiografías, etc.). Quedando pues en ese intento de diferenciación entre *relato* o *historia de vida*, ambos autores recuerdan que mientras que el *relato* se posiciona en un plano de análisis lineal tanto en cuanto al tiempo como al discurso (con secuenciación temporal continua y poca atención a los contenidos subyacentes que esconden los discursos), la *historia de vida* es dialógica, de forma que una buena historia de vida deba contemplar la triangulación de los relatos temporales, los relatos discursivos y los relatos sociales. Para nuestra parte entonces, en vez de volver sobre su vida entera, para ser más preciso, nos hemos interesado por una etapa de su vida, la cual constituirá nuestro corpus alrededor del que girará nuestro análisis inscribiéndonos más en el marco de *historia de vida*. Adicionalmente, en la misma perspectiva como Bolívar (2014: 728) considerando las historias de vidas como “una plataforma para conocer los efectos de la reestructuración

de la educación en las vidas docentes”, confirmamos pues con Goodson (2003: 740) que “la intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza”.

De hecho, basándonos en esta aserción de Goodson, para desarrollar la historia de la vida de Pepi (nuestra investigada), hemos recurrido a una entrevista en profundidad, la cual nos es más apropiada para el tipo investigación en respuesta a los objetivos planteados y con la evidencia de sistematizar mejor nuestro trabajo. En el siguiente epígrafe, se dará más detalles sobre la idiosincrasia y nuestras motivaciones para la elección de la *entrevista* como instrumento de recogida de datos, entre la variedad de instrumentos que puedan existir.

3. Instrumento de recogida de los datos

Ante todo, y por la particularidad del presente epígrafe, queremos recordar que la persona quien nos acordó casi todo su tiempo cuando hacía falta, la hemos llamado Pepi⁴ por cuestiones de respeto de anonimato y confidencialidad de su identidad e integridad tanto social como profesional. Pepi es una maestra de educación Primaria en un centro de educación Infantil y Primaria en un municipio de la provincia de Almería/España. Totalmente de acuerdo con Pujadas (2002: 65) cuando afirma que “hay que asegurarse de que la(s) persona(s) seleccionada(s) respondan a un perfil característico y representativo del universo socio-cultural que estamos estudiando”, en esta investigación, hemos contado con la participación de una maestra veterana con más de treinta (30) años de experiencia laboral y formativa en el campo de la educación, quien vivió igualmente la situación de confinamiento, periodo en que, con todo, consiguió impartir unas sesiones a distancia. En pocas palabras, Pepi tiene el perfil ideal porque es susceptible de proporcionarnos respuestas que nos faciliten la realización de nuestra investigación.

De acuerdo también con Vincent-Ponroy y Chevalier (2018), el recurso al testimonio directo de los actores, la entrevista en profundidad, en nuestro caso, intenta abrir las vías de un conocimiento más humano y diferenciado de la realidad social, dado

⁴ En el Anexo II: Transcripción de la entrevista, vendrán explicitadas más informaciones sobre su personalidad y su perfil en tanto como una profesional de la educación.

que esos actores “en tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1994: 103). Es obvio que, pese a que exista un modelo informal de entrevista, hemos tomado la decisión de hacer una *entrevista en profundidad*, como ya lo hemos subrayado en párrafos precedentes, que responda adecuadamente a la realización de una metodología cualitativa y que nos ayude a encontrar respuestas a la indagación de la presente temática. A partir de entonces, tras haber seguido al pie de la letra los siguientes aspectos que definen, según Fernández Sierra y Fernández-Larragueta (2007), la estructura típica de una *entrevista en profundidad*, tales como la selección del sujeto adecuado, la simpatía por parte del investigador hacia el sujeto investigado/a garantizándole su anonimato y su confidencialidad, la elaboración de preguntas mucho más abiertas, y la negociación con el entrevistado/a para que no solo reine un ambiente de libertad de expresión sino que también de total confianza; a continuación iremos explicando detalladamente el procedimiento seguido para obtener de nuestra informante, las informaciones contundentes en relación con la temática que vamos trabajando.

Primero, tomando en consideración las idiosincrasias propias de este tipo de investigación, la entrevista debería obedecer a ciertas normas tal como lo especifican Fernández Sierra y Fernández-Larragueta (2007): hemos tratado de entrar en contacto con nuestra investigada con el fin de que nos facilite una cita para poder realizar la entrevista, al mismo tiempo que la hemos puesto al día de la temática que trabajamos y los objetivos que querríamos alcanzar, recordándole que podía expresarse en total libertad y confianza puesto que mantendríamos confidencialmente en el anonimato su verdadera identidad. Asimismo, le hemos solicitado el permiso para que nos autorice a grabar la conversación con el propósito de transcribirla fácil y fielmente.

Sin grandes dificultades, la docente nos recibió afectuosamente en su casa, y como ya teníamos claras las líneas maestras, así como los bloques de preguntas según venían especificados en relación con los objetivos, hemos podido efectuar la entrevista en un ambiente de ideal quietud y confianza ya que parecía muy dispuesta la propia señora. En la práctica, la hemos planteado, por una parte, preguntas abiertas para que nos pueda proporcionar más detalles en sus respuestas, y, por otra parte, preguntas muy específicas

que tienen que ver estrechamente con la temática indagada⁵. Antes de pasar a la entrevista, propiamente dicha, una vez en su casa, eso por su voluntad, le recordamos de nuevo la esencia de nuestra temática y los objetivos que conlleva el mismo, antes de solicitarle que nos permitiera que grabáramos la conversación para luego recuperarla fácilmente, asegurándole que las informaciones se analizarán desde una total confidencialidad. Cuando dio su aprobación, pusimos nuestro teléfono en modo grabador y otra vez con su permiso empezamos a hacerle preguntas. Durante el proceso de realización de dicha entrevista, fuimos tres veces al campo para obtener toda la información en respuesta a los objetivos que hemos planteado con la orientación que queríamos dar a nuestro trabajo, y cada vez que solicitamos a la señora Pepi, cuantas veces nos estuvo dispuesta.

4. Análisis e interpretación de los datos

Este último epígrafe es la ocasión para nosotros de dar más detalles sobre cómo hemos recogido los datos en el campo y cómo los hemos interpretado. En primer lugar, tras haber realizado la entrevista, la hemos transcrito⁶ fielmente de manera que se obtenga la versión escrita y original de lo que nos había relatado nuestro “sujeto”. Luego, para cuestiones de conformidad con lo que se había relatado y lo que se había transcrito, hemos enviado la entrevista transcrita a la investigada para que le eche un vistazo con el fin de confirmar y/o añadir, modificar o quitar cosas en lo dicho. Posteriormente, hemos procedido a un análisis más profundo de los datos recogidos de forma bruta, después de la relectura y revisión de la versión transcrita de la entrevista oral que habíamos realizado. En la práctica, antes de nada, hemos realizado el rastreo de los temas emergentes relacionados con los objetivos que nos hemos fijado, y luego, hemos efectuado una categorización de estos temas para que podamos redactar con cierta soltura y de forma estructurada el informe del relato de la vida socioprofesional de la señora Pepi. En el siguiente informe, los datos recogidos nos ayudarán a analizar en profundidad la postura de Pepi acerca de los recursos digitales y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su capacitación a propósito de dichos recursos digitales, así como sus actividades didácticas en relación con el manejo de los mismos antes y durante el periodo de confinamiento. Así, para una buena estructura argumentativa, y con base a las teorías de

⁵ Todas las preguntas y tipos de preguntas que hemos hecho durante dicha entrevista con los objetivos respectivos vienen especificados en el Anexo I: Guion de la entrevista.

⁶ La entrevista transcrita viene especificada en el Anexo II: Transcripción de la entrevista.

la investigación cualitativa como vienen definidas por Goetz y LeCompte (1984: 181) cuando abordan el tema de “las estrategias de selección secuencial”, y como lo íbamos recordando, tras el rastreo de los temas emergentes, los hemos catalogado secuencialmente en categorías y subcategorías⁷, siempre siguiendo la lógica de los objetivos que nos hemos fijados de entrada.

INFORME: LA HISTORIA DE PEPI

A modo de recordatorio, con más de treinta años de experiencia profesional al servicio del sistema educativo español precisamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, nuestra investigada Pepi, es maestra de un Centro de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Almería. Para la dimensión de este TFM y con la construcción argumentativa que lo habíamos querido dar, ella constituye un corpus muy bien enriquecido para no solo ayudarnos a dar respuestas a nuestros objetivos, sino que también a comprender muchos aspectos referentes al funcionamiento de la práctica educativa del pasado, del presente, e incluso del futuro.

