

EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES JUVENILES SOBRE LA ADAPTACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA EN PANDEMIA



Educación
Conectada

fad

BBVA

EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES JUVENILES SOBRE LA ADAPTACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA EN PANDEMIA

Ignacio Megías Quirós



Educación
Conectada

fad

BBVA

© FAD, 2021

Edita:

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad)
Avda. de Burgos, 1 y 3 - 28036 Madrid
Teléfono: 91 383 83 48
fad@fad.es

Autoría:

Ignacio Megías Quirós

Trabajo de campo:

Sociológica Tres

Coordinación del estudio:

Anna Sanmartín Ortí

Maquetación:

Ediciones Digitales 64

Fotografías:

PourquoiPas, Gerd Altmann, Csaba Nagy, Michal Jarmoluk, Michael Schwarzenberger, natureaddict,
Wokandapix, Falk Schirrmeister, Free-Photos y giovannacco en Pixabay

ISBN:

978-84-17027-75-9

DOI:

10.5281/zenodo-5801231

Cómo citar este texto:

Megías Quirós, I. (2021). *Experiencias y percepciones juveniles sobre la adaptación digital de la escuela en pandemia*. Madrid: Fad.

DOI: 10.5281/zenodo-5801231

Presentación

La crisis sanitaria provocada por el coronavirus durante 2020 y 2021 ha hecho que el sistema educativo tenga que enfrentarse a diferentes retos. Quizá el mayor desafío ha sido la necesidad de combinar el modelo educativo tradicional con el aprendizaje en línea y las nuevas técnicas de aprendizaje. Es aquí donde, en el último curso escolar, las TIC se han vuelto fundamentales para mantener la actividad en el contexto educativo, pasando del modelo tradicional a uno híbrido. Este nuevo encaje tiene muchos beneficios, pero también arroja importantes problemas y limitaciones de los centros educativos, del profesorado y resto de personal, así como del propio alumnado.

Con este estudio, la Fad y BBVA, a través del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, han querido indagar en los procesos necesarios de adaptación del sistema educativo a la cultura digital, centrándose en la visión que tiene el alumnado sobre las limitaciones, aprendizajes y retos.

El estudio tiene un doble abordaje: por una lado se ha llevado a cabo una fase cualitativa para recoger testimonios y percepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO) y postobligatoria (Bachillerato y FP de grado medio). Por otro lado, y a partir de esos primeros resultados sobre cómo perciben la educación híbrida en una realidad pandémica, se ha realizado un panel *online* en una consulta a 602 estudiantes de 14 a 18 años.

Este estudio muestra, entre otras cuestiones, cómo el alumnado se inclina por aprovechar el potencial de las tecnologías en todas las materias, incorporando contenidos audiovisuales, hipertextuales y ludificación de actividades. Y nos ayuda a reflexionar en torno a la integración *online/offline* en el manejo de las tecnologías con fines educativos, el llamado modelo híbrido de enseñanza, que tiene como objetivos trascender la mera inclusión de tecnología e internet en el aula, y dotar de apoyo y acompañamiento continuado y flexible, potenciar la socialización y la autonomía del alumnado (en relación a horarios, ritmos de trabajo o espacios).

Esperamos que la investigación sirva para mostrar las necesidades y posibles respuestas desde la comunidad educativa en la implementación de un modelo híbrido de enseñanza, y que las recomendaciones que se recogen aporten claridad en la construcción de un sistema de enseñanza adaptado a la realidad que estamos viviendo.

Beatriz Martín Padura
Directora General de la Fad

ÍNDICE

Presentación	4
Introducción y objetivos	7
I. Metodología	9
1. Fase cualitativa	10
2. Fase cuantitativa	13
II. Resultados de la fase cualitativa	16
3. Experiencia con la formación <i>online</i>	17
3.1. Lo peor y lo mejor	17
3.2. Sensaciones, motivación	23
3.3. Brechas y apoyos	29
4. Capacitación e interés	34
5. Sobre las y los docentes	40
6. Escuela digital: percepción de oportunidades	44
6.1. Necesidades	44
6.2. Propuestas	46

III. Resultados de la fase cuantitativa	49
7. Usos de las TIC en el hogar	50
8. Capacitación, carencias y ayudas	60
9. Experiencias con la educación <i>online</i>	71
10. Tecnología en los centros educativos	83
11. Expectativas sobre el futuro de la educación y propuestas de mejora	87
IV. Conclusiones	93
Bibliografía	109
Anexo	112
Cuestionario	113

Introducción y objetivos



La pandemia ocasionada por la COVID ha trastocado enormemente la actividad y el funcionamiento ordinario de todo el sistema educativo, que tuvo que adaptarse rápidamente a la excepcionalidad ocasionada por las medidas de confinamiento y distanciamiento físico de la población.

En este punto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ganado una especial relevancia a la hora de garantizar el mantenimiento de la actividad educativa en un contexto de escolarización a distancia o de semipresencialidad; pero también han salido a la luz importantes problemas y limitaciones de los centros educativos, del

profesorado y resto de personal, así como del alumnado, para aprovechar las oportunidades y beneficios que proporcionan las TIC en términos formativos.

Por ello, en el marco del proyecto *Educación Conectada*, el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fad (CRS) propuso desarrollar un **proyecto de investigación que indague en los procesos necesarios de adaptación del sistema educativo a la cultura digital** en la que las nuevas generaciones están siendo socializadas y que, en gran medida, atraviesa los modos y formas de vida de prácticamente toda la población.

Esta investigación indaga sobre la potencialidad y las oportunidades que representan las TIC en la educación

Para enfatizar la divisoria existente entre la actividad ordinaria de los centros educativos y las prácticas cotidianas de adolescentes y jóvenes, así como para desentrañar las oportunidades que las tecnologías digitales pueden ofrecer en materia educativa, la presente investigación se centró en rescatar la **visión particular de los alumnos y alumnas de Secundaria** sobre la realidad del ecosistema tecnológico con el que conviven habitualmente, que en cierta medida aún está relativamente poco aprovechado en el ámbito escolar.

Objetivos

El **objetivo general** de la investigación es **indagar en las potencialidades y oportunidades de las herramientas tecnológicas como medios de transmisión y construcción de conocimiento en consonancia con los intereses, motivaciones y culturas juveniles**, profundamente atravesadas por la interactividad y omnipresencia de las TIC.

Para ello, el foco del proyecto se centra en el alumnado de Educación Secundaria, identificando sus representaciones, expectativas, percepciones y motivaciones hacia las potenciales transformaciones que las TIC pueden introducir en sus trayectorias académicas y formativas.

Objetivos específicos

- 1.** Comprender las **motivaciones, intereses y expectativas de la población adolescente hacia las TIC**, indagando en sus prácticas específicas y distintivas de incorporación de las tecnologías a la vida cotidiana.
- 2.** Examinar las **experiencias concretas asociadas a la formación *online* y telemática durante el periodo de pandemia**: percepción de ventajas/desventajas, sensaciones, problemas...
- 3.** Identificar, a la luz de la reciente experiencia de educación *online*, las principales **carencias y limitaciones del sistema educativo en términos de digitalización** y adaptación al ecosistema tecnológico destacadas por parte del alumnado:
 - a.** Carencias relacionadas con la organización de la actividad escolar por parte de los centros y del profesorado.
 - b.** Carencias relacionadas con las propias competencias y capacitación digital de profesores y profesoras.
 - c.** Carencias propias del alumnado, en términos de accesibilidad a la tecnología (primera brecha digital) y falta de competencias digitales (segunda brecha digital).
- 4.** Señalar las principales **propuestas y actuaciones** que el alumnado de Secundaria entiende que deberían realizarse en el sistema educativo para potenciar al aprovechamiento de los recursos digitales:
 - a.** Mejora del equipamiento tecnológico por parte de los centros.
 - b.** Actuaciones centradas en la adquisición de competencias digitales y la formación del profesorado.
 - c.** Actuaciones de formación digital por parte del alumnado.
 - d.** Transformación de las dinámicas pedagógicas en base a las posibilidades ofrecidas por las TIC.
- 5.** Indagar en las **expectativas y percepciones del alumnado sobre el futuro de la educación** y las transformaciones que las tecnologías van a producir sobre el sistema educativo.

1. Fase cualitativa

Para el desarrollo del proyecto de investigación se llevó a cabo una **metodología secuencial**, que comenzó con una fase exploratoria de tipo cualitativo y siguió con una fase de tipo cuantitativo. Los resultados preliminares del acercamiento cualitativo sirvieron para preparar el cuestionario de la encuesta, y en su totalidad el informe pretende ofrecer una visión complementaria y conjunta, rematada por unas conclusiones comunes.

Se realizaron **dos comunidades online** con alumnos y alumnas de Educación Secundaria, compuestas inicialmente por **entre 10 y 12 participantes** cada una. La dinámica de esta aproximación de tipo cualitativo y exploratorio implica la participación de un moderador que introduce temas y preguntas en un chat, relacionadas con los objetivos de investigación, fomentando el debate y la discusión colectiva por parte de los participantes, así como incentivando la participación e indagando en aquellas cuestiones e ideas que vayan apareciendo a lo largo de la conversación.

Mediante esta técnica de investigación es posible **identificar los principales temas que emergen de la confrontación de ideas y opiniones por parte de los y las participantes**. La dinámica de las comunidades *online* es asincrónica, de tal manera que cada participante tiene tiempo de actuar y responder a los estímulos y las intervenciones del resto, desde la pausa y la reflexión. Esto resulta relevante a efectos de distinguir las posibilidades de análisis de este tipo de grupos, en relación a los grupos de discusión presenciales.



Se planteó una muestra heterogénea en términos de **género** (hombres y mujeres) y **tipo de escolaridad** (pública, concertada y privada), que permite una mayor representatividad social de los discursos producidos.

- **Comunidad 1** → Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO). Mixto por género y titularidad de los centros.
- **Comunidad 2** → Alumnado de Educación Secundaria post-obligatoria (1º y 2º de Bachillerato y FP grado medio). Mixto por género y titularidad de los centros.

Ambas comunidades se desarrollaron de forma natural y sin problemas, si bien la número 2 experimentó una participación menor, y los perfiles masculinos quedaron algo menos representados (en las dinámicas *online* asincrónicas es común que algunos/as participantes entren y salgan, la participación de alguno/a decaiga con el paso de los días, y algunos/as sean sustituidos/as).

Las comunidades se desarrollaron en abril de 2021 durante **cinco días de actividades**, más uno de despedida y cierre. Tres jornadas implicaban al grupo al completo, mientras una diferenció las actividades por género, y otra propuso una actividad individual (a modo de entrevista), que pretendía indagar en percepciones más personales.

Cada día se abría con algunas preguntas abiertas que intentaban centrar el tema y animar el debate, y el desarrollo del mismo determinaba el tipo de preguntas que iba introduciendo el moderador a lo largo de la jornada (si bien existían preguntas previas que se empleaban como recurso en caso de necesidad, y en base a los objetivos iniciales). Las actividades que se introducían cada día quedaban abiertas 24 horas más, por si quedaban argumentos o respuestas en el tintero.

La estructura temática de las comunidades *online* fue la siguiente:

Jornada 1 (grupo completo)

- ▶ Bienvenida, puesta en contexto, y presentación personal.
- ▶ **Actividad 1:** experiencia grupal de formación *online*.
 - Lo mejor/lo peor, lo que se gana/lo que se pierde.
 - Dificultades de adaptación.
 - Sensaciones asociadas.
 - Brechas percibidas.

Jornada 2 (individual)

- ▶ **Actividad 2:** experiencia individual de formación *online*.
 - Relato personal sobre la experiencia de formación *online*.
 - Acceso a equipo necesario, espacio de trabajo, ambiente en casa...
 - Concentración, organización, cansancio, saturación.
 - Resultados.

Jornada 3 (grupo completo)

▶ **Actividad 3:** escuela digital

- Percepciones sobre la integración tecnológica en los centros educativos.
- Necesidades, carencias y prioridades.
- El papel de los y las docentes.

Jornada 4 (grupos diferenciados por género)

▶ **Actividad 4:** intereses y motivaciones en torno a las tecnologías

- Qué atrae de la tecnología.
- Percepciones sobre la capacitación tecnológica.
- Tecnología como proyecto vital: carreras tecnológicas, proyección de futuro.

Jornada 5 (grupo completo)

▶ **Actividad 5:** expectativas de futuro/propuestas

- Tras la pandemia, en relación a la formación: lo que ha cambiado para siempre/lo que permanecerá.
- Proyección sobre el desarrollo tecnológico en los centros educativos.
- Oportunidades que ofrece la tecnología para la educación.

Jornada 6 (grupo completo)

▶ Despedida y cierre.

El contenido de las actividades quedó registrado en la plataforma a modo de transcripción. Los fragmentos que ilustran el análisis cualitativo se han extraído de forma literal de tales transcripciones (sólo corrigiendo algunas erratas de mecanografía y ortografía que dificultaban la comprensión del texto), indicando en cada caso el grupo y las variables de referencia.

2. Fase cuantitativa

UNIVERSO

Mujeres, hombres y personas de otro género, **entre los 14 y los 18 años**, residentes en todo el territorio nacional, estudiantes de ESO, Bachillerato o FP.

La escasa proporción de casos en la categoría de “otro género” de la variable de género (7 casos) imposibilita su análisis por separado, por lo que se han excluido de los cruces por género.

En la fase cuantitativa se realizaron 602 entrevistas a jóvenes entre 14 y 18 años de todo el territorio nacional estudiantes de ESO, Bachillerato o FP en junio de 2021

DISEÑO MUESTRAL

Tamaño de la muestra: 602 entrevistas.

Selección de la muestra entrevistada: panel *online*, con autoselección.

Afijación proporcional según...

- Nivel de estudios: 3º/4º ESO, 1º/2º Bachillerato/FP Grado Medio.
- Tipo de colegio por titularidad: público, privado/concertado.

Error muestral: asumiendo MAS y $p*q=0,50$ y con el nivel de confianza del 95,5%, el error para los datos globales es del $\pm 3,9\%$.

Realización: Junio de 2021.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN VARIABLES

En las siguientes tablas se recoge la distribución de la muestra en función de la edad, el género, el nivel de estudios, el tipo de centro, la clase social, el nivel de carencias y el tipo de hábitat:

Edad	N	%
14 años	83	13,8
15 años	134	22,3
16 años	126	20,9
17 años	122	20,3
18 años	137	22,8
Total	602	100,0

Género	N	%
Hombre	289	48,0
Mujer	306	50,8
Otro	7	1,2
Total	602	100,0

Estudios	N	%
3º de ESO	128	21,3
4º de ESO	160	26,6
FP Grado Medio (Ciclo Formativo Grado Medio)	93	15,4
1º Bachillerato	108	17,9
2º Bachillerato	113	18,8
Total	602	100,0

Tipo de colegio por titularidad	N	%
Concertado	107	17,8
Privado	53	8,8
Público	430	71,4
Ns/Nc	12	2,0
Total	602	100,0

Clase social	N	%
Alta	17	2,8
Media-alta	96	15,9
Media	323	53,7
Media-baja	115	19,1
Baja	24	4,0
Ns/Nc	27	4,5
Total	602	100,0

Vulnerabilidad*	N	%
Sin carencias materiales	275	45,7
Carencias materiales leves	169	28,1
Carencias materiales severas	158	26,2
Total	602	100,0

Tamaño de hábitat de residencia	N	%
Pueblo o ciudad pequeña (10.000 habitantes o menos)	199	33,1
Ciudad de tamaño medio-medio grande (más de 10.000 habitantes)	302	50,2
Gran ciudad (1 millón de habitantes o más)	84	14,0
Ns/Nc	17	2,8
Total	602	100,0

Nacionalidad	N	%
Español/a de nacimiento	523	86,9
Nacionalidad española adquirida	31	5,1
Otra nacionalidad	45	7,5
Ns/Nc	3	0,5
Total	602	100,0

* Esta variable se construye de la siguiente manera, en base a la batería de la pregunta 82 (el cuestionario completo se incluye en Anexo):

- Sin carencia material: entre 0 y 1 menciones positivas.
- Carencia material leve: 2-3 menciones positivas.
- Carencia material severa: cuatro o más menciones positivas.

3. Experiencia con la formación *online*

3.1. Lo peor y lo mejor

En el reciente *Barómetro Jóvenes y tecnología 2021: trabajo, estudios y prácticas en la incertidumbre pandémica* (Calderón *et al.*, 2021) se señalaba que “algo más de la mitad (52,2%) de los y las jóvenes que estudian y han tenido formación *online* durante la pandemia, manifiestan que la experiencia ha sido ‘buena o muy buena’, por un 34,2% que la señala como ‘regular’ y un 12,2% que afirma que ha sido ‘mala o muy mala’.” Lo cierto es que los discursos (analizados en la misma época) resultan mucho más vehementes y hacen especial **hincapié en los problemas y las desventajas**, que compondrían una experiencia no tan positiva. Dejando a un lado lo que los argumentos generales entienden que lo peor de la formación *online* continuada es el no poder ver y encontrarse físicamente con los amigos y amigas¹, y sin entrar en este momento a valorar el papel del profesorado (que se aborda en un apartado específico), **los principales inconvenientes señalados tienen que ver con tres dimensiones: materiales, de estrategia y de (des)ajuste**.

