



La voz del profesorado español en tiempos de pandemia. Un coro a siete voces

Teachers voice from Spain in pandemic time. A choir in seven voices.

Ignacio Sánchez Hernández 

e-mail: nacho@promaestro.org
Fundación Promaestro España

Karen Pérez Rubio 

e-mail: karen@promaestro.org
Fundación Promaestro España

Macarena Verástegui Martínez 

e-mail: macarena.verastegui@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid España

Resumen

La emergencia sociosanitaria originada por la pandemia de Covid-19 situó al profesorado ante un insólito y desafiante escenario, especialmente durante el último trimestre del curso escolar 2019/20, en el que la enseñanza pasó a desarrollarse íntegramente en un entorno online. Sin embargo, son pocos los recursos que se han dedicado a escuchar atentamente lo que el profesorado tiene que decir sobre la situación vivida. Utilizando el método de estudio de casos, el presente artículo recoge las voces y las experiencias de siete docentes con el objetivo de examinar sus necesidades, anhelos y percepciones respecto a su rol, sentido y propósito profesional, y respecto a los procesos y relaciones de pertenencia dentro del cuerpo profesional docente durante aquellos meses. Para ello, se ha utilizado una entrevista en profundidad y un cuestionario, pasado en dos ocasiones, que se han sometido al método de análisis del discurso dentro del marco de una investigación cualitativa. Consideramos que las políticas públicas sobre el profesorado deben ubicar y repensar al docente como un sujeto generador de un conocimiento imprescindible para la comprensión del sistema educativo y, en ese sentido, lo que estas voces singulares nos descubren ha de ser tenido en cuenta a la hora de desarrollar mejoras educativas contextuales y efectivas.

Palabras clave: Docente, Política educacional, Administración de la educación, Enseñanza a distancia, Papel del docente.

Abstract

In the 2019/20 school year, the Covid-19 pandemic positioned teachers in a challenging scenario, when face-to-face classes suddenly switched to an entirely online format. However, few resources and not so much research have been devoted to listening carefully to what teachers have to say about it. Through case study, this article recollects the voices and experiences of seven teachers with the aim of studying their needs, desires, understandings and beliefs regarding their teacher role, their professional purpose and their professional development during that period. With this aim has been used an interview and a questionnaire, which has been answered twice, both have been analysed through discourse analysis method. We defend that public policies should place the teacher as a subject that continuously generates a kind of knowledge which is essential for understanding the education system. So on, what these seven unique voices might reveal to us has to be taken into account when developing any contextual and effective educational system improvement.

Keywords: Teachers, Educational Policy, Educational Administration, Distance Education, Teacher Role.

Recibido / Received: 01-06-2022

Aceptado / Accepted: 28-02-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Sánchez Hernández, I., Perez Rubio, K. y Verástegui Martínez, M., (2023). La voz del profesorado español en tiempos de pandemia. Un coro a siete voces. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 1-14. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.001>

1. Introducción

La pandemia de Covid-19 provocó que las escuelas trasladasen, de un día para otro, toda su actividad al medio digital. En marzo de 2020, el gobierno español decretó el estado de alarma y toda la población fue confinada en sus viviendas durante un período de tiempo que se prolongaría hasta los 100 días. A la fuerza, de la noche a la mañana, las aulas escolares se transformaron en aulas virtuales y la docencia presencial se convirtió en docencia a distancia. El profesorado hizo frente a la eventualidad ignorando cómo se habría de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desconociendo, como el resto de la ciudadanía, cuánto se alargaría esta situación insólita. En España, el confinamiento supuso que, desde el final del segundo trimestre hasta el final del curso, toda la actividad escolar tuviese lugar exclusivamente en un entorno online.

En muy poco tiempo y de manera loable, se llevaron a cabo diversas investigaciones que trataron de dilucidar cómo la pandemia estaba afectando al sistema educativo (Luengo y Manso, 2020; Fundación COTEC, 2020; Fundación La Caixa, 2020; Trujillo et al., 2020). No obstante, los discursos imperantes sobre qué medidas tomar o cómo debería responder la escuela pusieron escasa atención a la voz singular del profesorado. En la esfera política se suele asumir que este es, simplemente, un agente de información más, y no se integra su perspectiva como la de un agente esencial y activo del cambio educativo. Sabemos que esta tendencia desprofesionaliza y debilita la docencia, al considerarles meros ejecutores de medidas y directrices en un formato top-down, generando a su vez un distanciamiento profundo entre la administración educativa y sus políticas, por un lado, y el profesorado y sus prácticas de aula, por otro (Biesta et al., 2019).

La invisibilización del docente no es ninguna novedad; como sujeto activo y creador de conocimiento educativo aún no es tenido en cuenta en las políticas educativas (Viñao, 2018). Sin embargo, existe evidencia suficiente que respalda la necesidad de contar con un cuerpo profesional fortalecido e investigador, impulsado a través de políticas de desarrollo profesional orientadas hacia:

- i. Una formación continua horizontal que parte de las necesidades educativas de los centros (Day, 2005; Imbernón, 2020);
- ii. culturas profesionales colaborativas de trabajo, donde la reflexión y la observación de la práctica educativa son dinámicas habituales en la jornada laboral (Domingo, 2020; Malpica, 2013);
- iii. espacios para discutir e intercambiar la práctica educativa a nivel intercentros y con otros agentes educativos (Moya y Luengo, 2019; Verástegui, 2019);
- iv. y tiempos para participar en investigaciones educativas (Reis-Jorge et al., 2020; Unión Europea, 2007).

Es importante, por tanto, orientar las políticas y las evidencias educativas hacia el profesorado, hacia su praxis diaria, en la cual se pueden encontrar muchos de los retos, necesidades y fortalezas de nuestro sistema educativo actual. Para ello hay que mirar, escuchar y ofrecer espacios al profesorado para que generen, sistematicen y difundan el conocimiento que son capaces de crear a partir de su práctica educativa (Verástegui y Úbeda, 2022).

Desde estos postulados acudimos al docente en esta investigación. En concreto, recogemos la voz de siete docentes a los que pedimos que recuperasen sus vivencias escolares entre marzo y junio de 2020, con el fin de rescatar sus percepciones sobre las necesidades que se les presentaron, los recursos de los que dispusieron y los retos a los que se enfrentaron.