Nacida en 1964, Pepi creció en una familia modesta con valores como el amor para el “otro”, el compartir, la solidaridad..., y hemos podido notarlo en la forma en que nos recibió en su casa. Por tanto, es evidente que su infancia y su adolescencia fueron marcadas por dichos valores y lo confirma ella misma:

Era una vida muy comunitaria y solidaria, compartíamos entre nosotros muchas cosas como ropas, libros, zapatos, juguetes, habitaciones... Las ropas de mi hermana mayor pasaban a mí, y las mías a la otra... Yo he vivido de esa manera sin comodidades, pero era feliz. (Pepi)

Como todos los docentes, por todas partes en el mundo, Pepi fue a la escuela. Aunque fue a una escuela exclusivamente para chicas, su entorno familiar le permitió

⁷ En el Anexo III: Categorización, viene especificada la configuración de las categorías y subcategorías que han surgido durante el análisis e interpretación de la entrevista en correspondencia con los objetivos específicos respectivos.

vivir sin ningún complejo con todos los otros niños y niñas de su edad sin consideraciones de sexo y/o de origen. Eso influyó positivamente también en sus relaciones con sus compañeros/as de clase y con sus maestros/as. Pero con todo, Pepi tenía preferencia por asignaturas como Lengua y Matemáticas, aunque reconozca que todas las asignaturas son importantes y que todas merecen la pena de ser estudiadas, y es lo que nos deja constatar en la siguiente cadena de frases:

Yo he tenido amigos de la escuela y de mi pueblo que tengo hasta aquí, y mis mejores amigos son los del colegio. Yo siempre he tenido buenas relaciones con mis maestros. Yo pienso que tenemos que saber un poquito de todo. (Pepi)

Por otra parte, aun si ella tiene una idea de lo que son los recursos digitales, no dudó en recordarnos que, en su época, no se utilizaban ni en la etapa de educación Primaria ni en la de Secundaria ni en la Universitaria. Dice ella, y citamos:

En aquel entonces, no usaban nada de tecnología. Además, yo tengo 58 años, te estoy hablando de los años 70 por ahí. Ordenadores, no tenía nadie, en los colegios, no había nada. De hecho, cuando yo empecé a trabajar no teníamos ordenadores en la sala de los profesores. (Pepi)

Sin embargo, en cuanto a la introducción de los recursos digitales en la educación, no ve grandes inconvenientes, sino propugna que se haga una clasificación razonable de esos recursos a la hora de insertarlos en el currículo, porque según opina ella, para niños menores, el teléfono móvil “no es admisible”. Asimismo, sugiere que, para niños y niñas de entre 6 y 8 años, se priorice la lectura y la escritura.

De cara a saber más de su capacitación en el uso de los recursos digitales en su aula, nos recordó que fue por su propia voluntad y placer ya que en principio no quiso hacer Magisterio, “Yo no elegí ser maestra, yo quería ser bella arte. Digamos que fue un poco mi padre quien me obligó porque él era maestro también” (Pepi); y los centros universitarios no disponían de recursos suficientes para dispensar clases sobre el uso de los recursos digitales. Aunque siguió las clases durante su formación universitaria con mucho más desinterés, logró, por voluntad propia, formarse a través de cursos complementarios en muchos ámbitos según lo que le gustara:

Durante la carrera y después de la carrera, yo he ido haciendo un curso de Informática, e incluso de todo lo que más me interesa, cursos de Lectura, de Matemáticas, de Filosofía, conforme iban saliendo nuevas maneras de hacer las cosas, yo he ido formándome. (Pepi)

Eso justifica que nuestra protagonista siempre ha estado dispuesta a aprender y perfeccionarse. Es verdad que no tiene muy buenos recuerdos de su formación académica, pero pudo tener interés específicamente por la asignatura de Psicología que hasta hoy, le sirve para sus praxis educativas. Adicionalmente, precisa que las Prácticas curriculares, e incluso su primer saldo (1.000 pesetas en aquel entonces), le ayudaron a tener más ganas y a dedicarse definitivamente al oficio de Magisterio. Considerando la ausencia de los recursos digitales tanto en su carrera universitaria como en los inicios de su carrera profesional, tuvo que acentuar su formación permanente para estar al día de cualquier innovación que sugiera, y lo dice:

En la carrera, no usé absolutamente ningún recurso digital porque no disponíamos de ello. De hecho, en casa no tenía ordenador tampoco. Pero, luego, después de terminar la carrera, uno de los primeros cursos que hice al terminar la carrera, en 1988, fue sobre *cómo utilizar los ordenadores*, que yo no tenía ni idea. Entonces, fue el único recurso digital y la primera vez que empecé yo a usar los recursos digitales. (Pepi)

O sea que, para tener más capacitación, como es el caso del manejo de los recursos digitales, ella se autoformó gracias a los cursos de formación continua y gracias también a su hijo y su marido, los cuales tienen más dominio en el manejo de los recursos digitales, “Mi hijo es informático y mi marido también sabe manejar el ordenador. Entonces, diremos que ellos han sido los que me lo enseñan” (Pepi). Ahora que sabe más de estos recursos digitales, le importa mucho usarlos durante sus sesiones de clase con los niños/as a pesar de que sus alumnos/as no tengan directamente acceso a estos recursos, y que cuyo uso siga deficiente por parte de estos últimos. Siempre en la misma línea argumentativa, la idea es saber ahora cómo Pepi consiguió poner en práctica sus conocimientos generales

y sus conocimientos digitales, específicamente, antes y durante el periodo de confinamiento.

Ya sea antes o durante el confinamiento, estamos seguros de que Pepi hacía y sigue haciendo su trabajo por pura vocación, cosa que no era el caso cuando empezó la carrera de Magisterio, y eso se nota considerablemente a través de sus objetivos:

No obstante, una vez que empecé a trabajar y vi que aquello me resultaba más gratificante de lo que yo esperaba, me gustaba mucho. Y entre mis objetivos, siempre el principal ha sido que mis alumnos se diviertan, que aprendan, pero divirtiéndose. También, he intentado siempre en clase marcarme como objetivos principales el respeto mutuo entre ellos, no solo a nosotros los mayores o los maestros sino el respeto hacia ellos mismos, y he trabajado mucho a que los niños puedan ponerse en el lugar de los demás. (Pepi)

Como cualquier buen profesional de la educación, ella no hacía más que enseñar, transmitía valores a sus alumnos/as, los mismos que transmitía a sus hijos en casa. Así, mucho antes del confinamiento, ella optó por, como lo dice, “una metodología variada”, que aprendió de la colaboración con otros colegas, de sus propias experiencias, y haciendo muchas lecturas. Y naturalmente, consiguió llevar a cabo esa metodología sin grandes dificultades ya que incluía a toda la comunidad educativa, los alumnos y los padres y madres de alumnos, de una forma u otra. Nos confirma otra vez su forma cooperativa de trabajar, “a la hora de programar todas las unidades didácticas, todas las actividades que se van a hacer en clase, o las actividades extraescolares, nos juntamos por ciclo con especialistas de cada disciplina” (Pepi), sin obviar que esta metodología también “conecta con el alumnado porque es una metodología mucho más manipulativa. Y claro, yo te hablo de niños chicos, con esos niños cuanto más manipulativas y más de juego sean las cosas, más aprenden mejor” (Pepi), y con esta forma de trabajar intenta siempre hacer prevalecer la inclusión entre sus alumnos/as “Cuando distribuyo los grupos de trabajos, yo intento hacer cambios, porque si no, ellos tienden a agruparse por afinidad” (Pepi). Y como lo dice Pepi, claro que “Cualquier metodología necesita la implicación de la familia” y “Hemos organizado cursos para que los padres se formen”, pese a que “apenas hay implicación porque a las familias no les interesa”. Con todo, Pepi estima que su forma

de trabajar es innovadora ya que promueve la colaboración con otros colegas, la inclusión de los alumnos/as y de sus padres y madres. Asimismo, utiliza un método de Aprendizaje Basado en Proyectos, “preguntaba mucho a los alumnos que ellos me dijeran lo que quisieran aprender, lo que sabían, y yo continuaba en función de lo que resaltaban ellos de relevante” (Pepi), y otro método muy reciente, el ABN⁸, para trabajar las Matemáticas. En efecto, con el ABN,

cada vez los niños tienen el cálculo y la comprensión mejor. Además, los niños empiezan a hacerlo desde chiquitillos, cuando le ponemos la primera cuenta, siempre va asociado a un problema, un problema que inventas tú pero que luego lo van inventado ellos. Entonces, se les van desarrollando razonamientos a la vez (Pepi).

No obstante, durante el confinamiento, la constatación fue diferente. En aquel periodo, hubo muchas limitaciones tanto en el tipo de recursos digitales utilizados y la forma de utilizarlos como en la metodología de trabajo, tal y como lo especifica Pepi en estas líneas: “Durante el periodo de confinamiento, tanto la familia como nosotros, tuvimos que hacer mucho uso del ordenador”, y “[...] tampoco podíamos mantener a los niños cinco horas trabajando detrás de una pantalla como si fuera en una sesión normal de clase en la escuela” (Pepi). Aunque fuera en el dolor, está claro que Pepi y sus colegas del centro tenían la voluntad de atender, como pudieran, a sus alumnos/as, y ella lo dice tan bien:

En el confinamiento, nos vimos con que la mayoría de los niños no sabían utilizar o no utilizaban en casa ningún ordenador por sí solos. Entonces, tuvimos que acudir mucho a las familias a través de la *Moodle*, plataforma creada por las familias desde la Junta de Andalucía, donde podíamos comunicarnos e impartir clases, atender a los niños, atender a las familias. Entonces, fue a través de esta plataforma digital que nos costó ponerla en marcha. Nos costó a nosotros los

⁸ El método ABN (Algoritmo Basado en Números) se basa en el aprendizaje matemático mediante actividades manipulativas y comenzó a utilizarse en las aulas españolas en el curso 2008-2009 (UNIR, 2021).

docentes porque los cursos bajos de Primaria nunca habían utilizado esta plataforma. (Pepi)

En esta configuración peculiar de las cosas, solo se trataba, para los docentes, de mandar simplemente las tareas sin interacciones basadas en situaciones auténticas de comunicación como en situación real de clase, y eso lo menciona Pepi, “mandábamos las tareas a través de la plataforma, y los niños y las niñas se nos traían hechas. Nosotros/as las mirábamos y las corregíamos”. A pesar de que reconociera que no todo fue fácil porque la mayoría de los padres no pudieron asegurar el seguimiento de sus hijos/as, ella logró suscitar el interés entre sus alumnos/as:

Durante el confinamiento, la plataforma, a los niños también les gustó mucho. Me conectaba con ellos a través de la plataforma no solamente para dar clases y que ellos me escucharan, sino que intenté con ellos hacer juegos de Matemáticas y Lenguas, hacer juegos, lecturas, adivinanzas, cálculos numéricos, todo eso a base de juegos y la verdad es que a los niños les gustó mucho. (Pepi)

Es de total evidencia que esta situación tuvo “influencias que eran mayoritariamente negativas, y hasta nosotros fuimos bajando el nivel y mandábamos mucha menos cosa” (Pepi) y “ha quitado a los niños/as valores como compartir cosas, la empatía, la solidaridad, la ayuda mutua, de no poder tocarnos, de no poder juntarnos, de no poder compartir ni nada, de no poder dar unos chichones a los niños/as, una falta de afecto, a través sobre todo de la expresión de la cara, con la mascarilla, ha sido fatal” (Pepi). Naturalmente, las repercusiones del confinamiento se han hecho sentir durante el periodo de post-confinamiento y suscitó mucho interés por pensar en dar un sitio relevante a los recursos digitales educativos en los currícula de todos los ciclos de la educación, y principalmente en la Primaria. Antes de finalizar, Pepi nos recordó que el oficio de docente debe de ser antes que nada vocacional para todos aquellos que aspiran ser profesional de la educación. Por lo tanto, los que consiguen tener o que tienen la vocación, merecen otra mirada, una consideración particular por parte de la sociedad entera, empezando por “reducir la ratio del alumnado” (Pepi), “que nos dejen a los que estamos en el campo, día a día, hacer las cosas de nuestra manera, porque muchas veces, desde la Inspección, desde arriba, nos mandan directrices que no tienen nada que ver con la

realidad, se equivocan mucho” (Pepi), “la burocracia nos quema”, y “los tiempos cambian, la sociedad cambia, los niños cambian, la manera de aprender cambia, pues si descubrimos que hay otra manera de hacer las cosas mejor, intentemos hacerlo mejor para los niños y niñas” (Pepi).

CONCLUSIÓN GENERAL

En definitiva, sabiendo concretamente que ninguna obra humana es absolutamente perfecta, y que es totalmente posible poner en tela de juicio los hechos que nos relató Pepi, pero aún así, podemos confirmar, con el bagaje profesional que tiene, que esta entrevista nos ha sido y nos será muy beneficiosa porque es rica de conocimientos profesionales elementales, sobre todo para profesionales de la educación en el ámbito de la innovación educativa como nosotros. En realidad, hemos aprendido muchísimo con esta señora y estamos de acuerdo con el escritor maliense Amadou Hampâté Bâ cuando recordó en una alocución pronunciada en la UNESCO en 1960, y citamos “En África, cuando se muere un anciano, es una biblioteca que se quema” (Traducción nuestra), como para justificar que es muy difícil encontrarse con personas con tantos años de experiencia. Así, en el desembalaje de la construcción argumentativa que hemos hecho alrededor de la siguiente temática, a saber, *analizar los retos de la digitalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje a distancia en Primaria acorde con el actual contexto educativo a partir del relato de vida de la maestra*, admitimos que muchas cosas han sido puestas al descubierto.

Primero, en connivencia con el primer objetivo específico, *conocer la postura de la maestra acerca de los recursos digitales y de su introducción y uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, recordemos que todo cambio o innovación viene siempre de la forma de ver de un individuo o grupo de individuos antes ser generalizado y aceptado por todo el mundo como tal (Angulo, 1994). Por lo que, podemos decir con certeza que nuestra informante es una actora del proceso de innovación porque no ve ningún problema al cambio, pese a su edad y su formación inicial no tan innovadora, y está completamente dispuesta a mejorar e innovar. En la materia, hay que estar dispuesto a mejorar contribuyendo a fortalecer los procesos de cambio e innovación. Entonces, con el conocimiento básico que tiene de los recursos digitales a la imagen de los que utiliza para llevar a cabo sus prácticas docentes, se ve claramente en el interés que los da y la

satisfacción que tiene al introducirlos en dichas prácticas con el alumnado. En un momento dado, podríamos estar enfrentados con cierto grado de dificultades relacionadas a la edad de los usuarios de esos recursos, al acceso diariamente de dichos recursos por parte de estos usuarios, al cómo usarlos adecuadamente, y a la formación que han tenido los usuarios respecto a este propósito; de ahí la brecha digital como lo testimonian Rodríguez, Grande de Prado y Cantón Mayo (2016). Volveremos a profundizar en esta brecha digital a la continuación de nuestra argumentación.

Así pues, como se ha mencionado anteriormente, este último aspecto nos ha hecho pensar en *indagar sobre la capacitación de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales en el aula*, lo que constituye el segundo objetivo específico del presente trabajo. Sin duda, es verdad que nuestra informante ha dado muestra de mucha determinación y empeño para su propia formación en la utilización de los recursos digitales, pero no ha sido forzosamente el caso para los alumnos/as y sus familias respectivas. Es posiblemente debido a la franja de edad de los chicos y chicas (entre 6 y 8 años) que necesitan siempre sus padres y/o madres a sus lados, como no ha acabado de recordarlo la propia maestra. Además del problema de concordancia de los horarios ocasionado por la indisponibilidad de algunos padres y/o madres, de la cuestión de la buena utilización de los recursos digitales y la cuestión de desinterés por otros, no obviamos tampoco otros motivos que puedan ser sociales, económicos, y/o políticos. De modo que queda todavía un tema por debatir, y ahí pensamos como Bourdon (2001) en una *desigualdad de oportunidades* entre los miembros de la comunidad educativa en general, y de esos niños y niñas en peculiar. Pero, ¿Por qué pensamos que hay una desigualdad de oportunidades? ¿Qué nos motiva a pensar así? El siguiente epígrafe que aludirá al *análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales antes y durante el confinamiento*, nos ayudará, posiblemente, a aclarar nuestras dudas, así como las de nuestros lectores.

Si existe una idea por la que estamos todos de acuerdo, es seguramente la reconsideración digital de la sociedad mundial debida al impacto del Coronavirus y del estilo de vida que nos había impuesto el confinamiento. Obviamente, esto ha dejado un recuerdo amargo que los actores del sector educativo siguen teniendo en sus mentes, y tampoco nuestra informante quedó al margen de esa desafortunada situación. De hecho, la metodología de trabajo que se ha desarrollado anteriormente en periodos previos al

confinamiento, que consistía en trabajos cooperativos entre los profesores, por una parte, y entre los alumnos por otra parte, la inclusión de los niños/as a través de actividades interactivas, paró en el confinamiento. En lo sucesivo, habría que realizar todas las actividades didácticas digitalmente, los docentes tenían la obligación de organizarse e impartir sus sesiones digitalmente, los discentes tenían también la obligación de aprender con el acompañamiento de sus padres y/o madres a distancia y digitalmente, los directores de los distintos centros escolares tenían la obligación de dirigir sus centros digitalmente, y eso, pese a la *brecha digital* que no hemos dejado de evocar a lo largo de todo el trabajo. Por analogía, al igual que nuestra informante, los docentes, en su globalidad, han de tener esta resiliencia ante cualquier cambio educativo que les surja para así ser capaces de enfrentarse con existentes y/o eventuales problemas educativos de su entorno cercano y lejano con vistas a resolverlos eficientemente (Contreras, 1992; Pérez Gómez, 1999). Por consiguiente, el profesorado debería de conformarse con las exigencias de la sociedad del conocimiento para comprender mejor su funcionamiento y adaptar su currículo a este respecto, tal como lo subraya Fernández-Larragueta (2004: 197), “la única forma de comprender la enseñanza solo puede derivarse del análisis de la misma, es decir, de la reflexión de la propia práctica”. Dicho de otro modo, los docentes tienen que hacer de la educación su prioridad, y no solo los docentes, sino también todos los actores del sistema educativo pasando por la implicación efectiva de los padres y madres de alumnos.

Mientras que nuestra finalidad era elaborar un trabajo descriptivo y analítico de la situación educativa que surgió en momentos de auge del coronavirus, hemos conseguido tener resultados más o menos satisfactorios, sobre todo, del contacto con una profesional de la educación, hemos podido analizar e interpretar un hecho sensible y real de educación en relación con la digitalización de la educación Primaria, a partir de una entrevista. Sin embargo, por razones de poder ver y confirmar y/o invalidar en nuestro análisis esa interacción entre el alumnado, esa inclusión del alumnado, esa interacción con la comunidad de aprendizaje, ese trabajo colaborativo entre el cuerpo docente, como viene relatado por nuestra informante, hubiéramos preferido, además de una entrevista, que se llevara a cabo una *observación participante* con vistas a realizar un estudio más profundo y de modo empírico que nos permitiera contrastar la teoría y la práctica (Taylor y Bogdan, 1994). Para nosotros pues, dado que *entre lo dicho y lo hecho pueda haber un trecho* (Dicho popular), es interesante que el estudiante realice su trabajo de investigación desde

el momento en que esté en situación de prácticas, así podrá interpretar y contrastar lo que vio durante sus observaciones en el campo y lo que escuchó durante la entrevista.