En relación a la **dimensión material de los centros educativos** (otra cosa son las circunstancias materiales particulares de cada familia), se habla mucho de **problemas técnicos**, y de la realidad de muchos **centros no preparados para la adaptación a la formación *online***: equipamiento insuficiente, obsoleto o en mal estado; y **capacitación insuficiente** de parte del personal para **aprovechar las potencialidades del material existente**.

—La experiencia de formación *online* ha sido muy mala. Los centros educativos no han proporcionado material adaptado y útil, y la falta de tecnología ha agravado la calidad de la educación *online*. (Hombre, 4º ESO, Público)

—En mi opinión el colegio público donde estudio no está preparado tecnológicamente para clases *online*, ni todos los profesores están capacitados en informática para dar las clases. Se ha improvisado mucho sobre la marcha con lo que tienen, pero aun así

1. Considerado un elemento imprescindible de la experiencia educativa global (Lasén y Megías, 2021).

la calidad no es buena, no se escucha bien al profesor, no se ve la pizarra, muchas veces pasan 20 minutos y el profesor aún se está conectando. Mi escuela es muy buena y los profes dan muy buenas clases presenciales, pero les falta tecnología y es algo que no está en sus manos. Prioridades entregar medios tecnológicos a escuelas públicas, para clases *online*, a los profesores y alumnos que los necesiten y capacitar a los profes en informática en lo que lo requieran.

—El mío también es público y pasa lo mismo. (3º/4º ESO)

Las carencias materiales resultan dificultades muy evidentes, pero existen otras que tienen que ver con el **tipo de estrategias y de planificaciones que adoptan los centros educativos** para encarar la formación *online*. Bien es cierto que la pandemia fue algo imprevisto y para lo que no existía preparación; pero el paso del tiempo, y la progresiva complementariedad entre la formación *online* y presencial, ha puesto de manifiesto algunas cuestiones que destacan los y las jóvenes como problemáticas. Empezando por lo que entienden es **la reticencia de buena parte del sistema educativo a adaptar el tradicional método formativo presencial**, a las nuevas exigencias, nuevas necesidades y nuevo lenguaje que supone la formación *online*. Es decir, que no basta sólo con comprar un ordenador o tener todo el equipamiento necesario para poder realizar clases *online*, sino que es imprescindible tener la voluntad, la capacidad y la estrategia para adaptar el enfoque formativo a la nueva realidad; no sólo del contexto *online*, también de la complementariedad entre *online* y *offline*, y cómo se articula.

Además de las carencias materiales, se destaca la falta de preparación o de interés del profesorado para adaptarse a la enseñanza online

Desde la falta de voluntad, se habla de algunos y algunas docentes que se limitan a **trasladar las clases magistrales a la pantalla del ordenador**, que carecen de la **imaginación** para adaptarse a las nuevas exigencias (que también suponen nuevas oportunidades, que no se aprovecharían), o que **se acomodan** (de tal manera que se deja de hacer el esfuerzo que sí se percibía al inicio de la pandemia).

Desde la falta de capacidad, se exponen los casos de lo que consideran **buenos y buenas docentes en el contexto de la formación presencial, pero que no saben o no pueden trasladar su potencial al terreno *online***.

—No han cambiado nada su método de dar clase, siguen como si fuera presencial y por ello vamos muy atrasados en materia. (Mujer, 2º Bach., Público)

—A la hora de las clases *online* me gustaría ver actividades que sean más que rellenar un formulario de Google. (Mujer, 3º ESO, Público)

—En el 2020 que comenzó la pandemia me gustó más la forma en que llevaron las clases *online*; se sirvieron de videos de YouTube y paginas auxiliares de educación. (Hombre, 4º ESO, Público)

Además, se habla de que **no existe un método homogeneizado** entre las diferentes materias, ni entre los distintos profesores o profesoras; ni en la manera de abordar la formación *online*,

ni en el tipo de plataformas empleadas, ni en el nivel de exigencia. De tal manera que la adaptación *online* y la complementariedad entre la formación *online* y la presencial dependería de voluntades individuales e impulsos personales. Todo ello, en conjunto, genera en el alumnado una sensación de **descoordinación y “caos”**, que dificulta la atención y la motivación.

—La formación a distancia era muy difícil. Los contenidos eran caóticos y desorganizados y las materias no estaba unificadas en una misma plataforma. En cuanto a la equipación en casa tenía de todo perfectamente, pero la calidad del material educativo descompensaba la calidad de mi material tecnológico. (Hombre, 2º Bach., Público)

—La adaptación ha sido muy difícil ya que los contenidos eran caóticos y desorganizados, y cada materia entregaba su material formativo en distintas plataformas. (Hombre, 4º ESO, Público)

El tercer nivel de inconvenientes se entiende desde lo que interpretan es un **desajuste entre diversas circunstancias que operan a ambos lados de la frontera *online/offline***. Por un lado, algunas personas hablan de desajuste entre **esfuerzo, rendimiento y evaluación o resultados académicos**. Es decir, que habrían realizado mucho más esfuerzo (dadas las dificultades para adaptarse a un nuevo tipo de formación), por obtener un mismo rendimiento, tanto en calificaciones como en aprendizaje. Por decirlo de otro modo, sienten que no ha sido valorado el esfuerzo extra que ha supuesto adaptarse a una circunstancia excepcional.

En este sentido se entiende que el método de evaluación ha virado para conceder más importancia a las tareas diarias, lo cual exige **más constancia y mayor continuidad**; también porque se extiende un clima de desconfianza en relación a los exámenes y las tareas *online* (que facilitarían las trampas y las situaciones de desigualdad).

—Evalúan de una forma diferente, no sólo cuenta el examen, también es importante hacer y enviar las tareas todos los días.

—Es que han dado más importancia a las tareas diarias que al examen. Lo que me parece correcto, porque el examen en casa, quién le dice al profesor que no está copiando todo el mundo del libro. (3º/4º ESO)

—Si los comparamos con el resto de años, no notamos mucho cambio porque siempre he sacado buenas notas, pero creo que ni las mías ni las de mis compañeros se ajustaban a nuestro rendimiento ni a lo que hemos aprendido. Hemos tenido que esforzarnos mucho más, eso es cierto. Pero no hemos aprendido nada de lo que debíamos. (Mujer, 1º Bach., Público)



Lo destacable de este punto es que la exigencia de constancia y continuidad aparentemente ya formaba parte del enfoque educativo anterior (presencial); pero se sobreentiende que la mera presencia física facilita el control por parte del profesorado de esos niveles de esfuerzo y constancia del alumnado, mientras que en la formación *online* esa incapacidad de control se supe

con una mayor carga de tareas diarias evaluables. Es decir, **sobrecarga de tareas** como única solución a la menor capacidad de control, ante la falta de método y criterio unificado, como única manera que se encuentra para tratar de “aprovechar” el tiempo y mantener el ritmo, y ante la sospecha de que, de no ser así, los alumnos y alumnas no harían nada.

Sobrecarga que sintieron especialmente durante el confinamiento, desde la percepción de que un profesorado estresado se escudaba en la solución más fácil, y de que les mandaban más tareas porque se interpretaba que no tener posibilidad para salir de casa provocaba que ese tiempo se pudiera emplear para estudiar (lo cual supone un doble castigo)². Pero ahora, pasado el confinamiento, también señalan cosas similares, desde la convicción de que les exigen este año todo lo que no se pudo dar el pasado (o se ha repasado someramente). Todo ello, entienden, repercute en la capacidad de aprendizaje y en el rendimiento.

—Ha cambiado esa cosa de “los deberes que al profesor no le ha dado tiempo mandar en clase y tan siquiera los ha mencionado, no se hacen”. A mí muchas veces me han llegado tareas un sábado por la tarde para el domingo por la mañana o situaciones parecidas. (Mujer, 2º Bach., Público)

—El problema ha sido el método que se ha llevado a cabo. Los profesores no todos decidían hacer clases *online*, había algunos que simplemente decidían mandarnos muchas tareas y ya está, esto me ha influido respecto a tener una mejor base en conocimientos porque los temas se daban muy levemente y con prisa, no se trabajan suficiente y eso ha repercutido en la hora de las notas ya que todos han decaído, yo incluida. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Lo más difícil para mí ha sido la carga de trabajo de asignaturas específicas porque “no podíamos salir a la calle y seguro que estábamos aburridos”. Soy la primera que argumenta que muchas de las tareas diarias son necesarias, pero se debe tener un control sobre aquello que les pides a los alumnos diariamente. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Estas clases han sido un desastre, y eso que había que haber dado el año pasado nos lo están exigiendo mucho en este nuevo curso. Ahora ya ni siquiera se molestan en explicar lo del año pasado porque “hemos tenido recursos suficientes para conocerlo y aprenderlo por nuestra cuenta”.

—A nosotros también nos han exigido este curso todo lo que deberíamos haber aprendido el año pasado, aunque a nosotros nos lo explicaron este curso (en un día). (Mixto, 1º/2º Bach.)

2. Esta cuestión se ponía en relación en Lasén y Megías (2021: 25) con la manera en que los y las jóvenes gestionaban el tiempo de estudio y trabajo en la integración *online/offline*: “Los argumentos en torno a la formación *online* tienden a apuntar cómo la misma, siendo inevitable en el momento actual, lo que ha provocado es una multiplicación de tareas. Sobre todo, desde lo que interpretan que es la pretensión de los y las docentes de compensar la ausencia presencial y el tiempo que teóricamente se gana por no desplazarse. A la vez que consideran que esa pretensión parte de una concepción del tiempo distorsionada, reconocen que tener mucho tiempo por delante puede provocar que éste no se gestione adecuadamente, y se caiga en la procrastinación (también porque el contexto no contribuye a tener la mejor motivación o ánimo). Eficiencia medida en términos de gestión del tiempo, que parece asumir que el tiempo que no se emplea *offline* se puede trasvasar al terreno *online* como si fueran vasos comunicantes, sin pensar en otros factores, o en la propia integración de ambos espacios.”

Una dimensión distinta de desajuste tiene que ver con las diferencias que observan en la **interacción entre profesorado y alumnado** en el contexto *online*. Y es que, frente a la concepción de una tecnología interactiva, flexible y adaptable (que opera para tantas cosas, comenzando por la comunicación vía redes sociales), se habla de que las clases *online* dificultan tremendamente la interacción con los y las docentes, aspecto que se constituiría en un escollo importante para el buen desempeño formativo. Entonces se menciona que la “calidad” de las clases no sólo depende de que se entiendan las explicaciones de los y las profesores (claridad que parece más difícil *online*, fundamentalmente en base a las limitaciones técnicas, pero también a la necesidad de adaptación a unas nuevas claves de comunicación); también dependerá del **ambiente** que se genera en la **retroalimentación** entre alumnado y profesor/a, que puede potenciar la curiosidad, el interés, el entretenimiento, las ganas, etc.; o, por el contrario, dificultar enormemente el clima educativo. En este sentido, se apunta que las clases *online* son menos propicias para generar ese clima educativo positivo y esa participación, empezando por el hecho de que no se ve “en las caras” si el desarrollo de las clases está siendo o no provechoso.

—No se puede nunca comparar las clases *online* con las presenciales, yo creo que en las presenciales toda la clase en general interactúa más.

—Es que yo creo que al estar en casa los alumnos como que no están motivados igual que en clase. (3º/4º ESO)

—No es lo mismo el cara a cara que *online* que no saben si atendemos o no a clases. La explicación del profesor es fundamental y si ni siquiera te ve la cara que muchas veces ellos con mirarnos saben si entendimos o no. (Hombre, 4º ESO, Público)

—La experiencia no ha sido positiva, las clases no siempre han tenido buena calidad, no ha sido fácil adaptarse.

—Moderador: ¿Qué significa una clase “de calidad”?

—Una clase que se entienda, que uno pueda preguntar si hay dudas y sobre todo que los alumnos no estén siempre hablando e impiden que los demás escuchen. Que tenga retroalimentación. (Hombre, 4º ESO, Público)

Como parte de esa retroalimentación se hable del “**ritmo**” de la enseñanza, que también sería uno de los elementos que procuraría el desajuste entre los planos *online* y *offline*. Pese a la asimilación de lo tecnológico con la velocidad y la inmediatez, el discurso generalizado apunta que el ritmo de la enseñanza *online* es más lento: se avanza menos y se dan menos contenidos. Evidentemente, la sorpresiva necesidad de adaptación al medio *online* conllevó toda una serie de elementos que procuraron que el ritmo de la formación sufriera alteraciones imprevistas. Además, las limitaciones en la interacción entre profesores/as y alumnos/as, ya sea por cuestiones técnicas, ya por la falta de adaptación al método *online*, también puede procurar esa sensación de ralentización.

—El ritmo de las clases no es igual que en presencial, pero algo se avanzó.

—Depende de las asignaturas. Por ejemplo, en matemáticas, no todos los días teníamos clase *online*, y eso ha hecho perder en contenidos. Menos mal que este curso las clases son presenciales... (Mixto, 3º/4º ESO)

Tras todos estos aspectos no tan positivos, que tienden a marcar los argumentos, también se mencionan algunas cuestiones positivas de la experiencia con las clases *online*. Por un lado,

gusta el aprovechamiento que se hace de las **posibilidades que ofrece la tecnología** (con independencia de que exista pandemia o no): posibilidad de entregar tareas *online* y ahorrar así desplazamientos innecesarios; posibilidad de sustituir clases magistrales por trabajo personal; posibilidad de ganar tiempo y poder dormir y descansar más. En definitiva, **capacidad para aprovechar y gestionar mejor el tiempo**, y de manera más personal, que, como se verá desde el análisis cuantitativo, está en la línea de las tres ventajas principales asociadas a la formación *online*, atendiendo a los resultados de

A pesar de los inconvenientes, se reconocen ventajas en la utilización de las tecnologías en educación, además de señalar que “han venido para quedarse”

la encuesta: la “comodidad”, que “puedes organizarte el tiempo como quieras” y “evitar desplazamientos innecesarios”. Además, desde los grupos también se mencionan situaciones concretas en las que se pueden evitar inconvenientes que dificultan la enseñanza, como pueden ser las temperaturas extremas (mucho frío o mucho calor).

—Lo mejor es presentar las tareas *online*.

—Me gusta hacer los deberes en casa en el ordenador, pero no me gusta no poder estar con mis amigas y verlas todos los días. (Mixto, 3º/4º ESO)

—Lo mejor de todo que tenía que madrugar menos en casa, no pasaba frío por las mañanas en clase. (Mujer, 4º ESO, Público)

Se entiende y gusta la aplicación de la tecnología a la formación, como camino sin vuelta atrás, fruto de su tiempo. A pesar de lo cual, los argumentos, sin duda condicionados por las dificultades vividas durante un año de pandemia, apuntan a que esa presencia de la tecnología en la formación gusta más en los centros educativos que en casa (donde sí se disfruta la tecnología como evasión o medio de comunicación). Entonces surge la **necesidad de aceptar la complementariedad entre los planos *online* y presencial de la formación**. Y ello a pesar de todas las dificultades y desventajas de la adaptación; y de que se analice la experiencia como un **“parche”** (necesario pero imperfecto), desde el deseo aparentemente general de que vuelvan las clases exclusivamente presenciales (atendiendo a los datos de la encuesta, como se verá más adelante, esto no está tan claro). Pero se asume que la presencia de la tecnología en la educación y la formación *online* (con mayor o menos peso), **“ha llegado para quedarse”**. Desde tal convicción afirman que es necesario tomar conciencia de la situación y prepararse, entendiendo por ello no sólo la capacitación tecnológica, sino también el hecho de **incorporar la motivación grupal** que se entiende que existe en la formación presencial, al terreno *online*.

—La tecnología tendrá cada vez más presencia en los centros educativos.

—Pienso que irán mejorando poco a poco porque pienso que la educación telemática viene pisando fuerte.

—¡A mi entender creo que la formación telemática ha llegado para quedarse!!!! (Mixto, 3º/4º ESO)

—En mi instituto la tecnología la usamos mucho, con el ordenador, móvil, y tenemos un aula de tecnología y robótica, para mí me gusta usar mucho el ordenador para hacer clases, pero en clase no en casa. (Hombre, 4º ESO, Público)

—Ha sido un parche porque creo que las clases volverán a ser presenciales, es mucho mejor y de más calidad y sobre todo porque estar en grupo es más motivador.

—Lo de la formación telemática pienso que seguirá y cada vez con más fuerza, igual que las citas médicas telefónicas han venido para quedarse; pero hay mucho que mejorar, esto nos pilló de imprevisto y nos hemos tenido que adaptar a una situación que para nosotros sería impensable.

—La forma de ver la educación a distancia ya no es la misma porque nos ha tocado en carne propia y hemos visto que puede ser mejor. Estamos en un mundo moderno lleno de tecnología, tenemos cómo hacerlo, sólo tenemos que aprender a hacer uso de ellas. Creo que esta nueva situación que tenemos ya hace un año o más, nos debe hacer cambiar en la forma de actuar, y que debemos prepararnos en base a lo que hemos vivido. (Mixto, 3º/4º ESO)

3.2. Sensaciones, motivación

Ante las clases *online* se intenta adoptar la actitud de que son clases “normales”... pero se termina señalando que no lo son. Y es que reconocen tener una **percepción menos formal** de las clases telemáticas, de tal forma que pareciera que implican menos (¿responsabilizan menos también?) y otorgan más posibilidades de evasión. Incluso algunas voces llegan a señalar que, por momentos, la formación *online* les hacía sentirse “de vacaciones”, algo que para los alumnos y alumnas menos responsables pasó factura cuando se exigieron resultados académicos. Es de suponer que la progresiva naturalización y habituación a la formación *online* hizo desaparecer esta sensación, pero la misma resulta significativa de los diferentes universos en los que se percibe la “formalidad” de la educación.