Nuestra hipótesis es que durante este período una parte del profesorado ha conectado profundamente con el sentido y propósito de la enseñanza y este hecho supone una oportunidad de movilización de los procesos de fortalecimiento y pertenencia que pueden mejorar el sistema educativo (Rupérez, 2014; Úbeda, 2018). Específicamente, analizaremos los efectos narrados y percibidos que el confinamiento tuvo en el rol docente, en su identidad y propósito profesional, y en los procesos de pertenencia que implican al cuerpo profesional.

Si queremos conocer las implicaciones de ese período de infausto recuerdo en el que las escuelas permanecieron cerradas y la educación escolar fue íntegramente una educación online, si queremos aprender algo de todo ello, tenemos que acudir a aquellas y aquellos que enseñan. Pero no porque las maestras y los maestros constituyan un banco de datos más o menos fiable del que extraer información cuando el resto de las fuentes fallan: acudimos al profesorado porque cada docente tiene una voz propia, una visión singular y un conocimiento profundo de las circunstancias en las que se produce el aprendizaje.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, utilizándose herramientas y procedimientos del método de estudio de casos. Dada la hipótesis anteriormente citada y con el principal objetivo de recoger adecuadamente la experiencia profesional vivida durante el último trimestre del curso 2019/20, consideramos que este método favorece la comprensión, la exhaustividad y la coherencia a la hora de combinar visiones diversas de un tema específico.

Tal como define Bisquerra (2014), el estudio de casos tiene la finalidad de analizar las particularidades de cada caso y examinar las relaciones entre ellas para formar un todo. Asimismo, tenemos en cuenta el carácter heurístico de esta metodología, ya que busca fortalecer la comprensión del lector sobre el caso, aumentar el conocimiento y confirmar lo que se sabe en cuanto a la temática abordada (Bisquerra, 2014). Con tal objeto se seleccionaron siete casos, que se concretaron en siete docentes, a los que se remuneró por su tiempo y dedicación a la investigación. La selección de estos docentes se hizo atendiendo a estos criterios:

- Etapa educativa. Nos ceñimos a las etapas de educación obligatoria, pues fueron aquellas en las que la actividad hubo de mantenerse de forma prioritaria, seleccionando docentes que impartieran clases en, al menos, Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

- Cargo o puesto de responsabilidad. Se incluyó en la selección a directores (dos), a miembros de equipos directivos (dos) y a tutores de aula sin responsabilidad en los equipos directivos de sus centros (tres), pues estimamos que las diferencias entre sus experiencias podrían resultar productivas para la investigación.

- Titularidad del centro. Por el mismo motivo, se incluyeron dos docentes de la enseñanza privada y de la privada-concertada, para contrastar sus visiones con las de los de la educación pública y que constituyen la mayoría de docentes de la selección.

- Años de experiencia. Seleccionamos para la investigación solo a docentes con, al menos, 5 años de experiencia. Descartamos perfiles de profesorado principiante, enfrentado a dificultades y tensiones muy específicas de los comienzos en la profesión, si bien somos conscientes de que los años de experiencia no son condición única a la hora de hablar de un “profesor experto” (Marcelo, 2009).

- Género. En la selección se incluyó un número equilibrado de hombres (tres) y mujeres (cuatro). No se tuvieron en cuenta en la selección otros criterios tales como especialidad, materia impartida, titulación, edad o localidad. En la siguiente tabla (Tabla 1), empleando seudónimos para preservar su anonimato, se aportan los perfiles completos de los sujetos de esta investigación:

Tabla 1

Perfiles de los sujetos.

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Años de experiencia</i>	<i>Cargo</i>	<i>Etapas</i>	<i>Titularidad del centro</i>	<i>Localidad</i>
<i>Layla</i>	42	entre 15 y 30	tutora	Educación Infantil	Pública	Madrid
<i>Encarna</i>	44	entre 15 y 30	directora	Educación Primaria	Pública	Sevilla
<i>Miguel</i>	41	entre 5 y 15	tutor	ESO y Bachillerato	Pública	El Escorial, Madrid
<i>Raúl</i>	37	entre 5 y 15	responsable alumnado (equipo directivo)	ESO y Bachillerato	Privada	Alcobendas, Madrid

<i>Victoria</i>	32	entre 5 y 15	tutora	Educación Primaria	Concertada	Madrid
<i>Eva</i>	45	entre 15 y 30	jefa de estudios	ESO y Bachillerato	Pública	Madrid
<i>Pablo</i>	48	entre 15 y 30	director	ESO y Bachillerato	Pública	San Martín de Valdeiglesias, Madrid

Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron las entrevistas en profundidad y un cuestionario en línea.

Las entrevistas se realizaron en junio de 2020, a través de Zoom. La entrevista más breve alcanzó los 90 minutos y la más extensa no sobrepasó los 120 minutos. Todas se estructuraron en torno a 4 preguntas: ¿En qué condiciones tuviste que afrontar la docencia a distancia?; ¿Cómo has enseñado y cómo han aprendido tus alumnos en el entorno online?; ¿Cómo ha sido la relación con tus alumnos y con sus familias?; ¿Cómo ha evolucionado tu desempeño docente y la coordinación en tu centro? Estas preguntas principales incluían a su vez múltiples preguntas secundarias que, según el desarrollo de cada entrevista, podían omitirse. Además, se animó a todos los entrevistados a que se explicasen y a que refiriesen anécdotas y experiencias que les ayudasen a ilustrar sus respuestas.

El cuestionario, realizado antes de la entrevista mediante Google Forms, contenía 45 preguntas para las que se ofrecían cuatro posibilidades de respuesta, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Se incluyeron también varias preguntas de control sobre el perfil del encuestado y algunas preguntas abiertas sobre desarrollo profesional y conocimiento educativo docente. Las preguntas se organizaron en cinco bloques diferenciados: Creencias sobre la enseñanza online; Condiciones del trabajo a distancia; Enseñanza y aprendizaje en el entorno online; Relación con los estudiantes; y Desempeño profesional. El mismo cuestionario se pasó seis meses después de la entrevista para valorar la consistencia de las respuestas obtenidas. A este segundo cuestionario se le añadió un anexo con tres nuevas preguntas referidas al curso 2020/21, sobre la evolución de las clases a distancia y la utilización de las herramientas y los aprendizajes adquiridos durante el confinamiento.