Al concluir nuestra reflexión, nos consideramos totalmente afortunados porque de este trabajo de investigación, hemos aprendido muchísimo de lo que pensábamos. Las dificultades siempre las hay, nada se consigue sin esfuerzos, y en vez de volver a repetir las dificultades elementales que ha tenido cualquier estudiante para la elaboración de su TFM⁹ en culminación de este Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, vamos a decir simplemente que ha sido un trabajo muy apasionante gracias a los compañeros/as y el cuerpo docente del propio máster, y sobre todo a nuestra tutora quien nos empujó a producir un trabajo de tal dimensión. Además de las cuantas dificultades relacionadas principalmente con nuestro retraso y con nuestro desconocimiento del sistema académico español, la mayor dificultad ha sido pensar el trabajo en francés (nuestro idioma nativo) para luego traducirlo al español (la lengua segunda, en nuestro caso). Las demás han sido situaciones de aprendizaje tales como elaborar solo un guion de entrevista, transcribir una grabación, analizar e interpretar datos recogidos de una entrevista, que fueron para nosotros, algo nuevo y beneficioso para nuestra formación de investigador principiante. Por encima de todo, admitimos que nos hemos perfeccionado muchísimo en el uso de del ordenador, poder teclear con más rapidez, referenciar una bibliografía..., muchísimas cosas que hemos conseguido a hacer con *Word* que antes no sabíamos ni podíamos hacer. En total, ha sido una experiencia muy enriquecedora que nos motiva a profundizar con el mismo tópico en trabajos doctorales y postdoctorales en la Universidad de Almería con su acogedor departamento de Educación.

⁹ Trabajo de Fin de Máster.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Domínguez, M^a del C., y otros (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación.
- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo, y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357-367). Aljibe.
- Area M., M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97. https://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Area, M. (2004). Los medios y tecnologías en la educación escolar. En M. Area (Ed.), *Los medios y las tecnologías de la educación* (pp. 156-182). Pirámide.
- Ausubel, D., Novak, J., D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2^a ed.). Trillas.
- Bartolomé, A., R. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Graó.
- Bisquerra, R., A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar B., A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <file:///C:/Users/konat/Downloads/Dialnet-LasHistoriasDeVidaDelProfesorado-5310002.pdf>
- Bourdon, R. (2001). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. (reimpresión). Hachette.
- Canales Reyes, R. (2006). Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las TIC, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica en el aula. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (5). <https://ddd.uab.cat/record/16207/>
- Carbonell, S., J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.

- Carbonell, S., J. (2008). ¿Qué profesorado para el siglo XXI? Conocimiento, compromiso y cooperación. En J. Carbonell (Ed.), *Una educación para mañana* (pp. 117-120). Octaedro.
- Chárriez C., M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Contreras, D., J. (1992) El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía*, (194), 22-25. <https://xdoc.mx/documents/el-curriculum-como-formacion-5fb74faf1cb83>
- Contreras, D., J. (1994). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, (224), 14-19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35735>
- Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, (331), 73-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/78543899.pdf>
- Educaweb, (20 de septiembre de 2017). *Innovación educativa: 5 tendencias que puedes aplicar en el aula*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/09/19/innovacion-educativa-5-tendencias-puedes-aplicar-aula-15112/>
- Educo, (09 de abril de 2021). *¿Qué es la innovación educativa y por qué es importante?* <https://www.educo.org/blog/innovacion-educativa-que-es>
- Elliot, J. (1994). *La Investigación-acción en educación*. Morata.
- Fernández-Larragueta, S. (2004). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Serv. Publicaciones de la UAL.
- Fernández-Larragueta, S. y Santos Bocero, G., L. (2013). Alumnado inmigrante en la escuela primaria. Un paisaje de relaciones multiculturales (Caso 1). En F. Sierra (Ed.), *Transitar la cultura* (pp. 31-49). Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1995). *El Trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe.

- Fernández Sierra, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Akal.
- Fernández Sierra, J. y Fernández-Larragueta, S. (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Junta de Andalucía: Averroes.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento. Una visión desde la pedagogía*. Aljibe.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). Análisis e interpretación de los datos. En P. Goetz y D. LeCompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 172-211). Morata.
- González, M., T., G. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443/5881>
- Goodson, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758. <https://www.ivorgoodson.com/files/20%20Hacia%20un%20desarrollo-Revista%20Mexicana-I%20Goodson.pdf>
- March, A., F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 - 56. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135>
- Majó J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Muñoz-Repiso, A., G-V. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Murillo, F. J. (2016). Escuelas de Calidad para Transformación Social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(1).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/3070>
- Osoro Sierra, J., M. y Zubizarreta, A., C. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2).
<https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30.
<https://revistas.uam.es/reps/article/view/12205>
- Pelpel, P. (1993). *Se former pour enseigner*. DUNOD.
- Pérez Gómez, A., I. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En F. Angulo R (Ed.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 39-63). (2ª ed.) Miño y Dávila.
- Pérez Gómez, Á., I. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno S. y Á. Pérez G (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed., pp. 34-62). Morata.
- Pérez Gómez, Á., I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno S. y Á. Pérez G (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed., pp. 78-114). Morata.
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances En Supervisión Educativa*, (6).
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/275>
- Pujadas Muñoz, J., J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre? Apprendre À Apprendre*. PUF.
- Rivas Flores, J. I. (2009), Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de Argumento en la investigación educativa. En J. Rivas F. y D. Herrera P (Eds.), *Voz y*

- educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rodríguez, C., R., Grande de Prado, M. y Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115–132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Santomé, J., T. (1998). Las teorías de la reproducción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas. En J. Santomé (Ed.), *El currículum oculto*. (1ª ed., 5ª reimp., pp. 113-133). Morata.
- Santomé, J., T. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Santos Guerra, M., A. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Santos Guerra, M., A. (6 de mayo de 2017). Innovar o morir. *El Adarve* [Blog personal]. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/05/06/innovar-o-morir/>
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 215-231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Solla S., C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Sunkel G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (1ª ed., 2ª reimp.). Paidós Básica.

UNIR, (18 de mayo de 2021). *El método ABN en el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil*. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-abn/#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20ABN%20fue%20creado,del%20modelo%20tradicional%20de%20ense%C3%B1anza>.

Vincent-Ponroy, J., & Chevalier, F. (2018). *Le Récit de Vie, Méthode de Recherche en Sciences Sociales os relatos de vida, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf

ANEXOS

1. Anexo I: Guion de la entrevista

OBJETIVO PRINCIPAL: Analizar los retos de la digitalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje a distancia en Primaria acorde con el actual contexto educativo a partir del relato de vida de una maestra.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer la postura de la maestra acerca de los recursos digitales y de su introducción y uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Guion:

1. ¿En qué año nació y de dónde es?
2. ¿Qué recuerdos tiene de su infancia?
3. Es cierto que asistió a la escuela, ¿A qué tipo de escuela fue?
4. Y, ¿cómo era la relación que tenía con sus compañeros/as dentro y fuera de la escuela?
5. ¿Y con los maestros/as?
6. De las asignaturas, ¿las cuáles le gustaban más o menos y eso influía en la relación que tenía con cada maestro/a?
7. Y, ¿qué es para usted un recurso digital?
8. ¿Sus maestros/as usaban algo de tecnología a la hora de enseñar?
9. ¿Considera que todas las asignaturas son importantes? ¿Por qué?
10. ¿Qué opina de la introducción de los recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
11. ¿Qué recurso o recursos digitales piensa que se puede usar para realizar una actividad didáctica? ¿Por qué?

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar sobre la capacitación de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales en el aula.

Guion:

1. ¿Cómo fueron sus experiencias durante la carrera universitaria?
2. ¿De los contenidos que aprendió ha habido unos que le son relevantes hasta hoy día?
3. ¿Cómo eran los profesores en la universidad? ¿Tenía buena relación con ellos/as?
4. Y, ¿por qué eligió ser maestra?
5. Mientras estaba haciendo la carrera ¿realizó algún tipo de formación a parte? ¿la o las cuáles? ¿Por qué?
6. ¿La formación se dio de modo presencial o telemático?
7. ¿Qué recursos digitales utilizaron durante esa formación?
8. ¿Esa formación le ha sido útil para su labor docente hasta aquí?
9. ¿Siempre ha estado en el mismo centro? ¿Habrá cualquier diferencia entre el actual y la(s) anterior(es)?
10. Cuénteme, ¿qué recursos utiliza para llevar a cabo sus prácticas docentes? ¿Qué contenidos se trabajan?
11. ¿Ha tenido alguna formación en el uso del o de los recursos digitales que usa actualmente con sus alumnos/as?
12. ¿En qué ha consistido esos cursos? ¿Cómo pasaron y quién los dio?
13. ¿Y sus alumnos/as? ¿Cómo se lo llevan? ¿Cree que están al mismo nivel de acceso y de manejo de los recursos digitales como usted?
14. ¿Qué piensa de sus prácticas didácticas con la introducción de los recursos digitales que utiliza en su aula?

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales antes y durante el confinamiento.