—Me hace sentir como si estuviera en vacaciones y luego pasan cuenta. (Hombre, 4º ESO, Público)

—En mi centro tenemos clases presenciales toda la mañana y es mejor que cuando teníamos clases *online*.

—Tienes que pensar que son clases normales.

—¡No creo que sean igual las clases físicas a las *online*! (Mixto, 3º/4º ESO)

Como se apuntó, la ausencia física de los amigos y amigas se constituye en la principal desventaja que se observa en la formación *online*, incluso asumiendo que la presencia es constante de manera *online*. Y esa falta de contacto genera sensaciones de **desánimo, aburrimiento**, e incluso **tristeza**. Sensación de que “sólo se estudia”, frente a la necesidad de socializar como parte esencial de la educación. Desde estas percepciones y sensaciones, algunas personas apuntan que las clases *online* son una buena y necesaria opción, pero para gente más mayor, con unos lazos sociales ya consolidados, y de quien se presupone mayor independencia y menor necesidad de contacto social.

—En mi edad de 14 años no creo que sea bueno todo *online*, pero a más edad es bueno usar la formación a distancia.

—Y también, se pierde el trato con los compañeros.

—Algo, creo que sí. (Mixto, 3º/4º ESO)

—He podido seguir el curso sin problemas estando en casa, aunque es mucho mejor ir a clase. Este año tengo todas las clases presenciales y estoy más contenta. (Mujer, 4º ESO, Público)

—Mis amigos los echaba en falta muchísimas veces, pero estábamos en contacto en verdad casi siempre. (Mujer, 3º ESO, Público)

—Lo peor que las clases son más aburridas, prefiero ir a clase y tener contacto directo con amigos y profesores. (Mujer, 4º ESO, Público)

Desde el acento inicial en las pérdidas, se asume la necesidad de adaptación y flexibilidad: saben lo que les gusta y lo que pierden por no ir a clase, pero interpretan que se acostumbrarán a lo que sea, precisamente porque la **capacidad de adaptación marca la frontera de la buena experiencia** respecto a la formación *online*. Ello no elimina la sensación de “**montaña rusa**” (incluso estando adaptados y adaptadas habrá momentos de desánimo), pero marca el camino de la progresiva normalización de la complementariedad entre la formación presencial y *online*, siempre desde la perspectiva de que la educación presencial será la principal y prioritaria.

—Con respecto a las sensaciones, todo ha sido una montaña rusa, pero me he podido adaptar fácilmente a casi todo, y eso ya es un paso. (Mujer, 1º Bach., Público)

—A mí me ha parecido una experiencia al principio muy estresante, pero una vez me acostumbré estaba perfecto. Yo lo definiría en una palabra que sería interesante (por la parte de educación). Me he adaptado fácil. (Mujer, 3º ESO, Público)

—Para mí es peor *online* que en clase, no hay nada mejor que las clases presenciales.

—Está claro que somos personas de costumbres, y cuando cambiamos nos asusta ese cambio hasta que nos acostumbramos. En el futuro veremos si es positivo o no. (Mixto, 3º/4º ESO)

—Al principio fue difícil adaptarse y estaba triste, pero ahora ya estoy acostumbrada.
—¡A lo que nos acostumbramos! (Mixto, 3º/4º ESO)

Predomina la sensación de pérdida del contacto personal, con amigos y amigas, con compañeros, con el profesorado...

Desde esa premisa de la necesidad de adaptarse, en muchas ocasiones se habla de que **la motivación pasa por “no quedarse atrás”**. Es cierto que, a veces, se alude a la responsabilidad de fijar un proyecto vital; pero esa motivación ligada a una visión de futuro resulta minoritaria en una época caracterizada por el corto plazo, más aún dadas las circunstancias excepcionales que ha supuesto el confinamiento y la

pandemia, que tanto han marcado las estrategias educativas y formativas, y las expectativas al respecto. Entonces, tal motivación se agarra a la esperanza de la temporalidad, se fija en objetivos puntuales y se proyecta más que nunca en el individuo, en su voluntad y responsabilidad.

Pero también se reconoce que esa **voluntad debe ser reforzada por los profesores y profesoras**, en momentos en los que no se tienen las cosas claras, y resulta necesario establecer

nuevos objetivos o reconfigurar las estrategias. En este sentido, se reconoce que la formación *online* dificulta que se establezca un trato personalizado entre docente y alumno o alumna, siendo ese **trato personalizado** precisamente uno de los elementos que se interpreta que contribuyen a la motivación (en este caso, asociada a la educación presencial).

–Nadie puede ayudarte si tú no quieres, todo depende de ti.

–Desde mi punto de vista, los profesores son los principales motivadores ya que son los que nos explican el contenido de las asignaturas y cuando ponen de su parte todo resulta más sencillo y ameno. La motivación se consigue de diferentes formas según la persona, sus objetivos y aspiraciones... En mi caso viene del pensamiento de poder entrar en la carrera que quiero.

–Creo que cada persona es diferente y cada una obtendrá su motivación de distintas formas. A mi nada me motiva en general, simplemente era una estudiante aplicada y a veces no tenía ni idea de cuáles eran mis metas. (Mixto, 1º/2º Bach.)

–La motivación se consigue a base de darse cuenta de que uno se queda atrás. La motivación en cierto modo nos la tienen que dar los propios maestros.

–¡Mi motivación es aprender lo necesario para llegar a lo que quiero ser de mayor!!!
¡Ese es el fin!!!!

–Intentando pensar que gracias a eso podrás hacer, estudiar o trabajar lo que más te guste. (Mixto, 3º/4º ESO)

La motivación también se pone en relación con el mencionado desajuste entre la dedicación y el rendimiento, desde la perspectiva de que, en el último año, en muchas ocasiones, ha sido necesario realizar mayor esfuerzo para obtener el mismo rendimiento, y que ello provoca un desánimo que, a su vez, dificulta esa dedicación.

Si bien se suele afirmar que la implicación personal no ha variado (para bien o para mal), en muchos casos la misma implicación se relaciona con un mayor tiempo de estudio, desde una **percepción distinta del paso del tiempo**, que *online* parece durar más lento, de forma más aburrida y más cansada. Posiblemente como resultado de la inexistencia de los estímulos que suponen la presencia física de los amigos y amigas, y del lado de la educación que tiene que ver con la socialización.

Sea como fuere, tiempo que se interpreta que se ha estirado, desde la percepción de haber estado continuamente conectado/a, continuamente disponible (a lo que se añade el agotamiento mental que supusieron las limitaciones de la vida social y el ocio durante el confinamiento).



–Cuando estoy en casa la verdad me distraigo más y me resulta aburrido y me canso más que si estuviera en clase presencial. (Hombre, 4º ESO, Público)

–También me desanimaba demasiado. Puede parecer más tranquilo pero estudiar desde casa es una experiencia que no quiero repetir por una larga temporada. (Mujer, 1º Bach., Público)

—Yo he dedicado el mismo tiempo para estudiar, incluso diría que un poco más. La implicación la misma, de hecho mi nivel académico ha seguido siendo el mismo. (Mujer, 3º ESO, Público)

—A mí las clases *online* se me hacen mucho más largas, en clase el tiempo pasa más rápido.

—Llevas razón, es mucho mejor ir a clase que estar en casa. (Mixto, 3º/4º ESO)

Se habla de que en casa **cuesta más concentrarse** para seguir las clases. **Distracción** que se explica en tres niveles: problemas técnicos que dificultan el seguimiento de las clases; elementos ajenos a las clases que están al alcance de la mano y sin control externo (móvil, reproductores

La dificultad para concentrarse y organizarse en casa durante el confinamiento es señalada por muchos y muchas jóvenes

audiovisuales...); o la propia dinámica de las clases *online*, que no engancha y lleva a la desconexión. En cualquier caso, se alude de nuevo a la voluntad personal como antídoto para contrarrestar esas distracciones, ante la falta de control efectivo, y desde la percepción de que, en el terreno *online*, el profesor o la profesora no tiene tanta autoridad, pues las clases se reciben en un espacio propio, configurado según la voluntad propia. Se dice entonces que quien no se concentra en las clases presenciales menos aún se concentrará de forma

online, y que resulta necesario **adaptar la actitud a las dinámicas de las clases *online* y organizarse mejor** (tener muchas tareas, y distintas a las habituales. obliga a organizarse mejor).

—Al ser un espacio tuyo en el que estás a gusto y tienes cosas que te gustan a tu alrededor (por el hecho de que sean tus cosas) te desconcentra más porque en algún momento todos hemos dejado lo que estábamos haciendo y hemos empezado otra que ha dado pie algo que teníamos cerca y nos ha distraído. En una clase por ejemplo eso no pasa, porque aunque también te encuentres a gusto, los profesores nos ayudan a nos distraernos tanto. En casa, encuentras cerca un libro que te gusta o un papel para dibujar y, aunque el profesor puede que te llame la atención, al estar en un espacio muy tuyo, consideras que el profesor no tiene tanta autoridad sobre ti y entonces no le haces mucho caso. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Nunca he sido capaz de concentrarme correctamente en clase, sólo en las asignaturas que me interesaban realmente. Con la pandemia esta capacidad se me deterioró aún más. Me distraía mucho más, no tenía a nadie controlándome hasta cierto punto y las primeras horas eran la peores, cuando pasaban un par de horas ya empezaba seriamente y eso hacía que tuviera que esforzarme más para llegar a tiempo. (Mujer, 1º Bach., Público)

—No he sido capaz de llevar una buena organización desde que comenzó la pandemia, no sé exactamente por qué, pero me noto mucho más distraída. Quizás sea por la falta de actividades sociales a causa de las restricciones lo que también provoca una mayor saturación. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Con las clases a distancia me falta concentración, y me distraigo con mucha facilidad en el ordenador. Realmente no anima mucho.

- Moderador: ¿Qué es lo que te distrae? ¿En clase no te distraes?
- Que se escuchan las voces de los alumnos en clase y no tienes como silenciarlo porque no escuchas al profesor tampoco y si le sumas que apenas puedes ver lo que está en la pizarra. En clases presenciales no ocurre. (Hombre, 4º ESO, Público)

En relación a esa capacidad de concentración también se habla de la importancia de tener un **espacio propio adecuado para el trabajo y el estudio**. Más adelante se aborda la ausencia del mismo como una de las principales brechas que han generado desigualdades a la hora de afrontar la formación en el último año. En este punto baste la mención de las dificultades para concentrarse que supone la necesidad de compartir espacios y/o ordenadores, o de adaptarse a las dinámicas y los ritmos de la familia (muchas veces, se habla de que la intimidad necesaria se consigue por la ausencia de la familia). Además, resulta interesante la contrapartida que puede suponer precisamente tener ese espacio propio en el que sentirse completamente cómodo/a y aislado/a: que el espacio esté alejado de lo que se entiende es un lugar de trabajo.

–Tengo mi propio ordenador y es una ventaja para poder seguir el ritmo y las clases las doy desde mi habitación donde nadie me molesta, pero también resulta un poco difícil concentrarse porque cuando no ladran los perros en la calle se escucha todo el barullo. (Hombre, 4º ESO, Público)

–A veces me distraigo por casa, 100% no me concentro y me distraigo más o menos, la verdad. (Mujer, 3º ESO, Público)

–Sí puedo seguir el ritmo sin problema, pero la motivación no es la misma que estar en clase, en casa te distraes más. (Hombre, 3º ESO, Concertado)

–En mi casa sólo hay un ordenador, y somos dos personas para utilizarlo, así que hemos tenido que cuadrar los horarios para seguir las clases. Menos mal que algunas veces con el móvil también se podía trabajar. (Mujer, 4º ESO, Público)

–Sí tenía intimidad ya que normalmente durante la conexión mis padres no están en casa, estoy sola por lo que me puedo concentrar bien. (Mujer, 3º ESO, Público)

Una de las sensaciones mencionadas en varias ocasiones, y que resulta especialmente preocupante, es la de “**abandono**”; derivada de la tendencia a la **autogestión** y el **aprendizaje autodidacta**, ante la ausencia de algunas figuras docentes, la **inexistencia de atención personalizada**, y también desde las dificultades de muchos profesores y profesoras a la hora de afrontar la formación *online*. En este sentido, se relatan situaciones en las que algunos o algunas docentes “desaparecen”, apareciendo sólo para mandar “deberes” y poner exámenes, sin mayores explicaciones, atención, prácticas... Aprendizaje autónomo al que se adaptaron por necesidad y que deja un poso de **frustración** (“se nos abandonó a nuestra suerte...”). Y una muestra más de cómo la atención personalizada y la tutoría continua aún se asocian exclusivamente a la educación presencial, a pesar de las posibilidades de conexión e interacción que ofrece la tecnología, y que precisamente alimentan su universo y lo dotan de sentido.

–En mi clase se nos abandonó a nuestra suerte, los exámenes permanecieron, pero las clases no. Eso fue la principal causa de que muchos de mis compañeros suspen-

dieran las asignaturas más prácticas por la falta de información y explicaciones. Me he sentido abandonada por parte de mis profesores durante el último año, pues la mayor parte de ellos no impartían clase y ni siquiera se molestaban en prepararnos apuntes o tareas. No creo que los jóvenes actuales estén capacitados para un aprendizaje autónomo, y sin embargo, muchos de ellos han tenido que aprender a serlo durante esta crisis sanitaria.

—A veces desaparecían y no contestaban los correos y mensajes. Más tarde aparecían para mandar más tareas y deberes. Adjuntaban un par de PDFs con el temario, pero no explicaban nada. Este ciclo se repetía a lo largo de esos meses.

—Coincido con lo del aprendizaje autónomo, muchos, incluyéndome a mí, hemos tenido que estudiar muchos temas por nuestra cuenta, sin poder preguntar dudas y muchas veces no era nada fácil ya que eran temas que empezábamos de cero, nuevos.

—Diariamente me siento desmotivada viendo la falta de interés del profesorado y la falta de profesionalidad.

—Los profesores tienen que tener interés, también forma parte de su trabajo intentar, en la medida de lo posible, animar y motivar a los alumnos.

—La mayor parte de los alumnos también perdieron el interés y las clases *online* eran completamente inexistentes, de vez en cuando (quizás cada 15 días) hacíamos una reunión, pero siempre era un desastre, sin contar que tuvimos que crearnos más de 5 perfiles en diferentes plataformas. (Mixto, 1º/2º Bach.)

El abandono se manifiesta de forma más cruda, así lo relatan algunas voces, entre personas que han tenido que confinarse de nuevo como consecuencia del COVID y que, en algunos casos, no han recibido apoyo, ni seguimiento, ni facilidades para poder reengancharse a las clases o recuperar las materias perdidas. Situaciones que seguramente no sean generalizables, pero que redondean ese clima de **insatisfacción** que manifiesta un discurso quizás no mayoritario, pero representativo.

—Cuando algunas personas han tenido que estar confinadas, la comunicación que han tenido con los profesores ha sido muy escasa e incluso nula. Es cierto que un profesor sí que se conectaba con ellos por videollamada para que pudieran seguir las clases de manera *online*, pero el resto de los profesores se olvidaron de ellos, como si nunca hubieran sido parte de la clase, lo cual no me parece adecuado pues no se trata de una falta de 1 o 2 días, sino de 7 o incluso 10 días.

—Eso ha pasado también en mi clase. Han estado confinados un par de compañeros y no han podido seguir el ritmo porque por parte de los profesores no ha habido ninguna facilidad. Luego a la vuelta tenían que recuperar todos los días perdidos con todos los exámenes y trabajos sin hacer; y luego además los profesores decían que si estaban atrasados ha sido cosa suya por haberse contagiado y por no haber seguido las clases desde casa (cuando en ningún momento han dado facilidades para que lo pudieran hacer).

—Una amiga mía estuvo confinada dos veces. En esos periodos la única manera de estudiar que tenía era cuando le pasábamos fotos de nuestros apuntes, pero algunos profesores ni siquiera la recordaban. A la vuelta del confinamiento tuvo que recuperar tres exámenes a los que había faltado sin apenas recibir explicaciones del temario. (Mixto, 1º/2º Bach.)

La respuesta a esta **desatención** percibida, junto al **agobio** y el **estrés** que supone la adaptación forzada y unos ritmos de estudio y trabajo a los que no están acostumbrados o acostumbradas, y la **frustración** por no entender algunas explicaciones *online*, deriva, en algunos casos, en la **desafección** general respecto a las estrategias educativas y formativas *online*. Entonces, se opta por **no preguntar ante dudas, no interactuar, adoptar un voluntario segundo plano, y abandonarse a la desmotivación**.

—La experiencia de clases *online* está siendo muy mala para mí, tiene de bueno que tengo más tiempo para estudiar, pero lo malo es que no en todas las clases tengo clases por videollamada, y vamos, por lo tanto, muy agobiados respecto al temario. Lo asocio todo con un sentimiento de estrés continuo, nada sano.