Con respecto a la sistematización de la información y a su análisis, se utilizó el método del análisis del discurso. Este es descrito por Rubio y Varas (1997) como un análisis que requiere la elaboración teórica de la información obtenida, estableciendo relaciones entre las diferentes visiones de los sujetos de estudio respecto a un determinado asunto. Dicho método nos permite analizar en profundidad la historia de cada docente para establecer relaciones en sus discursos en torno a la experiencia vivida durante el confinamiento. Para ello, todas las entrevistas fueron transcritas, categorizadas y analizadas con la ayuda del programa NVivo. Se utilizaron categorías referidas fundamentalmente a la pertenencia, la identidad profesional y el rol docente. Los cuestionarios, cuyos resultados se codificaron en Excel, sirvieron para contrastar, triangular y complementar la información de las entrevistas. Este trabajo permitió establecer comparativas entre docentes y por categorías, comprobar la consistencia de las respuestas e identificar diferencias y similitudes entre los entrevistados.

3. Resultados

3.1 El liderazgo y la actuación del equipo directivo

Todos los sujetos entrevistados refieren que los equipos directivos de sus centros fueron flexibles con las metodologías y que, en general, no impusieron los programas y las herramientas que debían utilizarse en las clases a distancia, con lo que la acción directiva se concentró fundamentalmente en otras tres áreas:

- a) Informar y velar por el cumplimiento de las exigencias marcadas por las administraciones educativas correspondientes.
- b) Establecer un marco general y unas directrices básicas para la evaluación y la calificación del alumnado en el tercer trimestre.

c) Atender a la situación de las familias y gestionar recursos para aquellos estudiantes que los necesitasen.

Sin embargo, el margen del profesorado respecto a las herramientas a utilizar se vio estrechado por la falta de medios y por la falta de formación. Los entrevistados cuentan que tanto ellos como la mayoría de sus colegas, con independencia de que el equipo directivo pusiera o no a su disposición medios del centro, trabajaron con sus dispositivos personales. Y, si bien cinco de los siete docentes respondieron en los cuestionarios que sí consideraban tener una formación TIC adecuada para impartir clase a distancia, en las entrevistas en profundidad todos ellos reconocieron la falta de formación de sus compañeros como un problema relevante durante ese período.

Teniendo esto en cuenta, Layla no interpreta la libertad que se les concedió como una muestra de confianza profesional, sino que la entiende como resultado del desconcierto y la confusión de aquellos días, y señala que esa libertad de elección se tradujo en varios inconvenientes a nivel organizativo. Tuvieron que adaptarse rápidamente y “sobre la marcha”, sin recursos ni medios ni guías útiles. Los testimonios de Victoria y de Eva apuntalan esta idea: Victoria refiere que, si bien primero se dejó a la elección de cada tutor la organización de las clases, después se les animó a todos a utilizar la misma plataforma; Eva explica cómo ella misma entendió, tras conversar con un padre, que las distintas formas de trabajar complicaban el día a día de los estudiantes, y que fue a partir de entonces cuando ella, en su papel de jefa de estudios, buscó formas de unificar, coordinar y simplificar la acción docente.

Las maestras y el profesor de aula tienen impresiones similares sobre la falta de liderazgo y los errores en la toma de decisiones por parte de la dirección, pero disculpan su actuación aduciendo la gran carga de trabajo y la excepcionalidad de la situación. Miguel se aleja así de la que, entiende, fue la posición dominante: “muchas veces no nos damos cuenta de la cantidad de marrones [sic] que le pueden llegar a caer a un equipo directivo; por eso me distancié de esas críticas que enseguida se dirigen hacia ellos como si fueran los malos de la peli”. Victoria y Layla hablan de carencias en la dimensión relacional y psico-afectiva, lamentando la falta de cercanía y de apoyo emocional. Victoria cuenta que el contacto con su directora se limitaba a resolver dudas puntuales a través del email y que, exceptuando “algún mensaje de ánimo”, tuvo poca relación con ella; “Una llamada... esperas por lo menos que haya algún tipo de contacto, ya no para ver si estás programando mucho o poco, sino a nivel personal”, comenta Layla.

Por su parte, Raúl, responsable del alumnado de su centro y, como tal, miembro del equipo directivo, se siente orgulloso de haber sido “lo más transparentes posibles”, de haber organizado reuniones de manera habitual y de haber favorecido el acompañamiento y la conciliación. De modo similar, Eva señala que una de las consideraciones que más tuvieron en cuenta a la hora de tomar decisiones fue la de no añadir más estrés a unos compañeros que se sentían ya “muy presionados, agobiados y preocupados”.

Los miembros de equipos directivos reconocen haber dado más prioridad a asegurar la conexión del estudiantado que a tomar e imponer decisiones metodológicas a su claustro. Eva se coordinó con los tutores para analizar la situación de cada estudiante y su equipo directivo reasignó recursos económicos para la compra de dispositivos. Ella misma se encargó del reparto y algunas de las vivencias que recuerda como especialmente angustiosas se refieren, precisamente, a esos trayectos en los que sentía que estaba “haciendo cosas ilegales”. En el instituto de Pablo se organizaron de forma parecida. Los tutores detectaban las necesidades de sus alumnos y las ponían en conocimiento del departamento de orientación y este, a su vez, contactaba con las familias para definir y priorizar los recursos que debían hacerles llegar; en paralelo, él se coordinó con los servicios sociales de su localidad y con una tienda de informática para la preparación y entrega de equipos: “te puedo garantizar que no ha habido ningún chaval de todo el instituto que se haya quedado sin poder atender a las clases virtuales por un tema de medios”.