Guion:

1. ¿Cuáles eran sus objetivos al dedicarse a función de magisterio?
2. Antes del confinamiento, ¿con qué metodología enseñaba?
3. Y, ¿cómo aprendió esa metodología?
4. Y a la hora de aplicar esa metodología, ¿tuvo alguna dificultad?
5. Y, ¿cómo se organizaba en cuanto a las programaciones curriculares, sola o con otros/as colegas o venía un experto de fuera?
6. ¿Piensa entonces que es una metodología que conecta con la realidad del alumnado?
7. ¿Cómo prevalecía la inclusión entre sus alumnos durante sus prácticas?
8. ¿Esta forma de trabajar hace que las familias se impliquen?
9. ¿Considera innovadora esta forma de trabajar? ¿Por qué?
10. Y durante el periodo de confinamiento, ¿hubo un cambio tanto de los recursos como en la forma de hacer las cosas?
11. ¿Cómo consiguió introducir esos recursos en sus prácticas didácticas online?
12. ¿Le parece que el uso de esos recursos suscitó interés por parte de sus alumnos/as? ¿Cómo lo notó?
13. ¿Cómo logró establecer la interacción y la inclusión entre sus alumnos/as con el uso de esos recursos?
14. ¿Cuáles eran las dificultades que encontró durante ese periodo y cómo las solucionó?
15. ¿Qué influencias tuvo ese periodo sobre los niños/as?
16. ¿Tiene hijos/as? ¿Cuántos/as?
17. ¿Intenta inculcar los mismos valores que a sus hijos/as?
18. Con toda esta experiencia, ¿cómo animaría a futuros docentes?

19. Al final, y en tanto como profesional de la educación, ¿Qué propondría para mejorar la calidad del sistema educativo en general?

2. Anexo II: Transcripción de la entrevista

Es el lugar ahora a la transcripción propiamente dicha de la entrevista. Con la intención de no repetirnos, hemos tomado, en tanto como entrevistador, la iniciativa de identificarnos con nuestros iniciales **AK** y guardar el apodo **Pepi** para identificar a nuestra entrevistada.

AK: Buenas tardes señora Pepi. Gracias de nuevo por recibirme en su casa y aceptar que le haga esta entrevista.

Pepi: Buenas tardes Adama, vale, no te preocupes, bienvenido.

AK: Muy bien. Tal y como le comenté, le haré unas cuantas preguntas relacionadas con cómo llevaba a cabo sus prácticas didáctico-pedagógicas antes, y principalmente en el momento del confinamiento con el uso de los recursos digitales.

Pepi: Vale Adama, como quieras.

AK: Vale, comencemos entonces. Pero antes de todo, le querría pedir otro favor más, necesito grabar la conversación para poder recuperarla luego con todos los detalles para mis análisis. Así que, con su permiso...

Pepi: Claro que sí. No pasa absolutamente nada. Puedes grabarla.

AK: Muchísimas gracias señora Pepi. Es muy amable... ¿En qué año nació y de dónde es?

Pepi: Nací en el año 1964 en X, un pueblo precioso de la provincia de Almería.

AK: ¿Qué recuerdos tiene de su infancia?

Pepi: Yo tengo unos recuerdos muy bonitos porque en mi casa éramos diez hermanos y hermanas. Entonces, en mi casa no nos aburríamos nunca. Cuando uno inventaba una broma o picardía, lo inventaba también el otro. Era una vida muy comunitaria y solidaria, compartíamos entre nosotros muchas cosas como ropas, libros, zapatos, juguetes,

habitaciones... Las ropas de mi hermana mayor pasaban a mí, y las mías a la otra... Yo he vivido de esa manera sin comodidades, pero era feliz. Vivía en un pueblo y jugábamos en la calle, jugábamos mucho, teníamos una bici para todos. Había otra familia cerca de nosotros y jugábamos con los niños de esa familia. Hoy, con la tele y todas las tonterías esas, se ha cortado esa vida comunitaria que teníamos antes.

AK: Es cierto que asistió a la escuela, ¿A qué tipo de escuela fue?

Pepi: La escuela pública. Mi padre era maestro también. Pero bueno, yo no iba a la escuela de mi padre porque entonces cuando yo empecé la escuela, había escuela para niñas aparte y para niños aparte, siendo públicas, pero no mixtas. Cuando yo terminé el colegio, ya no hicieron esto. Mis hermanos más pequeños han estado en colegios mixtos.

AK: Y, ¿cómo era la relación que tenía con sus compañeros/as dentro y fuera de la escuela?

Pepi: Existía una relación perfecta. De hecho, yo he tenido amigos de la escuela y de mi pueblo que tengo hasta aquí, y mis mejores amigos son los del colegio.

AK: ¿Y con los maestros/as?

Pepi: Yo siempre he tenido buenas relaciones con mis maestros. Evidentemente, había de todo, los más exigentes y los menos exigentes, unos que te gustaban más y otros que te gustaban menos...

AK: De las asignaturas, ¿las cuáles le gustaban más o menos y eso influía en la relación que tenía con cada maestro/a?

Pepi: A mí, las asignaturas que me gustaban más eran Lenguas y Matemáticas. No forzosamente. Además, el maestro de Lenguas que tenía no me gustaba, aunque la asignatura, sí.

AK: Lo entiendo perfectamente. Y, ¿qué es para usted un recurso digital?

Pepi: Para mí, un recurso digital es cualquier recurso que utilices que sea tecnológico, puede ser un ordenador, un móvil, o una Tablet, una pizarra digital que contribuyan en la realización de tus prácticas pedagógicas y didácticas.

AK: ¿Sus maestros/as usaban algo de tecnología a la hora de enseñar?

Pepi: En aquel entonces, no usaban nada de tecnología. Además, yo tengo 58 años, te estoy hablando de los años 70 por ahí. Ordenadores, no tenía nadie, en los colegios, no

había nada. De hecho, cuando yo empecé a trabajar no teníamos ordenadores en la sala de los profesores.

AK: ¿Considera que todas las asignaturas son importantes? ¿Por qué?

Pepi: Sí, todas las asignaturas son importantes. Asignaturas como Naturales, Artística, Música y Educación Física son necesarias también. Yo, por ejemplo, la Educación Física no me gustaba, pero ahora sí que la veo muy necesaria. Yo pienso que tenemos que saber un poquito de todo.

AK: ¿Qué opina de la introducción de los recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Pepi: Para mí, es más válida la imagen que la palabra, creo yo. Antes se los explicaba de viva voz, intentaba, pero no tenían la imagen. Entonces, para todo este tipo de cosa, a los niños les viene muy bien. El ordenador para ellos, para aprender a trabajar con datos, para aprender a buscar información también, para trabajar con algún programa de cultura, de Matemáticas, o de cualquier cosa... Son muy buenos los recursos digitales. Antes, por ejemplo, yo para hacer un trabajo, tenía que ir a la biblioteca a buscar la enciclopedia porque en mi casa no tenía nada y había veces que no encontraba la información del tema que hubiera. Ahora, hoy en día, en google, las informaciones, hay de todo. Entonces, son herramientas muy válidas dándolas el uso adecuado y el tiempo adecuado.

AK: ¿Qué recurso o recursos digitales piensa que se puede usar para realizar una actividad didáctica? ¿Por qué?

Pepi: El ordenador, la pizarra digital, la Tablet, sobre todo la Tablet y el ordenador que son lo que los niños pueden tener en casa, pero no el móvil, porque con niños de 6, 7 y 8 años, no lo veo admisible. Para el acto didáctico, desde el principio hasta el final se los pueden usar. Te pongo un ejemplo, yo les voy a iniciar un tema nuevo como “la época antigua”. Lo primero que hice fue presentarles un video de la evolución de las especies, desde los dinosaurios, los monos, hasta el hombre. Entonces, tanto la pizarra digital como el ordenador son recursos bonísimos para la clase, para buscar información, para explicarles a los niños cualquier cosa que desconocen o tú desconoces, y la están viendo. Hemos seguido dando el tema, si sale alguna duda o curiosidad, volvemos otra vez a utilizarlo, durante todo el proceso. Y ellos en casa, les mando a hacer unos trabajos de investigación, de modo que siguen estando en contacto con los recursos digitales. Por otra

parte, como son todavía niños y que la lectura y la escritura es básica entonces no les dejo que lo hagan todo en ordenador, la parte escrita a mano.

AK: ¿Cómo fueron sus experiencias durante la carrera universitaria?

Pepi: No me gustó nada. Primero, porque yo hice magisterio por obligación... Entonces, estudié porque debería. Aun así, me gustó mucho un profesor que tenía de Dibujo y otro de Biología. Tenía también un profesor de Música que me gustaba, me gusta la música. Pero, lo que fue en sí la carrera, no me gustó nada. Luego, las prácticas, cuando hice las prácticas en un colegio, allí es como me gustó un poco. Entonces, las prácticas fueron a mí lo que más me han impactado y empecé a interesarme realmente por el oficio de magisterio.

AK: ¿De los contenidos que aprendió ha habido unos que le son relevantes hasta hoy día?

Pepi: No. No... Realmente, fue la asignatura de Psicología la que me gustó y que hasta ahora me sirve para enfrentarme con algunos conflictos con los niños. Las demás, sinceramente, o podría ser que a mí no me gustara hacer magisterio, pero no me gustaron.

AK: ¿Cómo eran los profesores en la universidad? ¿Tenía buena relación con ellos/as?

Pepi: Ellos contaban toda la historia y nosotros apuntábamos, nada más que eso. Hacían una pregunta, levantábamos los dedos y contestábamos, y ya está. Y era una simple relación de ir a clase, de hacer los exámenes... Ninguna relación más. A lo mejor, si tengo que hacer una comparación, ahora es mejor, aunque todavía algunos siguen soltando el rollo como me lo dice mi hija que es universitaria ahora. De forma que nunca me ha gustado esa manera de dar las clases.

AK: Y, ¿por qué eligió ser maestra?