—Coincido totalmente en el asunto del estrés. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Yo creo que con todo este cambio, han bajado las calificaciones de los alumnos por falta de motivación o por no entender bien los temarios. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Lo peor es cuando no entiendes algo. A veces no preguntas. (Mujer, 4º ESO, Público)

—Llegó un momento en el que pensaba que no podía más. Estaba muy saturada y no tenía tiempo para nada. (Mujer, 1º Bach., Público)

3.3. Brechas y apoyos

En el apartado correspondiente al análisis de los resultados de la encuesta, se observará cómo uno/a de cada cuatro jóvenes afirma haber tenido “constantemente o con frecuencia” problemas con el uso de dispositivos tecnológicos o internet a lo largo del curso, siendo las principales dificultades, por orden de importancia, los cortes o lentitud de la conexión, el ambiente poco adecuado en casa, la necesidad de dedicarse a otras tareas, el tener que compartir los equipos, y las limitaciones de los dispositivos tecnológicos. Sin embargo, en las dinámicas realizadas no se encontraron ejemplos en primera persona de **carencias materiales** que dificultaran o dificulten sensiblemente la formación *online*³, aunque los argumentos sí tienen presentes ese tipo de dificultades materiales, como elemento de primer orden a la hora de propiciar las brechas que pueden suponer la desigualdad de oportunidades educativas y formativas. Así, se relatan casos de compañeros o compañeras con dificultades de acceso a internet, equipos tecnológicos insuficientes o inadecuados, y falta de espacios adecuados para trabajar o estudiar (por tener que compartir esos espacios, por un ambiente familiar poco propicio, etc.).

—Había bastante gente que no tenía conexión a internet y eso le dificultó mucho seguir lo poco que se avanzó durante el confinamiento.

—Yo no puedo quejarme, ya que tuve acceso a un portátil e internet desde casa, cosa que muchos no pudieron. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Tengo compañeros que se conectan desde un móvil, lo cual hace muy difícil que lo puedan captar todo. (Hombre, 4º ESO, Público)

3. Conviene recordar que las dinámicas fueron *online*, algo que ya presupone un determinado nivel de acceso tecnológico, y la posibilidad de acceso continuado y personalizado a determinados equipos con internet (al menos, durante esa semana).

—He tenido problemas con la conexión de internet de casa y eso me complicó seguir el ritmo de las clases. Tengo que compartir ordenador con mi familia y el ordenador está en un despacho, no en mi habitación, por lo que no hay mucha intimidad. (Mujer, 3º ESO, Público)

—Creo que, pese a que se intenta, muchas personas no disponen del material necesario para seguir la formación *online*, ya que no pueden acceder a estos recursos por diversos factores como su situación económica. (Mujer, 2º Bach., Privado)

Pero esas brechas materiales no sólo tienen que ver con la posición económica de las familias, y se atribuyen también a la **capacidad y el equipamiento del centro educativo**, pues se observan carencias importantes, y diferencias muy destacables entre unos centros y otros (y no sólo en la diferencia entre centros públicos, concertados y privados: se apuntan grandes diferencias entre centros públicos). Brechas materiales que también se atribuyen a la gestión y planificación de cada centro, de tal forma que se habla de tener “suerte” con el centro educativo al que se acude, para estar en el lado bueno de la brecha (de forma significativa, tal argumento es introducido en una de las dinámicas por una alumna de un centro privado, que atribuye la buena accesibilidad tecnológica a la “suerte” de estar en un centro que supo reaccionar adecuadamente).

Destacan las diferencias por los recursos materiales (ordenador propio, buena conexión...) no sólo entre el alumnado, también entre centros

—Por suerte mi instituto supo reaccionar ante esta situación y la formación *online* resulta y resultaba sencilla y accesible, por eso me sentí capacitada en todo momento de seguir con esta formación a distancia sin problema. (Mujer, 2º Bach., Privado)

—Tenía un ordenador pero no era muy rápido, hace unos meses del insti nos han facilitado unos portátiles, que hoy en día funcionan muy bien. (Hombre, 4º ESO, Público)

Cabe señalar que, a pesar de que los relatos dibujan un panorama entre los y las jóvenes participantes de aparente comodidad y adecuada capacidad de acceso a los recursos necesarios



para poder seguir correctamente la formación *online*, también se percibe la realidad de **familias que se han visto abocadas a realizar un esfuerzo económico** para mejorar las condiciones iniciales de sus hijos e hijas (en el apartado correspondiente se cuantificará la proporción de familias que necesitaron realizar ese esfuerzo). Sobre todo, una vez que se confirmó la realidad de la pandemia y se asumió que la coyuntura no iba a ser tan corta como inicialmente se pensaba, unido a la intuición de que

determinadas estrategias de formación *online* han llegado para quedarse (o, al menos, siempre van a estar ahí como alternativa antes situaciones de emergencia). En este sentido, se escucha cómo muchas familias han tenido que renovar sus ordenadores, las conexiones a internet, o

reconfigurar los espacios de estudio y trabajo en casa, acometiendo pequeñas reformas que implican gastos no previstos.

—Mi padre me puso en una habitación donde normalmente estudio un portátil y mejoró la señal wifi para que no tuviera problemas. (Mujer, 3º ESO, Público)

—El portátil lo solía compartir con mi padre, pero en ese momento era básicamente mío porque apenas podía separarme de él. Ahora me he comprado uno nuevo, por si se repite la situación ya que el otro iba lento. (Mujer, 1º Bach., Público)

—Al principio un poco lioso. La señal wifi la hemos tenido que mejorar para que llegara a la habitación donde tenía que estudiar. (Mujer, 4º ESO, Público)

Por todo ello, aun sin sufrir esas dificultades, es común la referencia a la prioridad educativa que supone limar esas diferencias y **evitar que nadie se quede atrás**, mejorando el sistema de ayudas, becas e identificación de las personas con dificultades en ese sentido y que pueden pasar desapercibidas.

—Lo único negativo creo que mucha gente no puede estar con las mismas condiciones iniciales. ¡No todos tienen ordenadores ni tampoco una buena conexión!

—Esa es una de las cosas a tener en cuenta, ningún alumno se puede quedar atrás por no tener ordenador en casa ni conexión a internet. (Mixto, 3º/4º ESO)

—En mi comunidad [Valencia] han creado una especie de beca, al principio del curso solicitabas por secretaría y te daban una tablet para poder estudiar ya que este curso muchas cosas se realizan por internet. También es una manera de asegurarse de que en caso de confinamiento los alumnos con más complicaciones no tendrán tantos problemas como el año pasado. El problema, porque siempre parece haber uno, es que no avisaron correctamente y muchos alumnos se enteraron cuando el plazo de inscripción había pasado. (Mujer, 1º Bach., Público)

Además de las materiales, se habla de **brechas personales que tienen que ver con la motivación y la predisposición** de cada cual. Siendo la irresponsabilidad, la falta de constancia, el desinterés y la vaguería, cuestiones que se entiende que son independientes a que la formación sea *online* o presencial, lo que marcaría la diferencia en este momento sería la **incapacidad para saber gestionar la autonomía**, en una situación en la que resulta más complicado estar encima de cada alumno o alumna. Circunstancia que, en cualquier caso, tiende a ser ligada a las anteriores características personales, y que puede agravar el efecto de las mismas y la situación general de distancia respecto al resto de los alumnos o alumnas: quien se quedaba atrás antes por irresponsable seguirá quedándose atrás *online*; y quien era buen alumno o alumna seguirá siéndolo, aunque se encuentre con algunas dificultades relacionadas con su capacitación tecnológica, o con las mencionadas brechas materiales.

—En todos los cursos hay algún compañero que no tiene ganas de estudiar y saca malas notas, con el confinamiento su situación se agravó desgraciadamente. (Mujer, 1º Bach., Público)

—Muchos compañeros se están quedando atrás, el que no sea un poco responsable o le cueste seguir el ritmo en clases presenciales, ya en casa ni te cuento. Muchos se

conectan y después no siguen las clases, dejan la sesión iniciada para que parezca que están. Yo creo que, aparte de la adaptación a las clases por internet, también tiene que ver la responsabilidad de cada uno en hacer las tareas y dedicarle el tiempo necesario a estudiar. (Hombre, 4º ESO, Concertado)

Partiendo de que la motivación es individual (así lo recuerdan recurrentemente), también se asume que **los apoyos con los que se cuente pueden compensar determinadas carencias**. Se entiende, como se apuntó, que el agente que debe constituirse en principal motivador es el profesor o profesora. Pero lo cierto es que la formación *online* ha propiciado un escenario en el

Una clave para superar esta etapa son las características personales: motivación, autonomía, responsabilidad, organización... Igual de importante es el apoyo de la familia, del profesorado, de los compañeros y compañeras...

que se hace referencia a la necesidad de encontrar figuras externas al propio sistema educativo formal que sirvan de apoyo en circunstancias tan excepcionales como las vividas (y también desde esa apuntada sensación de abandono, reforzada por la distancia que supone la pantalla del ordenador). Se habla entonces en primer lugar de la familia, de **los padres y las madres**, cuyo apoyo oscila entre la necesidad de aten-

ción, refuerzo y control, la necesidad de otorgar esenciales dosis de confianza y autonomía, y la realidad de la ausencia que procuran los propios horarios laborales (padres y madres que no están en casa, como no estaban antes, pero que ahora son la única presencia “física” que podrían tener adolescentes y jóvenes en casa, mientras se produce la formación *online*).

—En mi caso mi madre me ayudo siendo mi mayor apoyo durante el confinamiento y motivándome a hacer las diferentes tareas. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Moderador: ¿Había alguien que te apoyara o hiciera un seguimiento de tus tareas?

—La verdad que nadie me lo miraba, ellos sabían que lo hacía y ya. (Mujer, 3º ESO, Público)

—Mis padres me ayudan mucho, siempre dicen que hay que sacar lo positivo de las malas situaciones.

—Mi familia siempre me ayuda y me motiva.

—Yo tengo la suerte de que mi familia me ayuda. En mi caso un entorno familiar positivo ha sido fundamental.

—Cuesta más ponerte tu sola. (Mixto, 3º/4º ESO)

—Mi tutor me ayuda, y un compañero.

—Moderador: ¿Y tu familia en casa?

—Mucho rato estoy solo porque trabajan. (Hombre, 4º ESO, Público)

Al hablar de apoyo familiar también se habla de la ayuda que ofrecen o pueden ofrecer los **hermanos y hermanas**, que contribuiría a cierta gestión intrafamiliar de las dificultades asociadas a la formación *online*, refuerzo docente que puede marcar algunas diferencias.

—En mi caso tengo una hermana que está en la universidad, la cual me ha sacado de muchas dudas. Ella me ha resuelto dudas. (Hombre, 3º ESO, Público)

—Al menos ahora sé cómo manejar las cosas, y soy yo la que enseña a mi hermana pequeña para que no pase por lo mismo. (Mujer, 1º Bach., Público)

En base a la importancia que se otorga a la familia como valor en sí mismo, parece que tal apoyo se da por hecho (o se obvia), cuando menos dentro de unos mínimos de atención; de tal forma que, cuando se percibe que ese apoyo falla, es cuando se observan las mayores brechas educativas entre pares, más aún que las que tienen que ver con carencias materiales.

También se habla, de forma subsidiaria, del apoyo de los **amigos y amigas** como agentes que pueden reforzar la motivación frente a la formación, como fuente de resolución de dudas y, sobre todo, como pilar básico a nivel emocional. Muy especialmente en un año de pandemia que ha resultado muy complicado en relación a cuestiones psicológicas que van más allá de la mera capacitación académica, pero que también pueden tener reflejo en la manera de afrontar la formación. Amistades y compañerismo que ayudan a mitigar la soledad que se puede sentir a pesar de estar constantemente en contacto virtual (por no hablar de todas las necesidades relacionales básicas que se echaron en falta durante los meses de confinamiento), y que refuerza la sensación de pertenencia grupal, cuando precisamente no se podía desarrollar la parte de la educación que tiene que ver con la socialización.

—También fue de ayuda hablar con mis compañeros, en ocasiones para colaborar entre nosotros. o quizás para quejarnos y ver que no estábamos solos. (Mujer, 2º Bach., Público)

Finalmente, en relación a la percepción que tienen de los apoyos frente a las dificultades de la formación *online*, cabe señalar dos aspectos más. Por un lado, algunas voces recuerdan que las **personas con necesidades educativas especiales** requieren de una atención personalizada, y la ausencia de la misma durante la pandemia ha podido agudizar las desigualdades.

—Yo tengo TDHA y, si no es presencial, las clases me cuesta seguir las clases, y aparte también me motivan más las presenciales.

—Moderador: Entiendo... ¿Y crees que habría algo que pudiera hacer que te motivaran más las clases *online*?

—Yo creo que mejorar las clases *online* es muy difícil porque no dejas de estar solo, y me falta el estar con los compañeros que me ayudan a estar más atento. (Hombre, 4º ESO, Público)

Por otro lado, junto a la convicción general respecto a lo necesario del apoyo de padres y madres, algunos personas apuntan que **padres y madres también necesitan encontrar la motivación** necesaria para encarar una situación que no se esperaba, y para la que no estaban preparados ni preparadas.

—Todo es acostumbrarse y saber llevarlo. Muchas personas pueden hacerse a la situación solas y sin ayuda; pero en cambio, otras necesitan la ayuda de amigos, familiares e incluso profesionales para ello.

—Yo creo que esa ayuda a veces tiene que venir de nuestros padres y motivarnos a aprender cosas nuevas, pero si los propios padres no tienen tampoco esa motivación ellos mismos, difícilmente la pueden transmitir a sus hijos. (Mixto, 1º/2º Bach.)

4. Capacitación e interés

De igual manera que transmiten los datos (un 66% considera tener un nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales “alto o muy alto”, como se ve en el capítulo correspondiente), los discursos parten de la **confianza general de los y las jóvenes respecto a sus capacidades tecnológicas**, y a su buen desempeño con la tecnología que les rodea. En función de este clima general no parece fácil que nadie reconozca dificultades para desenvolverse con tecnologías con las que se relacionan constantemente, aunque apunten que en ocasiones necesitan ayuda.

—Me desenvuelvo bastante bien con la tecnología y si tengo dudas pregunto a los profesores. A mí se me da bastante bien, no tengo ningún problema, de todos modos mis padres siempre me ayudan con cualquier cosa.

—Yo tengo bastante confianza en mí misma, me puedo defender. Tengo confianza en general, aunque siempre se puede aprender más. (Mujeres, 3º/4º ESO)

Sin embargo, tras el aparente consenso inicial (argumentos que redondean el imaginario colectivo en torno a la naturalización de la relación entre jóvenes y tecnología), se apuntan percepciones que matizan convenientemente tales convicciones, y dimensionan qué es eso de “desenvolverse bien”, tecnológicamente hablando. Y es que asumen que se establece una relación casi natural con la tecnología, se entienden sus códigos y lenguaje, tienen asentados hábitos a los que es difícil renunciar, y se relacionan, comunican, entretienen, informan y estudian a través de ella. Pero cuando tratan de dimensionar su “conocimiento”, los argumentos varían. Entonces reconocen que **“sabemos menos de los que pensamos”**, desde la convicción de que son necesarios conocimientos más específicos y aplicados, que trascienden la mera curiosidad, o los simples hábitos adquiridos de forma personal, y desde que son niños y niñas. Esta perspectiva centra el foco en las necesidades académicas de corto y medio plazo, en la futura incorporación al mercado laboral y, sobre todo, en todo el potencial que se sabe que tienen las diferentes tecnologías y no se aprovecha, ya sea por incapacidad o desconocimiento. Y ahí es cuando se echa en falta **formación específica**, se alude a las carencias de la educación formal en ese sentido, y se habla de la necesidad de un refuerzo formativo extra.

—Ufff los conocimientos, aunque creamos que son buenos, creo que al final son básicos para desarrollar nuestro día a día.

—Considero que me desenvuelvo bien con la tecnología, tengo confianza. Pero me falta aún conocimiento, echaría en falta programas de diseño y programación. (Hombres, 3º/4º ESO)

—Lo que echo de menos es más formación. Tanto a nivel de administraciones con cursos gratis para estudiantes, como a nivel escolar, con alguna asignatura específica.

—Yo creo que sí me desenvuelvo más o menos bien, también cuando algo no entiendo pues veo algún tutorial y te suelen ayudar mucho, pienso que deberíamos de tener alguna asignatura relacionada con la tecnología, en mi caso tenemos TIC pero lo que aprendemos allí es el uso básico del ordenador.

—A mi nivel creo que sí, y lo que no, se lo pregunto a mis padres. A lo mejor el colegio debía enseñar unas clases prácticas de tecnología. (Hombres, 3º/4º ESO)

—Yo creo que sin haber recibido nunca una formación en tecnología, me desenvuelvo perfectamente con ésta, todos los que tienen un problema relacionado con tecnología, cercanos a mí, tienden a preguntarme a mí. Por lo que sí, tengo soltura con la tecnología, la comprendo bien. Quizás en un futuro cercano aumente mi conocimiento con algún curso para saber más concretamente cómo funciona cada cosa. (Mujer, 2º Bach., Público)

Por lo general, se cree que la juventud posee los conocimientos tecnológicos necesarios.

Y ellas y ellos mismos también se ven más capacitados que los adultos que les rodean

La confianza respecto a la capacitación tecnológica, por tanto, está basada en el despliegue de toda una serie de **recursos autodidactas** que explicitan como la base esencial de sus conocimientos tecnológicos: la curiosidad, el interés, la estrategia del ensayo/error, el apoyo del grupo de pares... Y, para todo ello, internet como fuente inagotable de información, y como oráculo al que acudir ante cualquier circunstancia. Conocimientos basados en una **cultura del tutorial**, por la que parece que cualquier persona con un mínimo de curiosidad puede acceder a casi cualquier tipo de conocimiento o formación, que no requiera de excesiva especialización. A partir de ahí, desde ese planteamiento de presente, y desde la apariencia de que no necesitan más para ir tirando, se proyectan sobre el futuro las necesidades de formación específica y aplicada, sobre todo pensando en el mercado laboral.