Los dos directores, Pablo y Encarna, se muestran muy orgullosos y satisfechos con su labor y con la respuesta de sus claustros. Ambos reconocen haber sido flexibles en las herramientas a utilizar, las tareas a enviar y los horarios a seguir, pero se definen como muy exigentes en lo que atañe a otros aspectos. Encarna siente que, sobre todo en los primeros momentos, “no debía permitir que mi claustro no tuviera un punto fijo al que seguir” y por eso optó por dar órdenes claras y firmes sin dejar espacio para el debate. A su juicio y según se desprende de las autoevaluaciones del centro, esto dio seguridad tanto a docentes como a familias y permitió una gestión y organización eficientes, aunque al principio generase cierto rechazo. Ante la situación de incertidumbre, Pablo implantó dos novedades: las microsesiones de formación entre docentes, en las que los más diestros con las herramientas digitales enseñaban a los demás cómo utilizarlas; y las reuniones diarias con su equipo directivo, de las que siempre se levantaba acta. Este director valora especialmente la eficiencia de estas actuaciones, apuntando que las reuniones

online fueron más productivas que las reuniones presenciales habituales.

Estas respuestas son coherentes con las de los cuestionarios, en los que se observa una estrecha relación entre la satisfacción con la labor del equipo directivo y la pertenencia al mismo. Layla y Victoria fueron las únicas que se mostraron en desacuerdo con la afirmación “el trabajo de la dirección a la hora de tomar decisiones ha sido ejemplar”, mientras que Miguel, Raúl y Eva se mostraron de acuerdo y Encarna y Pablo se mostraron totalmente de acuerdo. Todos mantuvieron su valoración en los dos cuestionarios y, significativamente, quienes expresaron una mayor satisfacción con su desempeño profesional fueron nuevamente Encarna y Pablo, los dos directores.

3.2 El papel que la Administración (no) desempeñó

La crítica hacia el papel de la Administración es unánime. Encarna y Pablo critican especialmente la gestión de la comunicación y los plazos manejados. “Nos hemos sentido muy acompañados por el profesorado, por los propios compañeros y muy solas con las administraciones. La Administración se ha portado mal” se queja Encarna. Para Pablo, el profesorado ha ido “por delante de las administraciones en todo momento”, adaptándose sin su ayuda al entorno online, reprogramando el curso y planteando nuevas tareas y objetivos, mientras que “la Administración no ha existido, simplemente no ha existido [...]. Ha empezado a existir en junio, y era ya para pedirnos burocracia y documentación fuera de tono”. La actuación de la inspección educativa también se valora como insuficiente e inadecuada:

Yo he llamado al inspector de educación y el inspector de educación [me ha dicho]: «Mira Encarna, no sé, haz lo que puedas. Pero ten en cuenta que hay que preparar las cosas muy bien para el curso que viene. Haz un proyecto, un proyecto educativo COVID». Pero vamos a ver, si todavía estoy organizando este tercer trimestre, ¿cómo me mandas que organice el curso que viene?

Todos los entrevistados comparten este sentimiento de desconexión al hablar de la Administración. “Te llegas a preguntar si esta gente ha estado alguna vez en un aula”, conviene Victoria, sintiendo, igual que Encarna, que “la burocracia que han querido mantener no procedía. Es que no, no procedía en la situación que estábamos viviendo”. Raúl cree que, a diferencia de lo que ocurrió con la Sanidad, en Educación no se tomaron medidas para “una educación de guerra”, sino que se actuó “como si no pasara nada: que cada uno que se apane como pueda”, y echa en falta una figura pública de referencia: “¿Dónde está nuestro Fernando Simón?”. Eva siente que no ha podido llegar a algunos de sus estudiantes por la falta de apoyo de la Administración, y es todavía más tajante:

Más que sola, me he sentido abandonada [...]. Esa sensación de abandono me entristece mucho y me enfada a partes iguales. La Administración parece desconocer que en nuestras manos hay muchas realidades y hay muchos futuros que pueden verse truncados por cosas como esta y no han estado a la altura de las circunstancias.

En una de las preguntas abiertas del segundo cuestionario, Layla expresaba esa misma frustración: “Pude compartir con algunas compañeras la impotencia de no poder llegar más allá con algunos de los alumnos que se han quedado dentro de la famosa brecha digital por falta de recursos tecnológicos y humanos”.

La cercanía entre entrevistados es igualmente muy elevada cuando se alude a los recursos aportados por la Administración. Todos los que han utilizado una plataforma institucional han referido fallos constantes en su funcionamiento, hasta el punto de que varios tuvieron que buscar alternativas para no ralentizar más la actividad escolar. La única mención a la Administración que no es estrictamente negativa la hace Miguel cuando habla del plan de la Consejería para asegurar la conectividad: “al menos a dos chavales de mi tutoría les ha salvado, porque les dieron una tarjeta SIM. Soporte no les dieron, pero porque dijeron que no necesitaban”.

Pero la impresión general es que no ha sido la Administración la que ha puesto los medios para afrontar el nuevo escenario. Eva cuenta que, a su centro, de más de 1300 estudiantes, les proporcionaron únicamente varias tarjetas de memoria y un par de tablets; el grueso de los equipos fue cedido por los propios docentes y por miembros del AMPA. Pablo vivió una situación muy similar:

La Dirección de Área nos ha dado una tablet y tres tarjetas de datos; eso es todo lo que nos dio, ¡y en Semana Santa! Cuando nosotros las primeras semanas ya estábamos dando tablets a los alumnos. Se han cubierto diciendo que han conseguido 20000 tarjetas SIM, o sea 20000 tarjetas para toda la población educativa de España. Pues tendrían que haber llegado 100000 tarjetas, 200000 tarjetas, 100000 portátiles: eso es lo que tenía que poner la Administración y no lo ha hecho.

3.3 Acompañamiento profesional

Según se desprende de las entrevistas, el acompañamiento entre colegas ha sido intenso y generalizado y se repiten profusamente términos como “colaboración”, “trabajo en equipo”, “compañerismo” y “apoyo” al recordar vivencias con otros docentes. Destaca la percepción de que las ayudas dentro del claustro fueron esenciales y en todos los centros surgieron experiencias de formación entre iguales con resultados muy satisfactorios. Se pueden mencionar de nuevo las microsesiones del instituto de Pablo; o los tutoriales que Victoria grababa para su compañera de curso; o los elogios que Miguel y Raúl dedican a los coordinadores TIC de sus institutos, de los que alaban su eficiencia y diligencia; o la rapidez y naturalidad con la que otros docentes asumieron estas funciones cuando este profesional sí que falló, como ocurrió en el centro de Eva.