Pepi: Yo no elegí ser maestra, yo quería ser bella arte. Lo que pasa es que, mi padre nos decía que la carrera de bella arte era cinco años y la carrera de magisterio era tres años. Pero, mi padre decía que todos en la casa teníamos que hacer una carrera de tres años. Entonces, yo me quité la idea de ser bella arte y después pensé que, si me obligan a hacer una carrera de tres años, elijo magisterio que es un poquito más fácil a lo mejor que hacer otro tipo de carrera. Digamos que fue un poco mi padre quien me obligó porque él era maestro también. Aun así, yo en ningún momento lo había pensado, solo tenía en la mente

ser bella arte. De ahí, me conformé con hacer magisterio y lo saqué muy bien, y solo fue en el primer año en 1985 cuando empecé a trabajar que a mí me surgió la vocación. Además, recuerdo que cuando cobré mi primer sueldo que era 8.000 pesetas en aquel entonces. Y decía por qué me pagan si yo lo estoy pasando muy bien.

AK: Mientras estaba haciendo la carrera ¿realizó algún tipo de formación a parte? ¿La o las cuáles? ¿Por qué?

Pepi: Durante la carrera y después de la carrera, yo he ido haciendo un curso de Informática, e incluso de todo lo que más me interesa, cursos de Lectura, de Matemáticas, de Filosofía, conforme iban saliendo nuevas maneras de hacer las cosas, yo he ido formándome. Además, a mí me gustan cosas nuevas, nuevas formas de trabajar, nueva metodología, a mí me gusta estar al día, puede ser que las comparta o no, pero siempre quiero aprender cosas nuevas, o leyendo o siguiendo cursos prácticos. Y es así continuamente, yo durante todos los años de mi carrera me he ido formando siempre.

AK: ¿La formación se dio de modo presencial o telemático?

Pepi: Por supuesto, en aquellos tiempos, fue presencial. Se hacía todo absolutamente presencial.

AK: ¿Qué recursos digitales utilizaron durante esa formación?

Pepi: En la carrera, no usé absolutamente ningún recurso digital porque no disponíamos de ello. De hecho, en casa no tenía ordenador tampoco. Pero, luego, después de terminar la carrera, uno de los primeros cursos que hice al terminar la carrera, en 1988, fue sobre *cómo utilizar los ordenadores*, que yo no tenía ni idea. Entonces, fue el único recurso digital y la primera vez que empecé yo a usar los recursos digitales.

AK: ¿Esa formación le ha sido útil para su labor docente hasta aquí?

Pepi: Sí. Algunos cursos me han venido muy bien, y otros me parecían más interesantes, pero luego no han resultado lo que yo esperaba o bien porque el ponente no cumplía mis expectativas o bien porque la temática no era tan interesante como parecía. Pero la mayoría sí, sobre todo los cursos que he hecho sobre proyectos innovadores. En todas las asignaturas, he puesto en práctica algo de los cursos que hice. La verdad es que me ha venido muy bien porque ha sido una manera de no estancarme y de no hacer siempre las cosas de la misma manera. A mí me gusta variar, me gusta innovar, me gusta aprender

continuamente, de modo que muchos de estos cursos que iba haciendo me han ayudado bastante.

AK: ¿Siempre ha estado en el mismo centro? ¿Habrá cualquier diferencia entre el actual y la(s) anterior(es)?

Pepi: Yo empecé a trabajar en Granada. Trabajé en más de ocho colegios, y el primero año fueron sustituciones, sea por incapacidad de un maestro o caso de maternidad. Dos años después, me dieron la definitiva en El Ejido, pero principalmente estuve en dos colegios, en El Ejido (diez años), luego me casé y fuimos mi marido y yo en Cáceres (Extremadura), y finalmente volví a Almería en 2009 en el centro actual. Ahora, hablando de diferencia, sí que hay, el centro actual es totalmente diferente de los otros, las cosas van cambiando y el centro actual es muy reciente y está al día de las innovaciones y reformas educativas. Aquí, trabajamos de forma cooperativa, por grupos, y no estamos como antes, tú sueltas el rollo y los alumnos te escuchan. Ahora, hay más investigación y más implicación por parte de los niños.

AK: Cuénteme, ¿qué recursos utiliza para llevar a cabo sus prácticas docentes? ¿Qué contenidos se trabajan?

Pepi: Yo utilizo todo lo que yo puedo. Utilizo el material de los libros que ya ellos tienen, utilizo muchos libros, libros de cuentos, libros de enciclopedia, libro de todo tipo, utilizamos mucha búsqueda de información a través de las páginas de internet con la pizarra digital. Muchas veces, elaboro material, por ejemplo, fichas de letras, de lectura para formar frases. Utilizamos muchos juegos manipulativos, periódicos, de todo, dependiendo también del tema.

AK: ¿Ha tenido alguna formación en el uso del o de los recursos digitales que usa actualmente con sus alumnos/as?

Pepi: Yo siempre he usado el ordenador. Mi hijo es informático y mi marido también sabe manejar el ordenador. Entonces, diremos que ellos han sido los que me lo enseñan. Pero, bueno, aparte de eso, para usar ciertos programas, yo he hecho cursos adicionales de formación en este campo.

AK: ¿En qué ha consistido esos cursos? ¿Cómo pasaron y quién los dio?

Pepi: Nosotros, los cursos que hacemos se nos da el centro de profesorado de aquí en Almería. También, en mi centro, si hemos necesitado un curso para formarnos en no sé

qué, mi centro les solicita para que vengan a dar el curso en el centro. Somos un centro grande y hay más de 40 profesores, entonces es fácil organizar un curso allí.

AK: ¿Y sus alumnos/as? ¿Cómo se lo llevan? ¿Cree que están al mismo nivel de acceso y de manejo de los recursos digitales como usted?

Pepi: No, evidentemente. Lo que pasa es que, no son más que niños de 1° y de 2° de Primaria, son niños que no son autónomos, y en clase tienes que estar tú dirigiéndolos. Puede ser que, para su edad, los juegos digitales, sí. En cuanto a los programas, es difícil, nos necesitan en clase y en casa necesitan a sus padres. En cambio, a partir de 4° o 5°, eso sí.

AK: ¿Qué piensa de sus prácticas didácticas con la introducción de los recursos digitales que utiliza en su aula?

Pepi: Yo estoy encantada. Es lo que decía, vale más la imagen que la palabra. A mí, me ha facilitado mucho. Imagínate que ellos no sepan qué es una bicicleta, antes yo tenía que explicar qué es una bicicleta, explico a mi manera hay que entienden hay que no entienden. Ahora, si les pregunto que no saben qué una bicicleta, directamente voy a la pantallita, escribo la palabra y sale el objeto. Había veces que salían cosas que no conocía, y solo les decía que para mañana buscaré en casa para traerles la foto. Ahora, lo resuelvo todo en el momento, a través de videos, a través de imágenes, a través de sonidos. Cuando uno recibe la información que le entra por los ojos y el oído, le entra mejor, eso es diferente de que se lo entre por un solo sentido; y por encima pueden tocarlo, mejor todavía. Entonces, esos recursos digitales nos ayudan muchísimo.

AK: ¿Cuáles eran sus objetivos al dedicarse a función de magisterio?

Pepi: En realidad, como te dije, yo no tenía en mi mente hacer magisterio, fue un poquito por obligación por parte de mi padre. No obstante, una vez que empecé a trabajar y vi que aquello me resultaba más gratificante de lo que yo esperaba, me gustaba mucho. Y entre mis objetivos, siempre el principal ha sido que mis alumnos se diviertan, que aprendan, pero divirtiéndose. También, he intentado siempre en clase marcarme como objetivos principales el respeto mutuo entre ellos, no solo a nosotros los mayores o los maestros sino el respeto hacia ellos mismos, y he trabajado mucho a que los niños puedan ponerse en el lugar de los demás. Además, que ellos se sientan a gusto conmigo, que vengan a

clase con gana de aprender... Vuelvo a insistir en el respeto que está fallando mucho tanto entre los mayores como entre los niños, y creo que los niños fallan porque los mayores no les damos buen ejemplo. Personalmente, tenía como objetivo pasarlo bien de modo que ha habido muy poquito día en que me levanté sin gana de ir a trabajar, por encima, el trabajo con los niños me ha ayudado a animarme y a ver la vida de otra manera porque ellos te dan mucho cariño y son capaces de ver cuando uno está mal, y son capaces de darte este ánimo que tú necesitas.

AK: Antes del confinamiento, ¿con qué metodología enseñaba?

Pepi: Yo siempre he intentado utilizar una metodología variada. Yo no soy de la persona que dice, ahora esta manera de hacer la cosa está bien, es más moderna, y abandono todo lo de antes, no. Yo creo que todas las metodologías tienen su parte positiva y su parte negativa. Entonces, digamos que yo mezclo un poquito todo, por supuesto que me gusta utilizar cualquier metodología nueva que aparezca. Por ejemplo, en matemáticas, vamos utilizando el ABN, me gusta mucho. En Naturales y en Sociales, me gusta utilizar una metodología más cooperativa, más de grupo, más de investigación, un aprendizaje basado en proyectos.

AK: Y, ¿cómo aprendió esa metodología?

Pepi: Yo la he aprendido leyendo, haciendo cursos con otros compañeros que me vienen con cualquier proyecto innovador. Yo creo que muchas veces, la dificultad con una innovación es negarse a aprender y aceptarla o no te pones a hacerlo, como pasa con mucha gente, yo tengo ningún problema.

AK: Y a la hora de aplicar esa metodología, ¿tuvo alguna dificultad?