—Yo me desenvuelvo bastante bien, las dudas que tengo las desenvuelvo con internet. (Hombres, 3º/4º ESO)

—Algunos contenidos en línea no se entendían, solo podía entender las clases viendo videos especializados después en YouTube. (Hombres, 2º Bach., Público)

—Una de las cosas que no se me da bien de la tecnología es el proceso de descarga de nuevos programas, instalación de actualizaciones y todas esas cosas, pero lo suelo solucionar con tutoriales de YouTube. (Mujer, 1º Bach., Público)

—Una de las cosas que no se me da bien de la tecnología es el proceso de descarga de nuevos programas, instalación de actualizaciones y todas esas cosas, pero lo suelo solucionar con tutoriales de YouTube. (Mujer, 1º Bach., Público)

Esta circunstancia apunta dos cuestiones especialmente relevantes. Por un lado, la manera en que se **criba** la ingente información que existe en internet, y en que se establecen los **filtros** (si

es que se hace) para discernir la información verdadera de la falsa, de tal modo que resulta imprescindible que el **pensamiento crítico** y reflexivo forme parte de la capacitación tecnológica.

Por otro lado, resulta patente la **desconfianza general en la formación tecnológica que forma parte de la educación formal**, toda vez que no es extraño que expliciten que **se fían más de las cosas que han ido aprendiendo de forma autodidacta**, que de lo que les han enseñado en sus centros educativos: por la ausencia de una estrategia educativa reglada en ese sentido, por la falta de medios, y seguramente también por la manera en la que se componen los universos juvenil y adulto respecto a la tecnología (de tal modo que, en ocasiones, resulta complicado que adolescentes y jóvenes admitan injerencias respecto a cuestiones para las que se sienten legitimados y legitimadas de forma natural, y con el consenso de la sociedad).

—Yo creo que sí me desenvuelvo bien con ella, pero porque ya llevo muchos años te-
niéndola en mi día a día, y creo que al final, de tanto usarla, acabas sabiendo desen-
volvete con facilidad. Por lo general, tengo más confianza en las cosas que he ido
aprendiendo por mi cuenta que con las que me han enseñado. Por ejemplo, tengo
más confianza en el lenguaje de programación que he ido aprendiendo por mi cuenta
a base de prueba y error y leer un montón sobre eso, que en lo que estoy apren-
diendo este año en la asignatura de informática, que ahora nos está "enseñando" a
hacer una aplicación sin saber ella cómo funciona el programa que estamos usando.
Eso me crea más desconfianza que haber llegado yo a ese programa e intentarlo yo
a base de prueba y error. (Mujer, 2º Bach., Público)

La realidad sobre una formación en tecnologías que fía casi toda su suerte a las capacidades autodidactas de adolescentes y jóvenes, y a internet como espacio que democratiza el conoci- miento y la información, no pasa desapercibida para el conjunto de jóvenes, entre quienes tam- bién se alzan voces críticas con tal panorama. Y es que se entiende que **se delega la educación y formación tecnológica en el mito de los nativos digitales**, de tal modo que el sistema educativo formal desatiende sus responsabilidades al respecto, y se presuponen conocimientos que esconden lagunas, carencias y necesidades. En lo inmediato, algunos jóvenes apuntan las dificultades de enfrentarse a determinados conocimientos necesarios para sus labores escolares cotidianas (señalan conocimientos informáticos o del entorno *Office*, por ejemplo), y que nadie les ha enseñado, porque "piensan que somos profesionales".

—En mi opinión esa formación tecnológica sí que sería necesaria; aunque sea lo más básico. Recuerdo que cuando empezamos con los ordenadores en el colegio nos die- ron muchas tareas por hacer, pero en ningún momento nos dijeron cómo usar Word o PowerPoint o etc. Simplemente nos lo mandaban y nos teníamos que buscar la vida para saber cómo hacerlo sin saber absolutamente nada sobre ello. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Hay una cosa importante que muchos profesores parecen no entender. En las clases hay que hacer uso de la tecnología, pero muchos dan por hecho que somos profe- sionales. A principios de la ESO siempre me mandaban hacer presentaciones en Po- werPoint y redacciones en Word. Yo no sabía cómo hacer nada de eso, pero nadie me lo explicó. Tuve que buscarme la vida yo sola porque mis padres no usan orde-

nadores en sus trabajos. Creen que nosotros hemos crecido en la generación tecnológica y que hemos nacido siendo informáticos. (Mujer, 1º Bach., Público)

Estas carencias pueden resultar relevantes, no sólo en un futuro próximo (pensando en estudios especializados, o en la incorporación al mercado laboral), sino también en un presente en el que la tecnología resulta un elemento esencial para comunicarse, relacionarse y participar.

Todo lo cual requiere de la asimilación y revisión de muchos aspectos de la capacitación tecnológica sobre los que se pasa de puntillas, o directamente se ignoran: pensamiento crítico, gestión de las emociones, autocontrol, gestión de la imagen e intimidad, protección de datos, adecuada percepción de los riesgos, capacidad de integración de los planos *online* y *offline*, etc., etc.

La diferenciación entre la tecnología que usan cotidianamente y la que se aplica a la formación, el conocimiento y los trabajos más especializados, suele marcar en el presente el interés que, por lo general, se manifiesta desde los argumentos grupales. Así, muestran gran **atracción** por la aportación que las tecnologías procuran a sus dinámicas relacionales y de ocio, a la capacidad



que procura para acceder a información, para estar conectadas y conectados, distraerse y divertirse, la rapidez que permite (“no perder el tiempo”) o la manera en que potencia la curiosidad y la inquietud de aprendizaje autogestionado (aumentando las oportunidades para aprender, incluso desde la convicción de que, por ello, “pierde sentido memorizar”). En definitiva, atrae la manera en que la tecnología **facilita la vida**.

—Hoy en día las tecnologías nos brindan un montón de oportunidades para aprender. Y cuanto más curiosidad por aprender tengamos, más aprendemos, porque las desarrollamos y eso crea un círculo. Aprendemos, lo desarrollamos, y volvemos a aprender sobre lo anterior para poder seguir desarrollando y aprendiendo más.

—Sí, me parece muy interesante utilizar las tecnologías en la educación además de motivar bastante a hacerlo y ayuda a desarrollar curiosidad por el mundo que nos rodea. (Mujeres, 1º/2º Bach.)

—Para mí lo mejor de las tecnologías actuales es la cantidad de información de la que disponemos en tan sólo un segundo, creo que memorizar es algo que ha perdido parte de su valor por esta misma razón, es innecesario retener toda esa información que en segundos puedo tener a mi alcance en internet. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Las tecnologías aportan un montón de saber, porque no tienes que estar perdiendo el tiempo buscando las cosas que te interesan en todos los libros o enciclopedias que hablen sobre el tema que buscas, ya que con tan sólo una búsqueda en Google tienes ese conocimiento que buscabas en un santiamén.

—Para mí lo que más me interesa de la tecnología es todas las facilidades que ofrece y la de información y recursos que tienes a tu alcance.

—Para mí lo más interesante de la tecnología es la facilidad con la que puedes hacerlo todo: puedes conseguir información, comprar algo por páginas como Amazon, la facilidad con la que puedes ver una película en las plataformas que hay al día de hoy, o aprender algo nuevo como un idioma. Es lo que más me gusta de las tecnologías, la forma de facilitarnos muchas cosas en nuestro día a día. (Mujeres, 1º/2º Bach.)

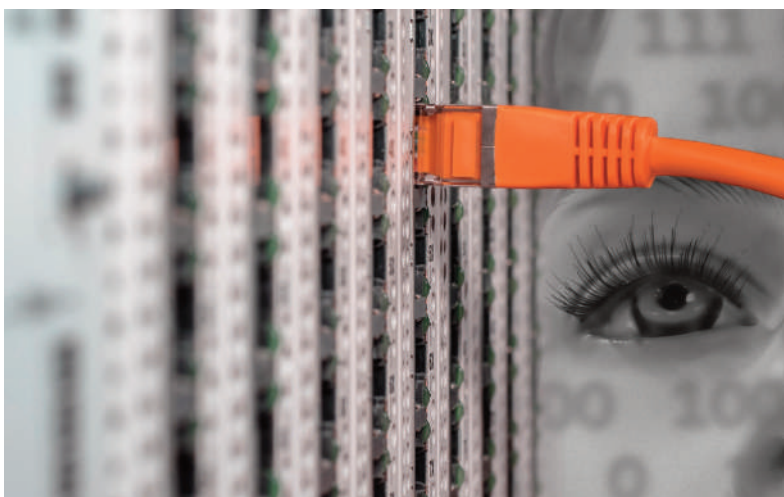
Sin embargo, fueron escasas las manifestaciones de interés por emprender **carreras tecnológicas**, precisamente porque su imaginario pierde conexión con su día a día y les traslada de la cotidianidad a la ciencia (“y no me gustan los números”). Es más, asumiendo lo imprescindible de la tecnología para el desarrollo y desempeño de cualquier camino formativo o proyecto vital, pero como instrumento o vehículo de desarrollo, desde un conocimiento básico, pero no especializado.

A pesar de convivir y disfrutar con las nuevas tecnologías, son pocos los y las jóvenes que muestran interés por formarse y dedicarse en un futuro a este campo

—Yo me voy a decantar por una carrera de letras. Ahí también me será de mucha ayuda la tecnología. (Hombre, 4º ESO, Concertado)

—De la tecnología me interesa el día a día, con sus avances. Cuando estás en esta época tan tecnológica ya lo tomas como algo normal. (Mujer, 3º ESO)

—No estoy muy interesada en las carreras tecnológicas, no me gustan los números. (Mujer, 4º ESO, Público)



Sí que existen **perfiles específicos** que muestran interés, entusiasmo y fascinación por el conocimiento especializado, la aplicación tecnológica más allá de las acciones cotidianas, y el estudio del desarrollo y el progreso tecnológico. Jóvenes que explicitan la pretensión de expresar al máximo las posibilidades de sus dispositivos, y que proyectan dedicarse a algún tipo de carrera y trabajo técnico o científico.

—Disfruto con la tecnología, leo mucho acerca de avances tecnológicos. Exploto al máximo mi ordenador. Me interesa estudiar Informática, me gusta mucho la tecnología. (Hombre, 4º ESO, Público)

—La emoción que mejor describen el uso de tecnologías en mi día a día posiblemente sea el entusiasmo, pues diariamente estoy aprendiendo sobre diversas funciones de un programa o de diferentes programas. (Mujer, 2º Bach., Público)

—A mí la sensación que provoca las tecnologías es fascinación, porque es algo sorprendente como algo tan pequeño (como un USB) pueda hacer tantas cosas (como infectar de un virus a toda una entidad por ejemplo). [...] Yo tengo pensado hacer la carrera de ingeniería informática y matemáticas. Porque todo este mundo de las tecnologías me fascina y me encantaría poder dedicarme a ello. (Mujer, 2º Bach., Público)

Evidentemente, no estamos ante ningún tipo de muestra representativa¹, pero los argumentos más escuchados en las dinámicas grupales dan muestra de cómo, aunque reconocen unánimemente la importancia de la tecnología en todas las esferas de la vida, en el presente se sitúan en un rol asentado como usuarios y usuarias.

1. En el *Barómetro Jóvenes y expectativa tecnológica 2020* (Ballesteros *et al.*, 2020:60), ante la pregunta “¿Estarías dispuesto a iniciar o seguir una carrera profesional en el área de las tecnologías (informática, robótica, ciberseguridad, desarrollo de aplicaciones, ingeniería industrial o mecánica, ingeniería de sistemas, biotecnología, etc.)?”, el 15,6% de los y las jóvenes de 15 a 19 años afirma que ya la inició, y el 30,5% que le gustaría.

5. Sobre las y los docentes

La formación *online* ha fijado un importante foco de atención sobre los y las docentes, y los y las jóvenes hablan de su papel, especialmente durante los meses de confinamiento. Principalmente destacando las **dificultades que han tenido para su adaptación tecnológica**. Por un lado, provocada por los problemas técnicos a los que se han tenido que enfrentar, desde centros educativos que no estaban preparados para impartir clases de manera telemática. Por otro, por la falta de planificación, estrategia, y capacidad de adaptación de los planes educativos y materias al contexto *online*. Pero también por lo que entienden es una mala preparación y lagunas en la capacitación tecnológica de algunos de esos y esas docentes, que habrían tenido más dificultades de adaptación que parte importante de su alumnado (incluso se escucha algún relato de alumnos enseñando a profesores a usar tecnología).

—Mis profesores durante la pandemia no sabían qué hacer con las cámaras y algunos escribían en papel y lo enseñaban a la cámara, pero no se veía nada; otros dictaban operaciones matemáticas, ahora por lo menos han aprendido a compartir pantalla para que podamos saber lo que dicen. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Muchas veces no hay conexión o cuando estás en una clase *online* como el profes@r se retire un poco no se escucha.

—No están nada preparados para estas clases.

—¡Lo que no está siendo bueno son las conexiones a internet!

—Demasiados problemas. (Mixto, 3º/4º ESO)

—Los profesores al comienzo de toda esta pandemia han tenido también que aprender a utilizar el *classroom*, al principio enviaban varias veces los mismos mensajes, etc.

—Aquí pasa igual que con nosotros mismos. Unos somos más hábiles con la tecnología y otros somos más torpes.

—Algunos profesores son verdaderos expertos en la educación digital, pero otros son bastantes negados. Aunque todos le ponen muchas ganas.

—Había profesores que ni siquiera daban temario por no saber utilizar *classroom*, por ejemplo.

—En mi caso también había algún profesor que sólo mandaba tareas, ni una sola clase *online*. (Mxto, 3º/4º ESO)

En cualquier caso, pese a las dificultades, la sensación general es que los y las docentes se esfuerzan y **“le ponen ganas”** y que, gracias a ello, han ido gradualmente adaptándose a la formación *online* (adaptación conjunta de toda la comunidad educativa). Las excepciones estarían compuestas por profesorado que en ese proceso de adaptación se muestra receloso a la hora de transmitir sus vulnerabilidades en relación a la adaptación tecnológica, no muestra interés en **adaptarse a la nueva realidad**, se enroca en métodos educativos difícilmente aplicables o poco adecuados al contexto *online* y provoca una barrera con el alumnado, desde la pretensión de no perder aparente autoridad.



—Los cursos anteriores tuve profesores que no sabía utilizar correctamente los ordenadores y proyectores, pero los que tengo este año sí que saben hacerlo correctamente ya que muchas veces los usamos para otras cosas. Lo que más veo en alguno es que no tiene interés en usarlo. También hay otros que sí los usan e intentan hacer repaso los cinco primeros minutos de clase para los que no pudieron venir. No todo tiene que ser malo.

—Mis profesores han mejorado un poco ya que han descubierto nuevas plataformas y maneras de impartir las clases, pero creo que deberían mejorar en otros aspectos referidos a la tecnología. En muchos casos somos los alumnos quienes le decimos cómo tienen que hacer las cosas o cómo se accede a x sitio. Cuando ocurre esto, muchos de ellos nos hacen caso y siguen nuestras instrucciones, en cambio hay otros que se molestan y nos ignoran porque no creen que una persona adulta sepa menos que un adolescente (refiriéndose a la experiencia). (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Mis profesores han aprendido algo desde que llegó la pandemia, pero sigue siendo insuficiente. Al menos ahora son capaces de subirnos los archivos a la plataforma o algunos son capaces incluso de desarrollar test para que nos preparemos en casa antes de los exámenes. De todas maneras, me parece insuficiente, pues aunque algunos profesores han sido capaces de adaptarse a esto, hay otros muchos que ni siquiera saben responder a un correo electrónico. Considero que la formación digital es muy importante para un profesor actual, pues deben adaptar la manera de impartir clase y compartir el conocimiento al momento social que se esté viviendo, en este caso el momento digital. (Mujer, 2º Bach., Público)

—He de decir que mis profesores se esfuerzan y están consiguiendo que entendamos todo y que el curso se desarrolle lo mejor posible dentro de esta nueva normalidad. (Mujer, 2º Bach., Privado)

Precisamente, los y las jóvenes señalan que el desinterés (y no sólo la incapacidad) de algunos docentes por adaptarse a una formación *online* que entienden temporal dentro de sus carreras, **agranda la brecha** respecto al alumnado.

En el lado contrario, **la capacidad de adaptación digital puede generar cercanía** respecto a los y las docentes, por eliminar algunas de las barreras simbólicas asociadas a la tecnología, y

por la propia evidencia de que están disponibles de manera más sencilla cuando no es posible la formación presencial.

—Con algunos que sí que se han esforzado en cambiar su conocimiento digital y nos han ayudado un montón. Les vemos como profesores muchísimo más cercanos. Aunque se les sigue viendo como profesores, ya no se les ve como una persona que no se les puede tratar de tú o hacer bromas; porque nos han enseñado su lado más "amigo" hacia nosotros. No obstante, otros como que se han alejado más y han marcado "una barrera" que cuesta mucho, aunque sea preguntar una duda ya te echa para atrás por ese "muro" que han construido hacia sus alumnos.