No obstante, no hay tanta consistencia en los cuestionarios como cabría esperar. Cuatro docentes expresaron en al menos uno de ellos desacuerdo respecto a haberse sentido “parte de un equipo sólido y unido durante estas circunstancias excepcionales” y las valoraciones sobre sí “La coordinación con mis compañeras/os ha sido sencilla y fluida” fueron también heterogéneas, variando bastante con el tiempo. Es decir, existen matizaciones que realizar, y los testimonios individuales pueden aportarnos más claves.

Layla, por ejemplo, restringe ese acompañamiento a su ciclo de Infantil, apuntando que la comunicación con los profesionales de Primaria fue muy escasa y que echó en falta reuniones o contactos con el resto de sus compañeros de la escuela. Miguel, por su parte, percibe que sí se coordinaron más ágilmente, llegando a más acuerdos, pero alude de manera muy negativa a los grupos de WhatsApp de su claustro: refiere haberlos abandonado, restringiendo sus comunicaciones al email, para mitigar la sensación de “caos” y “confusión” que le provocaban, sobre todo a causa de las desafortunadas y continuas críticas a la labor de dirección que se realizaban en ellos.

Pablo, que también cree que han avanzado hacia un modelo de coordinación más ágil y eficiente, se muestra mucho más satisfecho y “gratamente sorprendido” con el uso de WhatsApp y de otras redes como YouTube. No podemos obviar, lógicamente, la posibilidad de que en su instituto existiesen otros grupos de WhatsApp a los que él no tuviera acceso y con los que podría no estar tan complacido, pero cabe remarcar la conciencia de este director de haberse sentido siempre “muy acompañado por el claustro”.

Fuera de sus propios claustros, el principal apoyo siguió viniendo de colegas de profesión, bien dentro de los círculos de amistades, bien por medio de asociaciones o colectivos, o bien a través de las redes sociales. Miguel, Raúl y Victoria celebran la actividad desplegada en el llamado claustro virtual y afirman haber utilizado recursos y herramientas compartidas a través de Twitter. Pablo, Encarna y Eva definen como muy importante el contacto mantenido con directores y equipos directivos de otros centros. En la localidad de Eva crearon grupos en los que circulaba la información más relevante y en los que se podía encontrar apoyo emocional: “A veces había un poco de terapia, y era como ir a Alcohólicos Anónimos: todos llorando... Pero una vez que se nos ha pasado el lagrimón, se construye”. Para Pablo, este grupo de intercambio y “desahogo” profesional fue la asociación de directores a la que pertenece. Para Encarna, fue el grupo privado de contactos personales que ha acumulado tras años de experiencia. Los tres coinciden en que les ha sido mucho más útil la información compartida en estos grupos que la que les llegaba de la Administración.

Y, no obstante, aún hay espacio para otra matización; la que hace Encarna al hablar de otras escuelas, revelando otros problemas del colectivo:

Lo que escuchas de algunos centros es para morir. El que tengo al lado, por ejemplo, sé que han estado trabajando en el segundo ciclo de una manera completamente distinta a la del tercer ciclo [...]. La coordinación del profesorado hay que mirarla, no puede ser que siempre le estemos echando la culpa a las familias, al contexto, a la Administración.

3.4 Crítica y reconocimiento social

Raúl comparte una visión más crítica del papel del profesorado, sobre todo al hablar del coste que ha podido suponer para el estudiantado el hecho de mantener los colegios cerrados durante meses. Posicionándose en contra de la que identifica como opinión mayoritaria del colectivo, Raúl cree que “si los profesores nos comparásemos a los médicos o a los enfermeros quedaríamos muy mal parados en esa comparación [...]. Los coles teníamos que haber abierto antes, sobre todo para aquellos que más lo necesitaban”.

Se opone a su comentario la reflexión de Pablo: “Ha jugado un poco en contra la idea de cierta gente en la comunidad educativa de que [los/as docentes] no quieren dar clases y que no quieren volver al aula. Y es al revés: estábamos todos trabajando más que nunca”. Pablo piensa que “había un consenso bastante grande” entre sindicatos y asociaciones de directores y cree que fue la Administración la que tomó decisiones tarde y mal, planteando la reapertura en un momento que coincidía con la evaluación final. Por lo demás, defiende la actuación del profesorado haciendo hincapié en el avance y el impulso de las TIC que se ha producido y que tendrá, según él, consecuencias muy positivas.

Todos los demás son igualmente elocuentes en esta defensa. A Miguel le “ha asombrado el nivel de compromiso del profesorado” para organizarse, generar y compartir materiales en una situación de tanta incertidumbre. Victoria no siente que su trabajo se haya valorado socialmente –“Había gente que pensaba que estaba de vacaciones. A ellos les decía «me encantaría que tuvieras una cámara y que vieras cómo estamos trabajando»”– y reclama atención sobre el esfuerzo del cuerpo profesional: “Se tiene que respetar este trabajo, ya sea online o presencial, porque durante este confinamiento también ha habido profesores que han estado sufriendo mucho”. El testimonio de Eva, que tuvo que medicarse con ansiolíticos durante el confinamiento, también evidencia el alto nivel de estrés al que estuvieron sometidos. En su opinión, el suyo es

“un colectivo muy generoso y trabajador. Y si la escuela ahora mismo es lo que es, es gracias a nosotros, no a nadie más. O sea, si ha salido algo bueno de esto es, como siempre, a costa del esfuerzo de los equipos directivos, de los profesores, de los equipos de orientación, de los tutores. No entiendo como la Administración no es capaz de decirnos «oye, qué bien», cuando siempre sacamos las castañas del fuego. Con el mismo sueldo y encima siempre sonriendo”.

Layla remarca que la variedad y diversidad de respuestas y experiencias, tanto positivas como negativas, que se han dado durante la pandemia no se puede explicar únicamente atendiendo a la actuación del profesorado, sino que existen otros factores contextuales que pueden haber sido decisivos; de entre ellos, Layla destaca la diferencia de medios entre la escuela pública y la privada. Y, pese a no sentirse interpelado cuando se habla de reconocer socialmente la labor del profesorado, Raúl sí lamenta que las prioridades educativas sean las que dictan personas ajenas a la profesión: “hay mucha gente que opina sin tener ni idea de lo que realmente ocurre dentro de la escuela”. Según él, en los medios se habla siempre de la evaluación y de los contenidos, temas poco relevantes en un sistema como el nuestro, construido sobre un “currículo en espiral”. Esta percepción de que “el debate no se centra donde debiera”, ahora en palabras de Miguel, y de que los medios tradicionales no fueron un canal adecuado para entender y para reconocer la situación que ellos estaban viviendo, aflora con mayor o menor intensidad en todas las entrevistas.