Pepi: Cuando empecé con el ABN, sí, yo al principio de ese curso, había muchas cosas que no entendía. Pero, tenía una compañera que me apoyaba a mí, y ya está. A través de ella, fui aprendiendo más, a través de videos y de libros, y seguí con los cursos de formación. Y, además, yo procedía por proyectos. Así preguntaba mucho a los alumnos que ellos me dijeran lo que quisieran aprender, lo que sabían, y yo continuaba en función de lo que resaltaban ellos de relevante. Y eso grupalmente, cuando trabajan en grupos aprenden más rápido, se hacen preguntas a los suyos y se intentan responder de la misma manera, bajo mis directrices. Por ejemplo, pongo una actividad en *Naturales* y ellos tenían que hacer la actividad juntos entre todos, se ponen de acuerdo y dan la respuesta de manera grupal y consensual.

AK: Y, ¿cómo se organizaba en cuanto a las programaciones curriculares, sola o con otros/as colegas o venía un experto de fuera?

Pepi: Nosotros, a la hora de programar todas las unidades didácticas, todas las actividades que se van a hacer en clase, o las actividades extraescolares, nos juntamos por ciclo con especialistas de cada disciplina. Y cuando nos viene una normativa nueva, por primero estudiamos la normativa y con lo que conlleva, la vamos adaptando poco a poco, los cambios no se hacen de día a noche.

AK: ¿Piensa entonces que es una metodología que conecta con la realidad del alumnado?

Pepi: Sí, conecta con el alumnado porque es una metodología mucho más manipulativa. Y claro, yo te hablo de niños chicos, con esos niños cuanto más manipulativas y más de juego sean las cosas, más aprenden mejor. Entonces, con esta metodología, lo tenemos todo ganado. Y, de hecho, yo llevo ya dos promociones trabajando con esta metodología, a los niños les gustan más las Matemáticas que antes. En la competencia matemática, por ejemplo, claro que los niños tienen que saber las tablas..., pero se tiene que trabajar de manera que los niños consigan resolver situaciones reales de su vida. Estamos más preparando a los niños para la vida en la que se encuentran. Por eso, ahora partimos de los objetivos que queremos conseguir con los niños para definir los criterios de evaluación, mientras antes partíamos de los contenidos y hacíamos las programaciones.

AK: ¿Cómo prevalecía la inclusión entre sus alumnos durante sus prácticas?

Pepi: Cuando distribuyo los grupos de trabajos, yo intento hacer cambios, porque si no, ellos tienden a agruparse por afinidad. Siempre, pongo un tranquilo con uno más movido, y en frente del más movido, pongo otro que sea mediano, y al lado del tranquilo, suelo poner a los niños que tienen alguna dificultad. Entonces, le pongo a este que necesita ayuda con uno que le puede ayudar de verdad, que sobre todo sea una persona empática para evitar alguna eventual frustración. Mido el que es líder, mido el que nunca va a ser líder, mido el que necesita ayuda y así los voy emparejando. Y eso funciona muy bien, procura mucho cambio en los niños que más lo necesitaban a lo largo del curso.

AK: ¿Esta forma de trabajar hace que las familias se impliquen?

Pepi: Siempre. Cualquier metodología necesita la implicación de la familia. Nosotros, por ejemplo, con la familia, les hacemos cursos a los padres también, el año pasado por cuestiones del confinamiento fue online, pero es mejor presencial. Cursos con los tutores como nosotros y cursos que organiza todo el centro con especialistas, con los mismos que nos han dado los cursos, a los profesores. Hemos organizado cursos para que los padres se formen. La pena es que luego apenas hay implicación porque a las familias no les interesa. Pero, bueno, nosotros lo hemos hecho. Y aparte de estos cursos en general, los hemos hecho, digamos, tutorías individuales, porque le queríamos un poquito de ayuda por parte de la familia. Son tus hijos y si tú quieres que tus hijos consigan, tienes que apoyarlos en casa. Siempre, hemos intentado a estar en continuo contacto con la familia.

AK: ¿Considera innovadora esta forma de trabajar? ¿Por qué?

Pepi: Sí, totalmente. De hecho, hay muchos centros que no lo tienen todavía. Muchos centros aquí en Almería, cuando le hablas del ABN, te preguntan: ¿eso qué es? Mucha gente que no tiene ni idea. Con todo está dando muy buenos resultados, porque nosotros siempre cuando analizamos los fallos que hay, por ejemplo, en razonamiento en Matemáticas, no funcionaba. A lo mejor sí, sabían hacer las operaciones mecánicamente, pero lo que es razonamiento y cálculo mental, fallaban mucho. Mientras que el razonamiento y el cálculo mental es lo que te sirven para toda la vida. Entonces, con esta metodología, cada vez los niños tienen el cálculo y la comprensión mejor. Además, los niños empiezan a hacerlo desde chiquitillos, cuando le ponemos la primera cuenta, siempre va asociado a un problema, un problema que inventas tú pero que luego lo van inventado ellos. Entonces, se les van desarrollando razonamientos a la vez. Y ahora, estamos con el proyecto lector que tenemos, estamos analizando mucho porque claro vemos también que los niños, en comprensión y expresión lingüísticas estaban fallando.

AK: Y durante el periodo de confinamiento, ¿hubo un cambio tanto de los recursos como en la forma de hacer las cosas?

Pepi: Durante el periodo de confinamiento, tanto la familia como nosotros, tuvimos que hacer mucho uso del ordenador. Del ordenador y de lo que siempre han hecho en los institutos, el uso de páginas como *Classroom*. Pues, nosotros nunca lo hicimos con los niños chicos antes de la pandemia. Claro que los niños chicos tienen un problema, un niño mayor es autónomo, se puede conectar a su ordenador y seguir la clase, o lo que sea...

Entonces, ¿qué pasó con la pandemia?, un viernes nos dicen se acabó, y nosotros pensábamos que era una cuestión de una semana y volvemos a la escuela, pero no fue así. Entonces, nuestros niños se fueron sin libros, sin materiales, sin nada. De pronto, nos planteamos muchas preguntas, porque a los niños no los vamos a tener sin hacer nada, tampoco podíamos mantener a los niños cinco horas trabajando detrás de una pantalla como si fuera en una sesión normal de clase en la escuela, ya que los padres o madres ni son forzosamente maestros ni los podemos mantener trabajando o atendiendo a sus hijos e hijas durante cinco horas. Nos pusimos de acuerdo con los demás colegas y nos preguntamos sobre qué haríamos, de qué manera lo haríamos, y qué era realmente lo más importante ya que no podíamos seguir la misma programación de actividades que seguíamos en periodos lectivos normales, ni cumplir los mismos objetivos porque era imposible. Y como los niños no tenían los libros y como tampoco nos permitieron ir al centro a repartir esos libros, pues empezamos a prepararles los materiales, los materiales los hacíamos al ordenador de tipo fichas, a través de la página *Moodle* que funciona casi como el *Classroom*, puesta en marcha por la Junta de Andalucía.

AK: ¿Cómo consiguió introducir esos recursos en sus prácticas didácticas online?

Pepi: En el confinamiento, nos vimos con que la mayoría de los niños no sabían utilizar o no utilizaban en casa ningún ordenador por sí solos. Entonces, tuvimos que acudir mucho a las familias a través de la *Moodle*, plataforma creada por las familias desde la Junta de Andalucía, donde podíamos comunicarnos e impartir clases, atender a los niños, atender a las familias. Entonces, fue a través de esta plataforma digital que nos costó ponerla en marcha. Nos costó a nosotros los docentes porque los cursos bajos de Primaria nunca habían utilizado esta plataforma. Primero, nos costó ponernos, los maestros, en marcha y aprender cómo se utilizaba y luego enseñarlo a las familias a través de muchos correos, muchas comunicaciones, por teléfonos a través de mensajes WhatsApp, a través de correos electrónicos, por video-llamada, en fin, como pudimos. Todos se engancharon, conseguimos, yo por lo menos en mi clase, que todos los niños se engancharan. Y luego esos recursos digitales que habíamos puesto en práctica, sobre todo, esta página, a través de la cual comunicábamos, la seguí utilizando con los niños, aunque difícilmente. Y cuando, con un rato de uso, el *Moodle* se asentó un poco, cuando ya todo el mundo más o menos empezó a meterse, todo fue bien. Y entonces, mandábamos las tareas a través de la plataforma, y los niños y las niñas se nos traían hechas. Nosotros/as las mirábamos y

las corregíamos (es una manera de hablar que la corregíamos porque evidentemente había mucha que tu sabías que la habían hecho los padres y/o las madres, había tareas que no tenían ni un error). En concreto, los padres y madres no solo ayudan a sus niños y niñas sino también hacia ellos mismos/as las tareas. Y yo, para tener y mantener cierto contacto con ellos a través de la plataforma, valoraba con un emoticono las tareas hechas, y/o a través del teléfono. Además, usaba mucho mi teléfono para llamar a las familias para que no se preocuparan, para que se tranquilizaran.

AK: ¿Le parece que el uso de esos recursos suscitó interés por parte de sus alumnos/as? ¿Cómo lo notó?