—Yo veo que algunos profesores sí que se han familiarizado con el tema de la educación telemática y digital y siguen intentando aprender más para que se nos haga más fácil estudiar. En cambio, hay muchos que ni saben y ni se molestan en intentar algo; mismamente tengo un profesor que ni tan siquiera sabe cómo poner el volumen de un audio en el ordenador, y como no atina y prefiere no preguntarnos, pasa del tema y salimos nosotros los estudiantes bastante perjudicados. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Sí que es verdad que nos ha acercado de algún modo a los profesores, porque cuando estás estudiando y te surgen dudas, ahora lo tienes más fácil preguntarles, porque ellos también están continuamente conectados. (Mujer, 2º Bach., Público)

Pero las brechas no sólo se perciben respecto a los profesores y profesoras, sino también dentro del propio colectivo de docentes. En este sentido, cuando hablan de diferencias a la hora de encarar la transformación tecnológica y la manera de afrontar la formación *online* dentro del cuerpo docente, generalmente relacionan las mismas con dos cuestiones. En primer lugar, con

El alumnado señala la falta de preparación tecnológica del profesorado: algunos han mejorado durante la pandemia, pero otros no tienen ningún interés en aprender

la **edad**, desde el estereotipo que establece equivalencias entre juventud y tecnología, y sitúa a las personas más mayores al otro lado de la brecha. Además, en el caso concreto de los profesores y profesoras de más edad, porque nunca se vieron en la necesidad de adaptarse a estrategias de educación telemática, mientras a quienes son más jóvenes se les mete dentro del saco de los y las nativos digitales.

—Había de todo. Sobre todo a los más jóvenes se les daba mejor el uso de las tecnologías. A los mayores la mayoría de las veces no se les veía bien o no les funcionaba el micrófono, etc. (Mujer, 3º ESO, Público)

—Los más jóvenes se atreven a algo más, pero los veteranos lo justo.

—Los profes más jóvenes no han tenido problemas y preparan actividades interesantes, pero algunos de los profesores antiguos les cuesta más.

—A los profes veteranos les ha costado un poco más adaptarse a la situación actual, los jóvenes sin ningún problema. (Mixto, 3º/4º ESO)

Pero no sólo se habla de brechas de edad dentro del profesorado, pues se hace referencia a su **atrevimiento**: respecto a la adquisición de nuevos conocimientos tecnológicos, a la capacidad

de adaptación a los mismos, a la imaginación requerida para adaptar algunos contenidos al contexto *online*, etc. Y, en este sentido, resulta interesante que, en ocasiones, ese atrevimiento se pone en relación con la rama académica que imparten los profesores y profesoras, y el universo científico que compone el imaginario tecnológico: profesores y profesoras “de ciencias” con mayor facilidad y atrevimiento para adaptarse a la formación telemática; profesores y profesoras “de letras” con mayores dificultades y menor atrevimiento para ello.

- A estas alturas la mayoría de profesores están al día, aunque siempre hay alguno que le cuesta más que a otros. También creo va en función de la edad de los mismos.
- No creo que la relación con la era digital se deba a la edad, es notable que los de ciencias son más atrevidos con la tecnología, pero no creo que se relacione con la edad. Los tengo mayores muy atrevidos e innovadores y sin embargo los hay jóvenes que van con lo justo. (Mixto, 3º/4º ESO)

Desde esa perspectiva de las brechas asociadas a la tecnología, por la que adolescentes y jóvenes se sienten legitimados (frente a sus profesores y profesoras, y a las personas adultas en general) desde su teórica capacitación tecnológica, resulta tremendamente significativo cómo el discurso se redondea cuando hablan de algunos de los aprendizajes que ha dejado este año de pandemia, en relación a los estudios y la formación. Y es que en ocasiones se apunta que los mayores **descubrimientos** han sido para los y las docentes, a quienes la pandemia y la necesidad de adaptación tecnológica habría ayudado a **superarse**, en mayor medida que a sus alumnos y alumnas. Profesores y profesoras que habrían aprendido que “la tecnología no es mala”, y que, usada de forma complementaria e integrada, puede ayudar mucho en la educación formal. Algo que, desde el otro lado de la barrera (desde el que emiten tales argumentos), se presupone, aunque luego se señalen unánimemente las carencias de la formación *online*.

- De alguna forma creo que se debe ayudar a todos en general a abarcar la tecnología para su uso en las aulas e incluso para su vida personal.
- A algún profesor le hace falta un cursillo acelerado de uso de las tecnologías.
- Algunos preparados, otros no. Creo que esta nueva experiencia les va a ayudar a superarse. (Mixto, 3º/4º ESO)

- Los profesores han descubierto que el uso de las tecnologías no es del todo malo y hay más tolerancia ante su uso, y los que sí han hecho de forma correcta las clases *online* y han aprendido a usar correctamente las aplicaciones para mandar documentos y tareas, han encontrado una forma de educación complementaria para dar clase.
- Creo que los profesores se han dado cuenta que los medios tecnológicos son muy importantes para las generaciones jóvenes y tienen una gran utilidad en nuestra vida. (Mixto, 1º/2º Bach.)

6. Escuela digital: percepción de oportunidades

En este último capítulo se abordan las percepciones concretas en torno a la realidad de los centros educativos, siempre en la clave de su adaptación y transformación digital. En primer lugar, desde la enumeración de las necesidades que constatan en su día a día en los centros. En segundo lugar, desde la proposición de opciones, alternativas y oportunidades, asociadas al desarrollo tecnológico; algo siempre complicado, por la dificultad de escapar al imaginario colectivo y a la cultura audiovisual que rodea a la tecnología¹.

6.1. Necesidades

Casi todas las necesidades percibidas tienen que ver con el **equipamiento** tecnológico de los centros educativos (ordenadores, pizarras digitales...). Y no se menciona tanto porque no haya o sea insuficiente, sino porque está **anticuado**, abandonado o no funciona correctamente; o porque está **infrautilizado** y no se saca provecho de él. También se menciona que, en muchas ocasiones, no existe un **planteamiento transversal** en relación al equipamiento tecnológico. Es decir, que sólo existen recursos tecnológicos en aulas muy concretas (“informática”), pero no se aprovechan todas las posibilidades en el conjunto de las asignaturas.

—En mi caso, en mi instituto hay muchos ordenadores, pero ninguno de ellos funciona, por lo tanto es como si no hubiese nada. En cambio, hay un aula que se llama Infolab; aquí se imparten clases de tecnología, informática... y estos ordenadores sí que funcionan. (Mujer, 1º Bach., Público)

1. Ya en *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica* (Sanmartín y Megías, 2020) se señalaban las dificultades para rastrear expectativas concretas de adolescentes y jóvenes en relación a futuros desarrollos tecnológicos (siendo una investigación básicamente planteada con tal objetivo), encuadrando las mismas dentro de las propias dificultades para visualizar un futuro que, desde el presente, se caracteriza por la incertidumbre que genera el complicado contexto socioeconómico. En ese sentido, la asociación entre “tecnología”, “desarrollo” y “futuro” (términos indudablemente ligados en el imaginario colectivo, y en las propias respuestas de los y las jóvenes), se quiebra de alguna manera cuando lo que se trata es de imaginar el propio futuro.

—La tecnología existente en los centros es desfasada. Al menos en el mío no es comprensible que hayan comprado una webcam del chino que tiene una calidad menor a 480p y la formación desde casa es pésima, la calidad de audio y video es deficiente. Además, el sistema operativo usado en los institutos es una versión modificada de Linux, lo que da muchos problemas a la hora de acceder a ciertos contenidos que en Windows se verían perfectamente.

—Nosotros tampoco tenemos cámaras, cuando a algún profesor se le ha ocurrido ponerse en contacto durante la clase con algún compañero confinado ha tenido que utilizar su propio portátil para poder usar la cámara. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Lo que echaría en falta serían pizarras digitales en condiciones, ya que hay muchas que, o se ven poco, se escuchan bajo o directamente no tienen sonido o el táctil no funciona.

—Mientras que en mi escuela hay ordenadores para los alumnos, están muy desmejorados y la mayoría de las veces no encienden o tienen problemas de conexión. Solamente una revisión de los ordenadores sería suficiente.

—Habría que mejorar la conexión a internet y reponer los ordenadores que ya están antiguos.

—No todos los profesores utilizan el ordenador en clase, ni siquiera todos los centros tienen la suficiente cobertura de internet. Es la asignatura pendiente.

—En mi colegio los ordenadores son antiguos y van muy lentos. (Mixto, 3º/4º ESO)

También se refieren a los recursos *online*, como las **aulas y plataformas virtuales**, que observan como una opción formativa complementaria muy aprovechable (para gestionar espacios de aprendizaje flexibles, compartir apuntes, aportar recursos docentes, reforzar tutorías, etc.), pero de la que no se saca rendimiento.

—De manera progresiva se irán utilizando las plataformas de los institutos para compartir las proyecciones, apuntes, etc. Y digo utilizar cuando hablo de las plataformas educativas porque yo conocí su existencia en el colegio, pero no ha sido hasta este año cuando he empezado a usarla, por lo que han sido unas plataformas vacías en muchos casos todos estos años. (Mujer, 2º Bach., Público)

—Creo que un aula virtual como el que tiene Moodle estaría bien para el colegio.

—El Moodle es una buena herramienta que creo que no se saca el máximo rendimiento. (Mixto, 3º/4º ESO)

Con frecuencia se señala la infrutilización de las nuevas tecnologías y de las oportunidades que ofrece para la educación: por lo anticuado de los medios del centro, por la falta de formación del profesorado...

Se habla de la necesidad de **combinar e integrar lo telemático con lo “lo tradicional”**, de tal manera que no se fíe todo a una carta, en ambos sentidos: resulta imprescindible la capacidad de adaptación de los centros al desarrollo tecnológico y a la presencia de la tecnología en la educación (capacidad que se presupone para el alumnado), y el aprovechamiento de los recursos digitales para circunstancias especiales (realizar clases *online* cuando haya temperaturas extremas, por ejemplo)

o contextos imprevistos (como la pandemia y el confinamiento); pero también que el sistema educativo no se acomode en unos recursos telemáticos que carecen del componente de socialización que requiere la educación. Así, desde las visiones más fatalistas (discurso que es minoritario) se proyecta un futuro en el que la tecnología sustituirá y arrinconará a la formación presencial, con todas las pérdidas que ello implicaría.

—No son útiles las mismas técnicas de aprendizaje que lo eran hace 40 años pues la manera de dar clase y de aprender ha evolucionado.

—La educación cambia; pero creo que a veces estudiar de manera tradicional nos hace más ilusión y nos entra mejor.

—En mi caso utilizamos ambas pizarras en el desarrollo de la clase, pero no me parece que nos guste más la pizarra de tiza, no sé si porque nunca hemos dejado de usarla o si se trata de otra razón. Lo que sí me parece bien que hacen algunos de mis profesores es que utilizan ambas pizarras para ir desarrollando la clase y alternar el uso de ambas para dejar tiempo para que podamos copiar lo que no nos haya dado tiempo, en vez de pasar la diapositiva o borrar la pizarra por completo. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Creo que tengo una visión un tanto negativa. Yo creo que los colegios se van a digitalizar tanto que se van a olvidar de lo tradicional y en muchas ocasiones tanta tecnología no les va a ayudar de mucho con el aprendizaje de sus alumnos. Un ejemplo de ello, pienso que, en unos años, hasta los más pequeños tipo infantil, van a estar con muchísima tecnología alrededor. Empezando por los libros, que dentro de nada los quitarán y será todo vía tablet u ordenador. También veo que los chiquitines empezarán lo básico de "dibujar sin salirte de las rayas" y cosas por el estilo con tablets, dejando a un lado el papel y las pinturas, los rotuladores, las acuarelas... Y no sabrán lo divertido que es porque no les darán opción. Y aunque eso sea un punto a favor (porque después van a controlar los aparatos tecnológicos de maravilla) también tiene su parte negativa. Porque la escritura se perdería muchísimo, y con ello la caligrafía y la ortografía, porque ya con el ordenador o la tablet tienes para escoger la fuente que deseas y te corrige las faltas... (Mujer, 2º Bach., Público)

—Creo que sería necesario que los profesores tengan presentes estas nuevas tecnologías y se apoyen en ellas porque en muchos casos nos ayudan, pero no deberían olvidar que a veces estudiar con papel y fotocopias también nos viene bien; porque ahora lo tradicional se ve extraño y un "mal método" para estudiar. (Mixto, 1º/2º Bach.)

6.2. Propuestas

Entre las sugerencias y las propuestas de alumnos y alumnas durante la investigación, destacan las siguientes:

Potenciar el libro electrónico, algo que señalan no sólo en función de la comodidad, sino también desde la conciencia ecológica (no gastar papel).

—Creo que lo siguiente debe ser el libro electrónico.

—Las prioridades sería usar menos papel en mi opinión; sería bueno para el medio ambiente, por ejemplo.

- Empezaría a usar el libro electrónico en todas las asignaturas.
- Yo lo utilizaría para casi todas las asignaturas. (Mixto, 3º/4º ESO)

Avanzar en la búsqueda de información personalizada, asociada a cada materia, desarrollando buscadores especializados por temáticas. La propuesta, que gira en torno a la lógica de funcionamiento de los buscadores que ya existen, deja clara la necesidad de la educación en relación al modo en que se busca y se criba la información que se recibe, y el nivel de confianza que existe y debe existir en los contenidos que circulan por internet.

- Me gustaría un buscador personalizado en diferentes materias, para no mezclar toda la información en una misma búsqueda.
- O crear app con contenidos de asignaturas. (Mixto, 3º/4º ESO)

Apostar por el contenido audiovisual, pues conecta más con lo práctico, y resulta más entretenido. Se refieren a plataformas y programas que ya usan en su tiempo libre (YouTube), así como a juegos didácticos, o a programas del entorno *Office* que resultan visualmente más atractivos (PowerPoint...). Incluso se menciona la opción de adaptar la cultura del “meme” a la docencia, en un ejemplo que evidencia el contexto tecnológico al que muchos adolescentes y jóvenes se sienten cercanos.

- Me parecería interesante el uso de Twitter para crear memes sobre cuestiones históricas (ya he visto gente que lo hace), la resubida de algunas clases a espacios virtuales como YouTube, o cualquier otra plataforma de vídeo. (Mujer, 2º Bach., Público)
- Que exista continuamente interacción alumno-profesor, se pueden dar clases más amenas con vídeos explicativos, diapositivas, etc.
- Me ayudaría a motivarme que los profesores hagan tareas más divertidas. (Mixto, 3º/4º ESO)

–Pues en mi clase con el uso de tecnología hemos recurrido mucho a los juegos didácticos que hay, como Kahoot, o el uso de PowerPoint para en las clases que son más teóricas como Biología, un apoyo visual a las clases que dé el profesor. (Mujer, 2º Bach., Público)

- Por otra parte, podrían hacer más uso de YouTube y PowerPoint para las clases y hacerlas más amenas.
- Pero sería importante que después los alumnos pudieran tener los PowerPoint. (Mixto, 3º/4º ESO)

En la misma línea, es común escuchar la propuesta de **emplear la realidad virtual, el 3D y los videojuegos como recurso docente**, desde la presuposición de que la posibilidad de interacción facilitaría el aprendizaje, que además sería más divertido. Opciones que señalan especialmente para materias como Historia o Ciencias, con relatos que se pueden visualizar, o cuestiones complejas de asimilar desde la teoría, pero a las que se puede dar un formato virtual que ayude a la comprensión.

- Yo creo que, en cuanto a algunas materias, estaría chulo estudiar algunas cosas en 3D y con interacciones. Por ejemplo, a la hora de estudiar átomos estaría chulo poder

verlos en 3D y ver cómo se juntan y se separan los átomos cuando les das fuente externa para ello. Al verlo tan visualmente y cómo funciona verdaderamente, eso se nos quedaría bastante aprendido. O, por ejemplo, en algún tema de Física o Matemáticas... Cuando estás trabajando con gráficas ver en 3D también lo que va sucediendo y qué pasaría si vas moviendo una cosa u otra... Creo que sería una forma de aprender distinta y bastante eficaz también.

—En Química también es de utilidad. Se dan un montón de enlaces y todo; te explican lo que pasa con algunas moléculas o algo, pero al no verlo visualmente, no se te queda tan aprendido como si lo vieras visualmente. Creo que un programa que mostrara eso sí que sería muy eficaz en las aulas.

—Quizás en Matemáticas podría ser adecuado el uso de programas que permitan visualizar la utilidad de lo que se está calculando, para que los alumnos dejen de ver simples números para ver el uso. Y me acabo de acordar de que existen los laboratorios virtuales en los que debes seguir los pasos para llevar a cabo una experimentación práctica, sería realmente interesante e incitaría a buscar información a los alumnos de por qué suceden determinados fenómenos. Esto aplicado en institutos que no dispongan de sus laboratorios, en clases muy numerosas o en otras circunstancias podría facilitar y agilizar las clases. (Mixto, 1º/2º Bach.)

—Podrían hacerse videojuegos con el contenido de una historia real para esa asignatura.

—¡Lo veo perfecto! Qué mejor que explicar la historia con videojuegos

—Podría aplicarse realidad virtual.

—Un aula de aprendizaje con videojuegos me encanta, crear con juegos tipo Minecraft. La realidad virtual sería un gran avance y haría las clases más atractivas.