3.5 Cambios en el rol docente

Layla se conmueve al recordar cómo uno de sus alumnos con necesidades especiales había recreado, junto a su madre, su aula en casa, con cojines y muñecos, intentando reproducir también algunas de las rutinas escolares. Otra de las anécdotas que narra Eva se refiere a un estudiante al que la policía paró cuando iba a hacer la compra, mientras el resto de su familia estaba aislada con Covid-19. Este estudiante la llamó para que lo fuera a buscar y explicase la situación: “Al final haces de todo, haces de ONG, de ayuntamiento, de servicios sociales...”.

Estas dos anécdotas ilustran los principales cambios experimentados en el rol docente: por un lado, los cambios en las estrategias para enseñar a distancia en un escenario de pérdida del contacto físico que muchos vivieron como un “drama”; por otro, los cambios asociados a la responsabilidad sobrevenida respecto a los estudiantes y a sus familias en una situación de especial vulnerabilidad social. Y todo ello en un momento en el que la mediación y el papel de las familias en el aprendizaje de sus hijos pasa, forzosamente, a un primer plano. Resulta de interés acudir en este punto a los cuestionarios:

- Todos los entrevistados se muestran de acuerdo o absolutamente de acuerdo con la afirmación “Han aparecido diferencias de rendimiento entre mis estudiantes relacionadas con el apoyo familiar y el acceso a la tecnología” así como con la de que “La comunicación online con mis estudiantes es más difícil que la comunicación presencial”. No obstante, cuando lo que se considera es si “El aprendizaje online de mis alumnos depende más de sus familias que de mí” las respuestas son más heterogéneas y menos consistentes.
- Todos se muestran de acuerdo o absolutamente de acuerdo con la afirmación “El

seguimiento de los y las estudiantes más vulnerables (ACNEE, ANEAE, problemas sociofamiliares) se ha hecho más difícil en el entorno online”, aunque en el primer cuestionario tres habían expresado desacuerdo. Son también tres docentes (dos de ellos los mismos: Miguel y Encarna) los que modifican su respuesta entre percepciones contrarias al considerar si “El seguimiento de mis estudiantes ha sido sencillo a partir de las herramientas disponibles y las actividades que les he mandado realizar”, pero esta es una afirmación más discutida en ambos cuestionarios, igual que la correlacionada sobre que “La mayoría de mis estudiantes tienen mayores dificultades para el aprendizaje desde casa”.

- Por otra parte, es consistente la consideración de que sus “estudiantes han estado agobiados y emocionalmente vulnerables ante la nueva situación impuesta por la Covid-19”: cinco de ellos expresan y mantienen su acuerdo o su total acuerdo, y solo dos, los directores Pablo y Encarna, manifiestan algún grado de desacuerdo, variando además su respuesta hacia la posición mayoritaria.

En consonancia con ello, Miguel explica en la entrevista que su prioridad era el seguimiento y acompañamiento de sus estudiantes, pero no únicamente a nivel académico. Era importante dedicar un tiempo en las clases a preguntarles cómo se encontraban, cómo estaban sus familias, cómo llevaban lo de no poder salir, etc. Encontró muy difícil, como el resto de docentes de Secundaria, motivarles para que encendiesen sus cámaras y fuesen más activos. De hecho, siente que se convirtió en “una persona un poco histriónica. Me reía cada vez que decían algo medio animado porque es que, si no, no se podía”. Eva utiliza el mismo tono al recordar sus clases online y afirma haber hecho todo lo posible para que encendieran sus cámaras, igual que Raúl, quien defiende la política de su centro de flexibilizar tareas y plazos de entrega para no abrumar ni a los estudiantes ni a sus familias; mientras que Encarna se expresa en términos parecidos al enumerar las consideraciones que guiaron su actuación como directora.

Pablo, que define como una experiencia muy positiva y enriquecedora el haber realizado videoconferencias con los estudiantes, piensa que el “valor diferencial” de la docencia es el trabajo personalizado “y eso lo podemos hacer en online y lo podemos hacer en presencial”. Pero la opinión que mejor sintetiza el sentir general es la de Raúl: “No se puede sustituir la presencialidad. [...] Una finalidad básica de la escuela tiene que ver con convivir y vivir con los demás”.

En cualquier caso, todos expresan en los cuestionarios algún grado de acuerdo con la afirmación de que “La docencia online permite otras posibilidades de aprendizaje interesantes para el alumnado” y todos mencionan en las entrevistas aprendizajes adquiridos que podrían serles útiles en la educación presencial. Victoria, por ejemplo, considera que sería interesante diseñar actividades presenciales con programas como Kahoot o Microsoft Teams, ofrecer tutorías online y grabar vídeos de las clases para estudiantes que no puedan acudir al colegio durante un período prolongado. Pablo menciona esta última posibilidad y también la de seguir utilizando Google Classroom en determinadas circunstancias, como un apoyo específico para alumnado con asignaturas pendientes. Este docente, al comparar los avances de 3 meses de confinamiento con los de los 10 años anteriores, llega incluso a hablar de un cambio de paradigma en lo que respecta a la utilización de herramientas digitales en el aula.

Layla y Eva, que son las únicas que en los cuestionarios expresaron no haber “tenido los recursos suficientes para abordar esta situación de enseñanza online de manera adecuada”, no se muestran tan optimistas, pero sí se ven en el preludio de un gran cambio. Para la primera, “este parón de la educación presencial ha puesto en evidencia que tenemos graves problemas, por no decir problemones, en cuanto a la parte digital”. La segunda, en clara sintonía, piensa que esta situación “nos ha demostrado que como lo hacemos ahora no funcionan bien las cosas, porque hemos hecho una réplica de lo que hacíamos en clase, pero fuera. Y no funciona. Pues si no funciona fuera, es que tampoco funcionaba dentro”.