Pepi: Por supuesto que sí. Durante el confinamiento, la plataforma, a los niños también les gustó mucho. Me conectaba con ellos a través de la plataforma no solamente para dar clases y que ellos me escucharan, sino que intenté con ellos hacer juegos de Matemáticas y Lenguas, hacer juegos, lecturas, adivinanzas, cálculos numéricos, todo eso a base de juegos y la verdad es que a los niños les gustó mucho. Y eso, lo noté simplemente en la cara que ponían, una cara de sonrisa, de verse unos a otros, de poder saludarse unos a otros cuando cada uno estaba en su casa, y después ver también a su maestra detrás de una pantalla (*se ríe*). Y como son niños que han nacido con las nuevas tecnologías, en general les gustó mucho todo lo que íbamos haciendo en esa plataforma digital.

AK: ¿Cómo logró establecer la interacción y la inclusión entre sus alumnos/as con el uso de esos recursos?

Pepi: La inclusión no ha sido posible. No se pudieron incluir a todos los niños, no por falta de medios, sino por falta de interés por parte de algunas familias. Por suerte o por desgracia, siempre tenemos familias que están muy interesadas en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos y familias que, puede ser que no les interesa mucho el tema, o tienen a sus hijos un poquito descuidados, no se preocupan. De todo modo, como a los niños les gustó mucho relacionarse unos con otros a través de esta plataforma digital, ha sido fácil de alguna manera. La interacción que tenía yo era por teléfono hablando con la familia, e intentaba conversar así con los niños. Y a veces, nos grabábamos y lo mandábamos para que nos vieran de una forma u otra. Y viceversa. Grabaciones relacionadas con la lectura de algo, o diciendo una cosilla, o haciendo algún baile, o lo

que sea. Eso era la interacción, una interacción directa en el mismo momento, no, porque todas las familias no podían estar presentes a la vez.

AK: ¿Cuáles eran las dificultades que encontró durante ese periodo y cómo las solucionó?

Pepi: Claro, como lo he mencionado con anterioridad, el acceso y el manejo de la plataforma fueron un caos tanto para mí y los demás colegas como para los padres y las madres. Entonces, hubo que dar más dura charla directiva independiente e individual con el teléfono y tal, eso fue unos de los inconvenientes. Otro de los inconvenientes que tuvieron los niños/as o los padres y las madres, fue que no conseguían que los niños/as estuvieran sentados/as haciendo las tareas durante horas y horas. El contexto cambió, estábamos de pronto encerrados en nuestra casa y nuestra casa no es la escuela. Aparte, había padres permisivos y otros padres que estaban trabajando durante todo el tiempo. Por eso, decidíamos no hacer contacto en directo. Entonces, decidimos mandar las tareas por semana y que cada familia se organizara como pudiera, el que podía hacerlas en fin o inicios de semana, las hacía. Asimismo, les mandábamos vídeos explicativos de cómo tenían que realizar las actividades. Luego, hubo desanimo, con el tiempo, los padres y las madres decían que los niños/as estaban cansados/as, estaban aburridos/as, estaban desanimados/as. Aun así, de alguna manera, el contacto, a pesar de ser directo, era continuo.

AK: ¿Qué influencias tuvo ese periodo sobre los niños/as?

Pepi: Las influencias eran mayoritariamente negativas, y hasta nosotros fuimos bajando el nivel y mandábamos mucha menos cosa. En mi caso, por ejemplo, eran alumnos/as que venían de Infantil. Entonces, se ha notado muchos defectos, el nivel de la evaluación inicial ha bajado, en casa no se ha trabajado suficiente. Evidentemente, no todos los padres saben enseñar, la mala lectura, la mala escritura, en las Matemáticas fue la misma observación. Ha bajado mucho el vocabulario, sobre todo con la mascarilla, a la hora de escuchar y hablar, y de lo que es de la lecto-escritura, ha sido difícilísimo. Aquella situación ha quitado a los niños/as valores como compartir cosas, la empatía, la solidaridad, la ayuda mutua, de no poder tocarnos, de no poder juntarnos, de no poder compartir ni nada, de no poder dar unos chichones a los niños/as, una falta de afecto, a través sobre todo de la expresión de la cara, con la mascarilla, ha sido fatal.

AK: ¿Tiene hijos/as? ¿Cuántos/as?

Pepi: Sí. Tengo dos niños mayores en la Universidad de Almería. El chico hace Informática y la chica hace Matemáticas.

AK: ¿Intenta inculcar los mismos valores que a sus hijos/as?

Pepi: Siempre he intentado enseñar los mismos valores de una mejor vida social que enseñé a mis alumnos a mis hijos. Por supuesto, empiezo en casa antes de transmitirlo en la escuela. Los mismos valores que te comenté anteriormente.

AK: Con toda esta experiencia, ¿cómo animaría a futuros docentes?

Pepi: Hay una cosa que en cierto modo me da un poquito de rabia o de enfado porque en España, por ejemplo, muchas gentes estudian magisterio porque es la única carrera a la que pueden entrar. A estas gentes, no les animaría, yo les desanimaría totalmente porque para dedicarse a ser maestro o maestra, a ser profesor o profesora, pienso que hay que tener muchísima vocación. Es una carrera que no es fácil. Estar todo el tiempo con niños de otra clase, con niños de diferentes procedencias, de familias de todo tipo. Si no tienes vocación no vas a ser un buen maestro, por mucho que seas muy listo o lo que sea. Entonces, yo, a las gentes, les preguntaría realmente si les gustan los niños y si saben lo que es trabajar con los niños, porque trabajar con los niños es una cosa muy difícil y muy delicada. Nosotros, los mayores, podemos cambiar mucho la visión que tienen los niños de la vida y tenemos que pintarles un poquito de colores en la vida entonces, si no somos capaces de eso, no vale la pena estudiar magisterio. Hay que ir todos los días, aunque uno esté enfadado con familiares, hay que ir con gana, hay que ir con alegría, hay que darles a los niños el ánimo que necesitan, hay que entenderlos, quererlos, achucharlos, darles abrazos, darles besos, y por supuesto, también dárseles límites. Hay que tener mano izquierda y saber poner un límite. El que no sea capaz de eso, de verdad, no le animaría, solamente animaría al que realmente tuviera ganas de dedicarse a los niños, no simplemente porque sea un trabajo fácil, que tiene horarios muy bonitos, que tiene unas vacaciones. Si te metes por eso, es mejor que no te metas porque al final vas a salir un poquito más amargado.

AK: Al final, y en tanto como profesional de la educación, ¿Qué propondría para mejorar la calidad del sistema educativo en general?

Pepi: Primero, te hablo de la realidad de mi colegio. Nos quejamos mucho de la ratio de alumnos/as, no es el mismo atender a 15 que atender a 25. Entonces, hay que reducir la ratio del alumnado. Otra cosa, sería que nos dejaran a los maestros y las maestras, a los que estamos en el campo, día a día, hacer las cosas de nuestra manera, porque muchas veces, desde la Inspección, desde arriba, nos mandan directrices que no tienen nada que ver con la realidad, se equivocan mucho. Estamos hasta las narices de la burocracia, de los papeles, todo hay que hacerles papeles, todo hay que registrarlo 40 veces. Yo ahora, trabajo muchísimo más que al principio en este centro, y trabajo en cosas que no me gustan, estar todo el día ante el ordenador rellenando papeles. A mí, me gusta prepararme para mis niños/as, preparar materiales para mis niños/as, pero no la burocracia, la burocracia nos quema. La burocracia hace que, con 25 niños/as ahora mismo en mi clase, en lugar de perder tiempo atendiendo a esos niños/as, deba perder tiempo rellenando papeles. Luego, falta un poquito de comprensión de la sociedad, de la familia, de la labor que hacemos, yo no quiero que me aplaudan como lo están haciendo para los enfermeros/as, pero es verdad que se nos critican tantísimo, y nos tienen tan mal valorado que algunas veces que hay gente que se desanima. Hasta hay familias que critican nuestras formas de trabajar y de tratar a sus niños/as, mientras trabajamos y tenemos que cumplir con algunas normas muy bien predefinidas. Para mí, el profesorado y los educadores/as, así como los administradores/as son personas muy importantes que contribuyen fuertemente en el desarrollo de la sociedad y tienen que ser valoradas. Por otra parte, los tiempos cambian, la sociedad cambia, los niños cambian, la manera de aprender cambia, pues si descubrimos que hay otra manera de hacer las cosas mejor, intentemos hacerlo mejor para los niños y niñas, ahí está la pregunta, porque tenemos que cambiar nosotros mismos.

AK: Pues, ya con esto, acabamos con esta entrevista. Muchísimas gracias otra vez. Me ha llenado. Cuento consigo para otra cita por si tenga yo cualquier duda o quiera verificar la conformidad de sus dichos con mis apuntes, a este efecto.

Pepi: No te preocupes Adama. Con mucho gusto, nos vemos cuando me necesites.

AK: Me alegro.

3. Anexo III: Categorización

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Conocer la postura de la maestra acerca de los recursos digitales y de su introducción y uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1. Conocimiento de los recursos digitales y postura sobre su introducción en la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencia juvenil; - Impacto del entorno familiar; - Relaciones con la comunidad educativa; - Importancia de los contenidos estudiados durante la infancia; - Conocimiento de los recursos digitales; - Integración de los recursos digitales en la educación.
2. Indagar sobre la capacitación de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales en el aula.	2. Formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias universitarias; - Desinterés por la carrera universitaria;
	3. Formación permanente y autoformación	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por cursos extracurriculares formativos; - Uso de los recursos digitales en el aula; - Adquisición de la competencia digital.
3. Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la maestra en relación con el uso de los recursos digitales antes y durante el confinamiento.	4. Creatividad y socialización docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología variada de trabajo; - Trabajo cooperativo; - Inclusión educativa; - El método ABN; - Implicación de la comunidad educativa;