—Las gafas de realidad virtual nos podrían trasladar a épocas diferentes y situaciones futuristas. (Mixto, 3º/4º ESO)

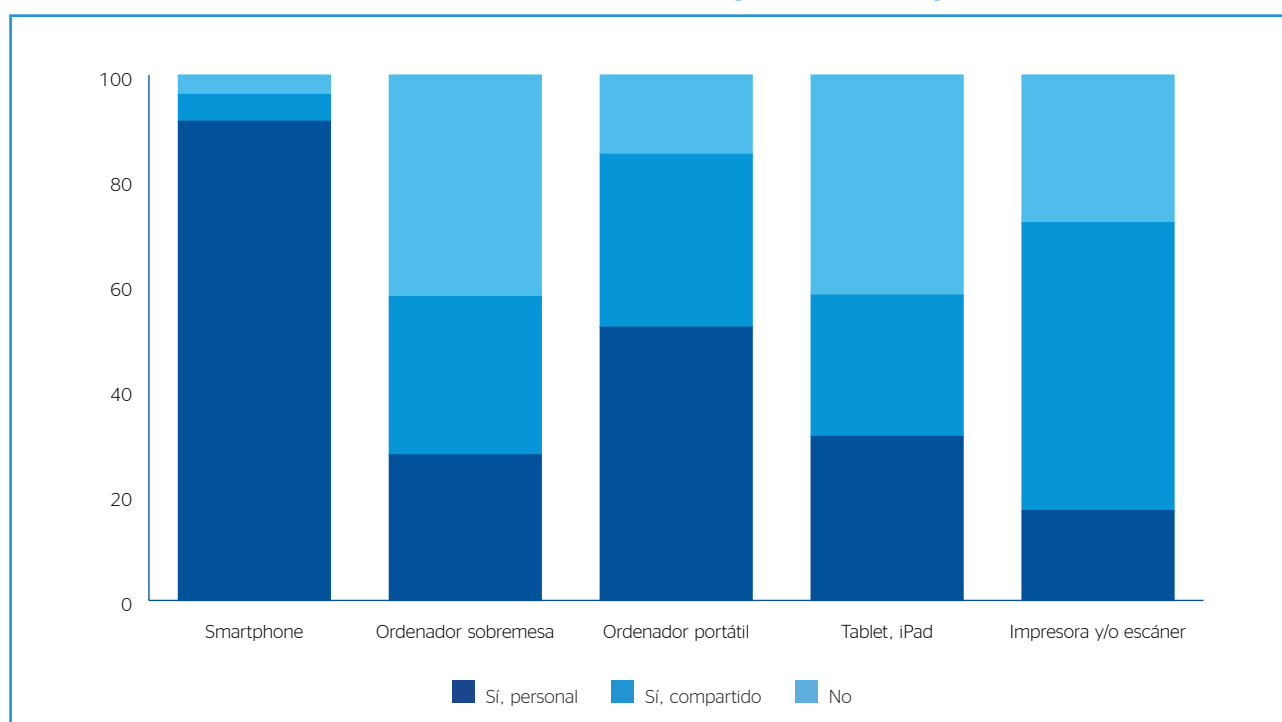
—Podría aplicarse realidad virtual, ¿te imaginas una clase de Biología donde puedas ver a los animales y sus características de cerca o ver una célula viviente? Molaría muchísimo. O experimentos en Físico-Química. Creo que no se olvidaría. O que tal si participas en una batalla con Napoleón.

—Lo de la realidad virtual sería una pasada. (Mixto, 3º/4º ESO)

7. Usos de las TIC en el hogar

La inmensa mayoría de las y los jóvenes de 14 a 18 años dispone de **smartphone** personal (91,2%), porcentaje al que hay que añadir un 5,1% que tiene, pero compartido. A partir de ahí, los dispositivos tecnológicos que están más presentes en los hogares son el **ordenador portátil** (el 52% tiene uno propio, y el 32,9% lo comparte), **impresora y/o escáner** (17,1% propio y 54,8% compartido), **tablet/iPad** (31,2% propio y 26,9% compartido) y **ordenador de sobremesa** (27,7% propio; 30,1% compartido). En definitiva, mayorías importantes de jóvenes con un equipamiento tecnológico aparentemente adecuado (no olvidemos que la muestra se realizó de manera *online*, y ello ya deja fuera de foco a minorías afectadas por algunas brechas tecnológicas). Pero, como siempre, conviene poner el acento en las minorías significativas: en el 15,1% de hogares no hay ordenador portátil, y el 42,2% declara que no tiene ordenador de sobremesa. Además, otra cosa será el estado y la adecuación del equipo existente, o de la conexión a internet, algo que se puede calibrar con datos posteriores.

Gráfico 7.1. Dispositivos tecnológicos en el hogar (%)



Siendo la posesión de *smartphone* personal muy elevada, es aún mayor entre quienes no sufren **carencias materiales**¹: un 96,7% tiene, por el 89,9% de quienes tienen carencias materiales leves, y el 82,9% de quienes sufren carencias materiales severas (un 10,1% de ellos y ellas comparten el teléfono). La influencia de esta variable queda también patente respecto al resto de dispositivos:

- La mitad de quienes tienen carencias materiales (leves o severas) no tiene ordenador de sobremesa (proporción que es de una de cada tres personas entre quienes no tienen carencias materiales).
- Una de cada cuatro personas con carencia material severa no tiene portátil (y sólo el 34,2% lo tiene personalmente), mientras la proporción es de una de cada diez personas entre quienes no tienen carencias materiales.
- La mitad de quienes tienen carencias materiales (severas o suaves) no tienen tablet/iPad, por un 32% de quienes no tienen carencias.
- Mientras que el 17,5% de jóvenes sin carencias materiales no tiene impresora y/o escáner, la proporción está entre el 35% y el 40% para las personas con algún grado de carencias materiales.

La **clase social** también marca importantes diferencias:

- Quienes poseen ordenador portátil de forma personal son el 66,4% entre quienes se sitúan en clases altas, por un 38,8% en clases bajas (el 43,2% lo comparte, diez puntos por encima de la media).
- Los y las jóvenes de clase alta o muy alta tienen más ordenadores de sobremesa de manera personal (38,9%, once puntos por encima media), mientras el 62,6% de jóvenes de clase baja o muy baja no dispone.
- El 50,4% de jóvenes de clase baja no dispone de tablet/iPad, el doble que en clase alta; y el 41% no tiene impresora/escáner (más del doble que en clases altas).

Otras variables determinan algunas diferencias reseñables:

La posesión de ordenador de sobremesa es mucho mayor entre los **hombres**, pues el 50,3% de mujeres no dispone de él (por 33,6% de ellos), y sólo el 17% de **mujeres** lo tiene de manera personal (por 38,4% de los hombres). Pero con el ordenador portátil sucede al revés: el 60,5% de mujeres tiene uno de manera personal (42,6% ellos), y el 20,1% de hombres no dispone (el doble que ellas).

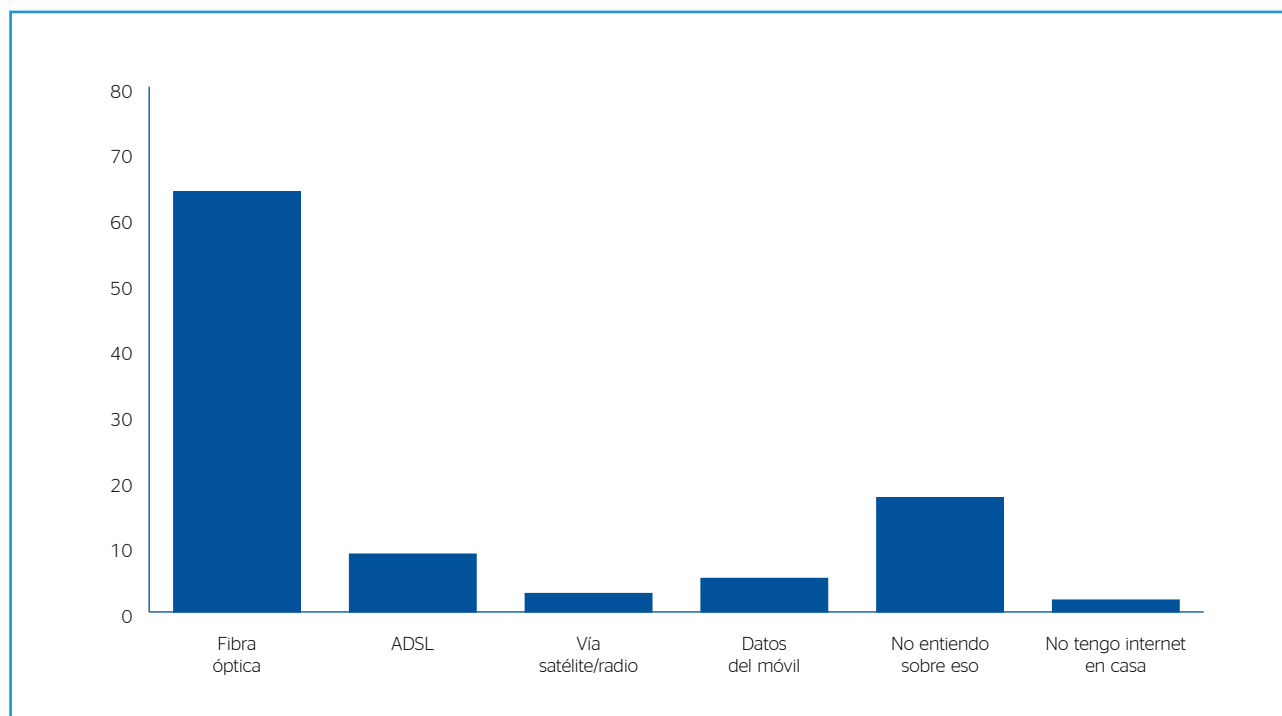
Entre el alumnado de **1º-2º Bachillerato/FP** se tiene más ordenador portátil de manera personal (57,6%) que en **3º-4º de ESO** (45,8%). Ocurre igual con la impresora y/o escáner: el 32,3% de alumnos/as de ESO no tiene, por un 24,2% entre quienes cursan Bachillerato/FP.

Quienes estudian en **centros públicos** tienen menos tablets/iPads en casa: el 44,7% no dispone (32,5% entre quienes estudian en **concertados o privados**) y el 29,1% tiene de forma personal (38,8% el resto). De igual manera, el 30,2% de quienes estudian en centros públicos no tiene impresora y/o escáner en casa (18,8% para quienes estudian en centros concertados o privados).

1. En base a la batería de la pregunta 82 (ver Cuestionario en Anexo) se considera sin carencia material: entre 0 y 1 menciones positivas; carencia material leve: 2-3 menciones positivas y carencia material severa: cuatro o más menciones positivas.

En relación al **tipo de conexión a internet que tienen en casa**, el 64% dispone de fibra óptica, por un 8,8% de ADSL y un 5,1% que se conecta a través de los datos del móvil (porcentaje nada despreciable por las dificultades que supone en relación a la formación *online*). El 17,4% “no entiende sobre eso”, y no llega al 2% quienes no tienen internet en casa.

Gráfico 7.2. Tipo de conexión a internet en casa (%)



Destaca el hecho de que las **mujeres** apuntan en mayor proporción que no entienden sobre el tipo de conexión a internet que tienen en casa (22,2%, prácticamente el doble que ellos); algo que determina que entre los **hombres** se señale en mayor proporción todas las opciones, pero sobre todo la fibra óptica (67,1%, por el 61,8% de mujeres).

Todas las opciones aumentan con la **edad** y con el **nivel de estudios**, dado que el 21,9% de los y las menores de 17 años y el 22,6% de quienes cursan ESO afirman que “no entienden de eso”.

En los hogares de las **grandes ciudades** hay bastante más fibra óptica: 77,4%, por 65,8% en los pueblos o ciudades pequeñas, y 60,9% en las ciudades medianas.

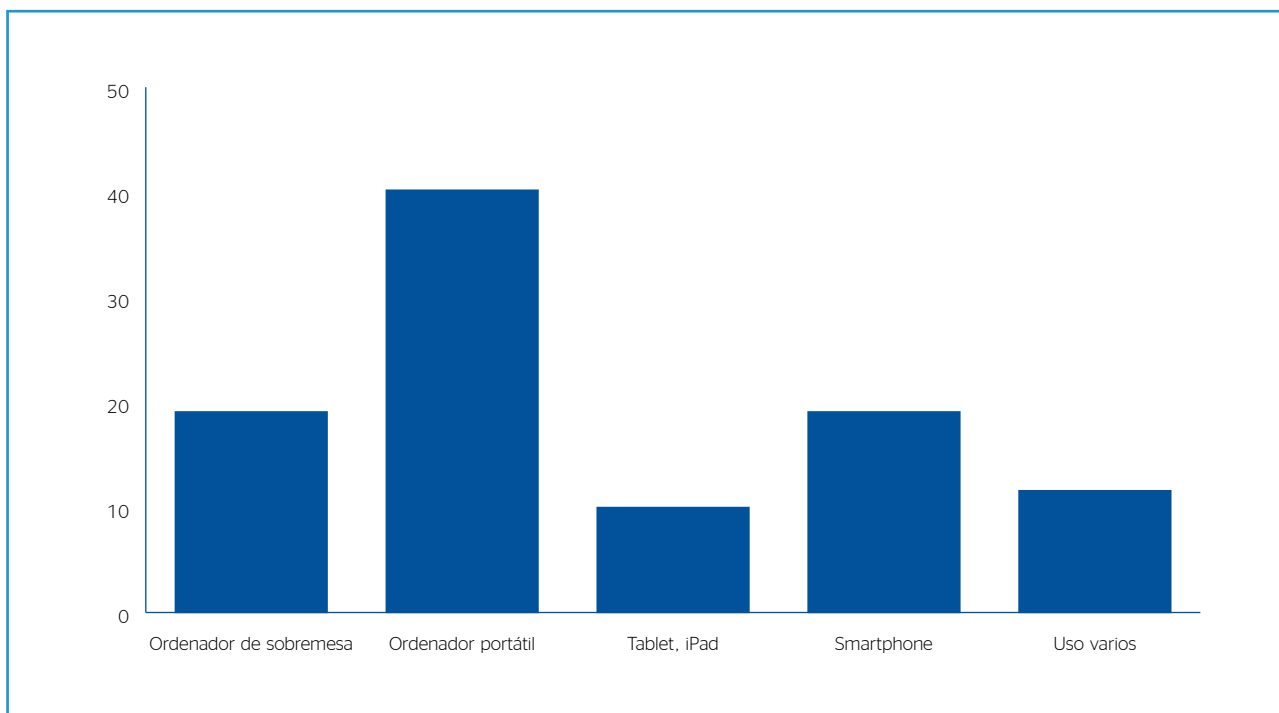
Sufrir **carencias materiales severas** está directamente relacionado con tener menor proporción de todos los tipos de conexión, especialmente de fibra óptica (tiene el 55,1% de jóvenes en tal situación, mientras el resto está entre el 65% y el 68%).

Los y las jóvenes de **clases altas** tienen más fibra óptica en casa (aunque la diferencia es de sólo 3-4 puntos); pero la mayor brecha se percibe entre quienes “no entienden de eso” (no llega al 10% en clases altas, mientras es del 17,6% en clase media y del 20,1% en clases bajas).

A la hora de **seguir las clases online en casa**, el dispositivo más utilizado es el ordenador portátil (40,2%), seguido, en la misma proporción (19,1%) por el ordenador de sobremesa y el

smartphone (de nuevo resaltando la mayor dificultad que implica seguir las clases a través del teléfono). Un 10% lo hace a través de tablet/iPad y el 11,6% usa varios dispositivos para ello.

Gráfico 7.3. Dispositivos usados con más frecuencia para seguir las clases en casa (%)



Entre los **hombres** se usa más el ordenador de sobremesa para seguir las clases *online* (27,3%, por 11,1% de mujeres) y entre las **mujeres** más el portátil (49,7%, por 30,8% de ellos), en la línea de lo que mostraba la posesión en el hogar. Los hombres usan también algo más el *smartphone* para ello (cuatro puntos más que las mujeres).

Para seguir las clases online, el dispositivo más utilizado, con diferencia, es el ordenador portátil

Los y las jóvenes que tienen estudios hasta **Secundaria obligatoria** usan más el ordenador de sobremesa (21,9%, por un 16,6% de quienes tienen **Secundaria post-obligatoria**), el *smartphone* (21,5%, frente a 16,9%), y también algo más la tablet/iPad. Pero el ordenador portátil se usa bastante más entre quienes tienen la Secundaria post-obligatoria (47,5%, por 32,3%).

Entre los y las alumnas de **colegios públicos** se usa en mayor medida el *smartphone* para seguir las clases *online* en casa (21,4%, por 13,1% en los **colegios privados o concertados**), y entre quienes estudian en concertados/privados se emplea más el ordenador de sobremesa (23,8%, frente a un 17,9% entre quienes estudian en centros públicos).

Quienes sufren **carencias materiales severas** usan menos los ordenadores (ya sean de sobremesa o portátiles), pero más los *smartphones* (26,6%, por el 13,8% de jóvenes sin carencias materiales).