Encarna comparte el deseo de que el sistema educativo cambie, aunque quiere superar el debate en torno a la tecnología y a la presencialidad para llevar la discusión hacia preguntas que afectan al desempeño docente, proponiendo un impulso de la autoevaluación dentro del sistema educativo. Miguel profundiza en esta misma idea, reclamando un mayor cuestionamiento de la propia acción docente sobre los contenidos impartidos, las metodologías y la forma de evaluar. Afirma, en términos muy similares a los empleados por Pablo, estar orgulloso del esfuerzo, de las actitudes y de los conocimientos que han permitido afrontar con relativo éxito una situación muy compleja; pero, al igual que Eva, advierte: “Hemos pasado una primera tormenta y ha sido algo heroico por parte de todos [...]. Pero no podemos seguir así: como nos pille una segunda tormenta, y nos pille otra vez así, el barco se hunde”.

3.6 Otros resultados de los cuestionarios

Queremos detenernos en varias consideraciones sobre los resultados de los cuestionarios que aún no han sido mencionadas en el cuerpo del análisis. Las siguientes afirmaciones son las que mayor grado de acuerdo obtuvieron, manteniéndose además muy estables con el paso del tiempo:

- “La enseñanza online conlleva menos carga de trabajo para el docente”. Todos se muestran en al menos uno de los dos cuestionarios totalmente en desacuerdo con esta afirmación y nadie manifiesta nunca estar de acuerdo en ningún grado.
- “He echado de menos la dinámica escolar presencial de los centros educativos”. Nadie expresa ningún grado de desacuerdo, y la mayoría se muestra completamente de acuerdo.
- “La evaluación se convierte en un proceso más complejo y difícil de desarrollar que en la docencia presencial”. Solo un docente, Raúl, expresa desacuerdo, y únicamente en el primer cuestionario; en el segundo, la mayoría se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación. Se dan los mismos resultados, con el mismo cambio en la valoración por parte del mismo profesor, para esta afirmación relacionada: “Tengo la impresión de que me faltaron elementos para evaluar a los alumnos que solo puedo obtener en la enseñanza presencial”.

Los bloques en los que hubo una mayor consistencia entre el primer y segundo cuestionario fueron los de “Desempeño profesional”, en el que un 68% de respuestas se mantuvo, y de “Condiciones de trabajo a distancia”, con un 64% de respuestas iguales. Estos fueron, además, los bloques con mayor heterogeneidad de respuestas y menor coincidencia entre opiniones. Los bloques en los que se produjeron mayores consensos fueron los de “Aprendizaje de los alumnos en el entorno online” y de “Creencias sobre la enseñanza online”. El bloque en el que hubo más cambios en las respuestas es, con diferencia, el de “Relación con los estudiantes”, en el que solo se mantuvo igual el 44%.

La maestra que más valoraciones mantiene entre cuestionarios es Layla, con un 67% de respuestas idénticas. La docente que más valoraciones modifica es Encarna: solo mantiene un 44% de respuestas, y hasta un 36% de sus cambios suponen pasar de estar de acuerdo a estar en desacuerdo, o viceversa. El resto de entrevistados mantiene las mismas respuestas entre un 53% y un 62% de las ocasiones.

Por último, cabe señalar que Eva y Layla son las encuestadas que comparten más valoraciones, con un 49% de respuestas coincidentes de media entre ambos cuestionarios. En el lado contrario, Pablo obtiene precisamente respecto a Eva y a Layla los porcentajes de respuestas coincidentes más bajos, con un 15% y un 18% respectivamente. Lógicamente, el peso de preguntas relacionadas con la tecnología y con el manejo de herramientas digitales es elevado y, por eso, no sorprende esta distancia entre aquellas docentes que admiten haber sufrido más con el cambio y el docente que se posiciona más decididamente a favor del impulso tecnológico en educación.

4. Discusión y conclusiones

La rápida respuesta del profesorado y de los centros educativos ante la emergencia sanitaria permitió salvaguardar la función escolar a pesar de la excepcionalidad y complejidad de la situación (Fundación La Caixa, 2020). Comprender la vivencia del profesorado entre marzo y junio de 2020 ha sido la prioridad de esta investigación: escuchar la voz de aquellos que protagonizaron uno de los cambios más drásticos en la historia de la educación se convierte en un enfoque prioritario de la investigación y política educativa (Úbeda, 2018) si queremos que el conocimiento del profesorado forme parte de la mejora educativa de nuestro sistema (Verástegui y Úbeda, 2022).

Nuestra premisa de partida ha sido la de que muchos docentes conectaron en ese tiempo de manera profunda con el sentido y propósito de la enseñanza. Para probarla, utilizamos categorías de análisis relacionadas con la identidad profesional y el sentido de pertenencia al cuerpo profesional. Emergieron así, en la investigación, elementos referidos a la acción del equipo directivo, al papel desempeñado por la Administración educativa, a la colaboración entre colegas, a la propia acción docente y a los principales anhelos y necesidades detectadas.

Respecto al equipo directivo, debemos señalar la estrecha relación detectada entre la satisfacción con la labor del equipo directivo y la pertenencia y responsabilidad en el mismo. Todos, no obstante, se muestran comprensivos con las limitaciones en su actuación y reconocen que su papel fue fundamental para ofrecer seguridad al claustro, lo que es consecuente con otras investigaciones realizadas en el mismo marco (Fundación La Caixa, 2020) y coherente con la evidencia acumulada sobre su capacidad de dinamizar, apoyar e incentivar al profesorado en dinámicas de desarrollo, aprendizaje y mejora educativa (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013).

Por otra parte, existe una notoria insatisfacción respecto a la labor desarrollada por la Administración. Las críticas que aparecen aquí aparecen también en otras investigaciones sobre el mismo período (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrer, 2021; Luengo y Manso, 2020). Sin embargo, este descontento parece tener su origen en políticas previas a la pandemia, produciéndose ahora un escenario de fricción mayor (Trujillo et al., 2020). Este aumento de la fricción puede deberse, entre otras, a la escasa uniformidad y sistematicidad de las medidas propuestas por las administraciones autonómicas (COTEC, 2020), lo que ha dificultado enormemente la identificación de las medidas y las tareas a acometer.

Con relación a la colaboración entre docentes, nuestros resultados refuerzan la idea de que la cultura profesional de los centros es un factor esencial para el bienestar del profesorado. Así, puede apuntarse que el trabajo colaborativo y los espacios para reflexionar y compartir tanto la práctica educativa como la experiencia emocional de aquel momento fueron dinámicas que afectaron positivamente al rol profesional (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021).

Respecto al propósito profesional, el aspecto al que con mayor insistencia se han referido ha sido el del vínculo con sus estudiantes, imprescindible para que se produzca el aprendizaje (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020). En este punto puede inferirse que el paso de la educación presencial a la educación online afectó significativamente al modo en el que las y los docentes entienden la relación con sus estudiantes (Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Tortero, 2022).

Si nos centramos en las necesidades y en los anhelos expresados, cabe hablar del desbordamiento emocional que supuso la nueva situación (Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Tortero, 2022), con nuevas cargas de trabajo y una reorganización profunda de la actividad escolar (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020), y de la importancia que tuvo el apoyo de otros compañeros y la formación autodidacta de cara a generar recursos para la enseñanza online (Luengo y Manso, 2020).

Debido a la muestra y al carácter cualitativo y subjetivo de la información utilizada, nuestro estudio no aspira a generalizar sus resultados. Lo que sí puede es “encarnar” los hallazgos obtenidos en esas otras investigaciones, complementando ciertos datos y profundizando en sus resultados, dotándoles de un nombre, un cuerpo, una voz: Layla, Encarna, Miguel, Raúl, Victoria, Eva y Pablo. Consideramos que el valor diferencial de nuestra propuesta es precisamente este: acceder a la singularidad del docente desde una mirada como sujeto de investigación y no como objeto de la misma, con el último afán de incidir en los discursos imperantes sobre educación. Se puede obtener así una idea fidedigna del conocimiento y de la experiencia del colectivo como comunidad profesional.

Y todo ello nos lleva a poner nuevamente el foco en una cuestión decisiva: la colaboración de alto impacto entre docentes. Un elemento transversal al análisis que es necesario tener en cuenta a la hora de elaborar políticas educativas sobre el profesorado y la organización escolar (Reimers y Schleicher, 2020; Verástegui y Úbeda, 2022). Es un buen momento para aprender de la respuesta del profesorado ante la pandemia y orientar estas políticas educativas hacia donde ellos reclaman: hacia una formación continua contextualizada y orientada hacia el aula (Rupérez, 2014), que potencie la colaboración, la reflexión y la discusión sistemática y, que permita la transferencia de conocimiento y de la práctica educativa (Verástegui, 2019).

En este sentido, sabemos que aquellos equipos directivos que facilitaron las reuniones entre docentes con el objetivo de compartir la práctica y ofrecer un apoyo emocional y profesional consiguieron aumentar la satisfacción del profesorado durante este período tan complejo (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020). Asimismo, aquellos docentes que tuvieron estas experiencias colaborativas fueron capaces de sortear mejor las dificultades del entorno online, así como gestionar mejor los retos vinculares y emocionales surgidos (Luengo y Manso, 2020). Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de abrir las aulas con el objetivo de combatir el aislamiento profesional (Luengo y Manso, 2020); facilitar, dentro de la jornada laboral, espacios de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes (Reimers y Schleicher, 2020); y potenciar un cuerpo profesional docente fortalecido que trabaje en red (Trujillo et al., 2020) y que tenga el tiempo suficiente para transferir su conocimiento educativo al resto de la comunidad y del sistema educativo (Verástegui, 2019).

Por todo ello, hacemos un llamamiento para que la administración educativa apueste por políticas de desarrollo profesional orientadas a la colaboración docente (Verástegui y Úbeda, 2022). Políticas que ofrezcan la posibilidad real para que el profesorado pueda compartir, observar, sistematizar y difundir su práctica educativa. En definitiva, dinámicas profesionales orientadas a que el sistema en su conjunto aproveche todo el conocimiento educativo disponible en los centros. Una propuesta que tiene en consideración el conocimiento construido por el profesorado en la toma de decisiones políticas sobre educación.

5. Referencias

- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., y Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. doi: [10.1002/berj.3509](https://doi.org/10.1002/berj.3509)
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (6ªed). La Muralla, S.A.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- COTEC, F. (2020). COVID-19 y educación III: la respuesta de las Administraciones. *Análisis de las normativas autonómicas y documentos sobre la planificación del curso, 2020-2021*. Fundación COTEC para la innovación. <https://online.flippingbook.com/view/7475/>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (Vol. 101). Narcea Ediciones.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- EUROPEA, U. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesorado.pdf>
- Frago, A. V. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 23), pp. 8-11. Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Fundación La Caixa (2020). *Docentes en época de confinamiento ¿Cómo percibieron los docentes el nuevo escenario educativo?* https://educaixa.org/documents/32359/55948/201015_encuesta+covid_cast.pdf/fa4fbee8-29b6-9b3b-28c6-ee7f6be9a603?t=1602771236458
- Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, 38, 129–150. doi: [10.5944/reec.38.2021.29017](https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017)
- López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Luengo, F., y Manso, J. (Coords.). (2020). *Informe de investigación Covid-19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691408>
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave: calidad de la práctica educativa; referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (Vol. 21). Graó.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20569>
- Muñoz, F. J. C. y Luengo, F. (2019). Capacidad Profesional Docente. Buscando la Escuela de nuestro tiempo. En José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo (Coords.). *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (32), 133. Anaya
- Muñoz, F. I. (2020). La formación permanente del profesorado. algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *crónica*. *Revista de pedagogía y psicopedagogía.*, (5), 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, v. 14, (4). OECD. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2019). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 489–501. doi: [10.15517/revedu.v44i1.39044](https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044)
- Rubio, M. y Varas, J. (1997). El análisis de la realidad en la intervención social, Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS.
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial* (Vol. 15). Narcea Ediciones.

- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. FAD. [doi:10.5281/zenodo-3878844](https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844)
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., y Questa-Torterolo, M. (2022). Pandemic and Teacher's Perceptions About Emergency Remote Teaching: The Uruguayan Case. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. doi.org/10.15359/ree.26-1.4
- Verástegui, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, y Fco. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10486/686710>
- Verástegui Martínez, M., y Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. [doi: 10.14201/teri.26953](https://doi.org/10.14201/teri.26953)