Además, entre los y las jóvenes de **clases bajas** se siguen menos las clases *online* desde ordenadores de sobremesa (11,5%, ocho puntos menos que la media), y bastante más desde

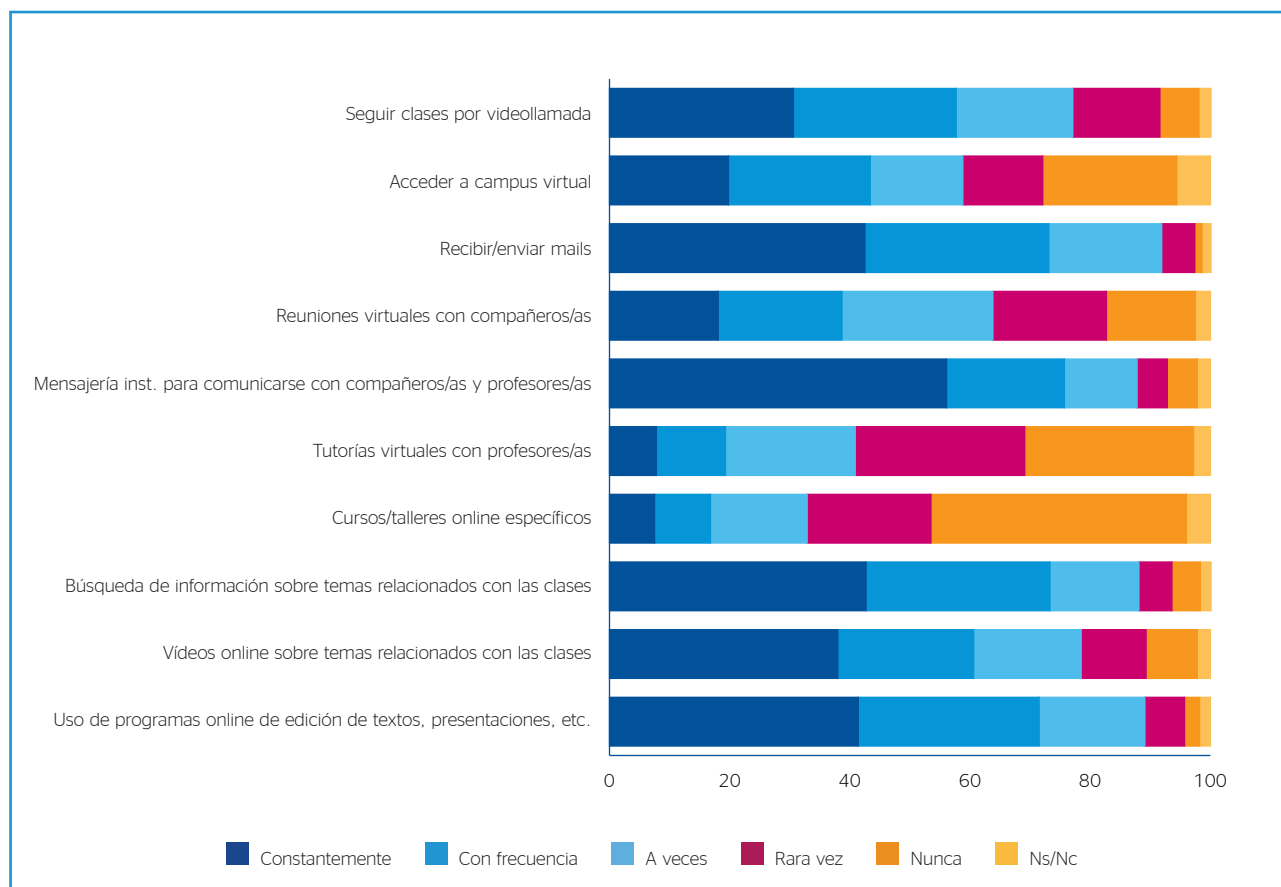
smartphones (28,8%, diez por encima de la media). En clase media se usa más el ordenador portátil (44,3%).

En definitiva, resulta destacable que las variables que determinan algún tipo de brecha económica (carencias materiales o clases sociales bajas), se relacionan con un mayor uso de dispositivos que plantean más dificultades para poder seguir las clases *online* (los teléfonos móviles), algo que también ocurre en los centros públicos.

Tras saber qué tipo de dispositivos usan para seguir las clases *online*, se pregunta sobre el **tipo de actividades relacionadas con el uso de la tecnología para fines educativos**, y la frecuencia con la que se realiza cada una de ellas.

La actividad que más se hace “constantemente”, además de forma mayoritaria (56,1%), es el uso de mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, Hanghouts, etc.) para comunicarse con compañeros/as o profesores/as; proporción que alcanza el 75,7% si consideramos que se hace “constantemente o con frecuencia”.

Gráfico 7.4. Frecuencia con la que se realizan determinadas actividades relacionadas con el uso de la tecnología para fines educativos (%)



Otras actividades también se realizan de forma mayoritaria constantemente o con frecuencia: búsqueda de información en blogs, páginas webs, Wikipedia, etc., sobre temas relacionados con las clases (73,3%); recibir o enviar mails (73,1%); uso de programas *online* de edición de

textos, presentaciones, etc. –Word, Excel, PowerPoint, Google Docs o similares– (71,5%); seguimiento de vídeos en YouTube u otras plataformas sobre temas relacionados con las clases (60,6%); y seguir clases por videollamada (57,7%). De forma algo menor, acceder al campus virtual (43,4%) y tener reuniones virtuales con compañeros/as (38,7%). Y de forma mucho más minoritaria, tener tutorías virtuales con profesores/as (19,3%, aunque un 21,6% lo hace “a veces”), y hacer cursos o talleres específicos de formación *online* (16,8%).

Atendiendo a los cruces por las variables sociodemográficas que resultan significativos ($p < .05$) se pueden destacar los siguientes, en relación a las actividades que se hacen **constantemente o con frecuencia** (tabla 7.1):

El **uso de aplicaciones de mensajería instantánea para comunicarse con compañeros/as y profesores/as** se da con mucha más frecuencia entre las mujeres (83,7%), y algo más entre jóvenes sin carencias materiales (82%, por un 70,2% entre quienes sufren carencias severas).

Recibir o enviar correos electrónicos es algo que hacen con mucha más frecuencia las mujeres (81,1%), los y las jóvenes de 17-18 años (80,5%) y quienes cursan 1º/2º Bachillerato o FP (80,6%); y mucho menos quienes sufren carencias materiales severas (66%) o tienen una nacionalidad diferente a la española (64,4%).

Tabla 7.1. Actividades relacionadas con el uso de la tecnología para fines educativos que se realizan constantemente o con frecuencia, según las variables sociodemográficas. Diferencias significativas ($p < .05$)

	Género	Edad	Curso	Tipo centro
Seguir las clases a través de una plataforma de videollamadas				++ Privados/Conc. (69,4%)
Acceder al campus virtual			++ Bach./FP (53,0%)	
Recibir o enviar correos electrónicos	++ Mujer (81,1%)	++ 17-18 (80,5%)	++ Bach./FP (80,6%)	
Reuniones virtuales con compañeros/as	+ Hombre (45,0%)			++ Privados/Conc. (49,7%)
Uso de aplicaciones de mensajería instantánea para comunicarme con compañeros/as y profesores	+ Mujer (83,7%)			
Tutorías con profesores de manera virtual			+ Bach./FP (21,1%)	+ Privados/Conc. (25,0%)
Cursos o talleres específicos de formación online	+ Hombre (20,9%)		++ Bach./FP (22,0%)	
Búsqueda de información en blogs, páginas webs, Wikipedia, etc. sobre temas relacionados con las clases	++ Mujer (79,7%)			
Uso de programas online de edición de textos, presentaciones, etc.	++ Mujer (78,5%)		+ Bach./FP (77,0%)	

Tabla 7.1. Actividades relacionadas con el uso de la tecnología para fines educativos que se realizan constantemente o con frecuencia, según las variables sociodemográficas. Diferencias significativas ($p < .05$) (Cont.)

	Hábitat	Carencias materiales	Clase social	Nacionalidad
Seguir las clases a través de una plataforma de videollamadas	+++ Gran ciudad (80,2%)	-- Severa (47,7%)		
Acceder al campus virtual				
Recibir o enviar correos electrónicos		-- Severa (66,0%)		- Otra (64,4%)
Reuniones virtuales con compañeros/as			++ Alta (56,0%)	-- Otra (25,0%)
Uso de aplicaciones de mensajería instantánea para comunicarme con compañeros/as y profesores		+ Sin (82%) - Severa (70,2 %)		
Tutorías con profesores de manera virtual			+ Alta (28,7%) - Baja (12,5%)	
Cursos o talleres específicos de formación online			++ Alta. (31,8%)	
Búsqueda de información en blogs, páginas webs, Wikipedia, etc. sobre temas relacionados con las clases		- Severa (65,1%)		
Uso de programas online de edición de textos, presentaciones, etc.		-- Severa (60,8%)		-- Otra (64,4%)

Se usan **programas online de edición de textos, presentaciones, etc.**, con más frecuencia entre las mujeres (78,5%) y estudiantes de Bachillerato/FP (77%); y, en mucha menor medida, entre quienes tienen carencias materiales severas (60,8%) o tienen una nacionalidad distinta a la española (64,4%).

Seguir clases a través de plataforma de videollamadas se hace en mayor medida entre quienes estudian en centros concertados o privados (69,4%) y en las grandes ciudades (80,2%, 21 puntos por encima de la media); y bastante menos entre quienes sufren carencias materiales severas (47,7%).

La **búsqueda de información en blogs, páginas webs, etc., sobre temas relacionados con las clases**, es mucho más frecuente entre las mujeres (79,7%), y menos entre quienes sufren carencias materiales severas (65,1%)

Los alumnos y alumnas que cursan Bachillerato o FP acceden con bastante mayor frecuencia al **campus virtual** (53%).

Las **reuniones virtuales con compañeros/as** son mucho más frecuentes en los centros concertados/privados (49,7%) y entre jóvenes de clases altas (56%); también algo más entre los hombres (45%).

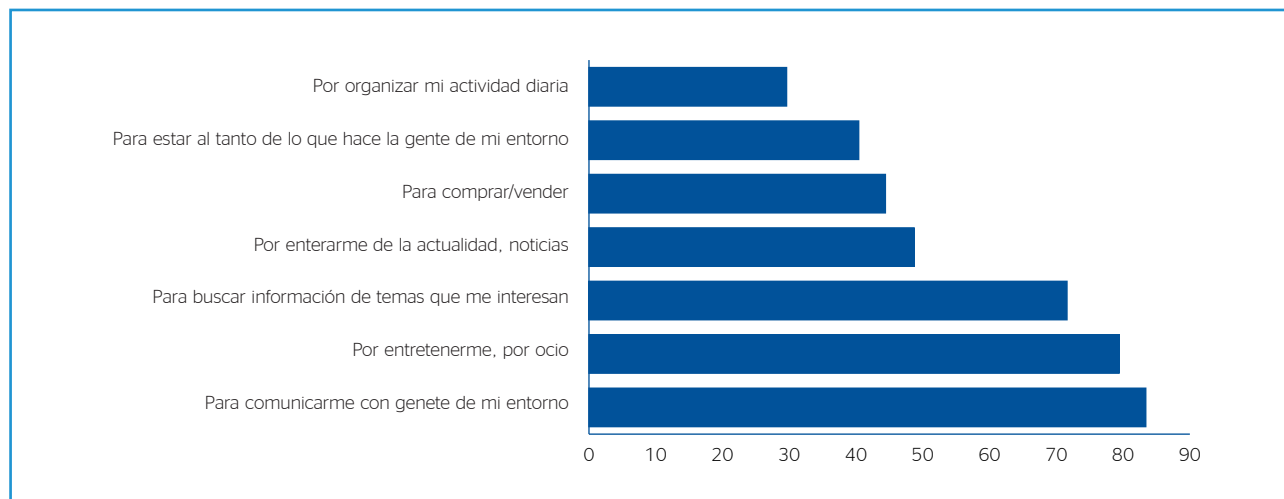
Se dan más **tutorías con profesores/as de manera virtual** entre alumnos y alumnas de Bachillerato/FP (21,1%), en colegios concertados/privados (25%) y en jóvenes de clases altas (28,7%, por 12,5% en clases bajas).

Los **cursos o talleres específicos de formación online** son más frecuentes entre los hombres (20,9%), y mucho más entre quienes estudian Bachillerato/FP (22%) y entre jóvenes de clases altas (31,8%).

Por todo ello, se puede destacar que las carencias materiales severas determinan menor frecuencia en el uso de buena parte de la tecnología empleada con fines educativos; que entre los y las jóvenes de clases altas se realizan en mayor medida algunas de las actividades que se llevan a cabo con menor frecuencia en términos generales (tutorías *online*, reuniones virtuales con compañeros/as, cursos específicos), algo que también ocurre entre quienes estudian en centros concertados/privados en el caso de las tutorías y las reuniones virtuales (además de en seguir las clases a través de plataformas de video-llamada); y que cursar Bachillerato/FP (frente a 3º-4º de ESO) marca mayores frecuencias en casi todos los usos, supuestamente en base a sus estudios más especializados.

Además de para cuestiones relacionadas con los estudios, las tres **cosas para las que más utilizan los dispositivos tecnológicos e internet** son para comunicarse con gente de su entorno (83,4%), para entretenerse (79,4%) y para buscar información de temas que les interesan (71,6%). Tras estas actividades mayoritarias, estaría enterarse de la actualidad y las noticias (48,7%), comprar o vender productos (44,4%) y estar al tanto de lo que hace la gente de su entorno (40,4%). Algo menos se señala el uso de la tecnología para organizar la actividad diaria (29,6%).

Gráfico 7.5. Para qué otras cosas utilizan los dispositivos tecnológicos e internet (%)
Respuesta múltiple



Comunicarse con gente de su entorno a través de dispositivos tecnológicos e internet es algo que hacen más las mujeres (89,9%, por un 76,5% de hombres), en la franja de los 17-18 años (85,3%), sin carencias materiales (90,5%), aumenta a medida que se incrementa el tamaño del municipio de residencia, y también es mayor entre los españoles/as de nacimiento. En el lado contrario, se da en menor proporción entre jóvenes de clases altas.

Usar la tecnología **para entretenerse, por ocio**, lo hacen más las mujeres (84,3%, diez puntos más que ellos), y menos quienes sufren carencias materiales (la proporción es de 63,9% entre quienes manifiestan carencias materiales severas, frente al 87,3% de quienes no sufren carencias). También es menor entre los y las jóvenes de nacionalidad distinta a la española.

Buscar información sobre temas que interesan se produce de forma más frecuente entre mujeres (76,5%, por un 64,4% de hombres), jóvenes de 17-18 años (74,9%), de 1º/2º Bachillerato/FP (74,2%, frente al 68,8% de quienes cursan ESO), y disminuye con las carencias materiales (63,3% entre quienes tienen carencias severas, por un 76,7% entre quienes no tienen carencias materiales).



También destacan las mujeres entre quienes usan los dispositivos tecnológicos e internet para **enterarse de la actualidad y las noticias** (54,9%, casi trece puntos por encima de los hombres), proporción que también es mayor entre estudiantes de 1º/2º Bachillerato/FP (53,2%), de centros públicos (50,5%, por un 45% en los centros privados/concertados), españoles/as de nacimiento, y es menor entre quienes tienen carencias materiales severas (34,8%, al menos 17 puntos por debajo del resto).

En la utilización de las nuevas tecnologías para usos diferentes a los estudios (ocio, comprar y vender, informarse de la actualidad, relaciones sociales...) destacan las mujeres sobre los hombres

Comprar/vender productos lo hacen más las mujeres (52,6%; 35,6% de hombres), estudiantes de 1º/2º Bachillerato/FP (48,7%), aumenta con el tamaño del municipio de residencia, y es menor entre quienes tienen una nacionalidad distinta a la española y quienes tienen carencias materiales (lo hace el 26,6% de jóvenes con carencias severas, frente al 51,6% de jóvenes sin carencias y el 49,1% con carencias materiales leves).

Estar al tanto de lo que hace la gente de su entorno destaca entre las mujeres (47,4%, casi quince puntos más que los hombres), estudiantes de centros públicos (42,8%, por el 35,6% en los privados/concertados), y se produce mucho menos entre quienes tienen carencias materiales severas (27,8%, por el 40,8% de quienes sufren carencias leves y el 47,3% de quienes no manifiestan carencias).

El uso de tecnologías para **organizar la actividad diaria** sigue las mismas características: más entre mujeres (32,7%; 26% de hombres), estudiantes de 1º/2º Bachillerato/FP (33,8%); y menos entre jóvenes con carencias materiales severas (18,4%, unos 15 puntos menos que el resto).

En definitiva, respecto al uso de los dispositivos tecnológicos e internet para cosas distintas a la formación, queda claro un patrón: **para todas las opciones, se produce en mayor medida entre las mujeres, estudiantes de Bachillerato (frente a estudiantes de ESO), y en menor medida entre quienes manifiestan sufrir carencias materiales, sobre todo severas.**

8. Capacitación, carencias y ayudas

La autopercepción de los y las jóvenes encuestados sobre su **nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales** es alta: el 45% considera que su nivel es “alto”, por un 21,4% que lo define como “muy alto” y un 27,7% como “intermedio”. No llega al 5% la proporción de jóvenes que afirma tener un nivel “bajo o muy bajo”.

Tabla 8.1. Nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales (%)

	N	%
Muy alto	129	21,4
Alto	271	45,0
Intermedio	167	27,7
Bajo	21	3,5
Muy bajo	7	1,2
Ns/Nc	7	1,2
Total	602	100,0

Esta circunstancia ya se viene observando en los últimos años, aunque con algunas variaciones importantes en cortos periodos de tiempo. Considerando que, actualmente, la proporción de jóvenes que consideran que su nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales es “alto o muy alto” es del 66,4%, se constata un aumento en relación a 2020 (62,5%)¹, pero un descenso respecto a datos anteriores de 2021 (70,4%)².

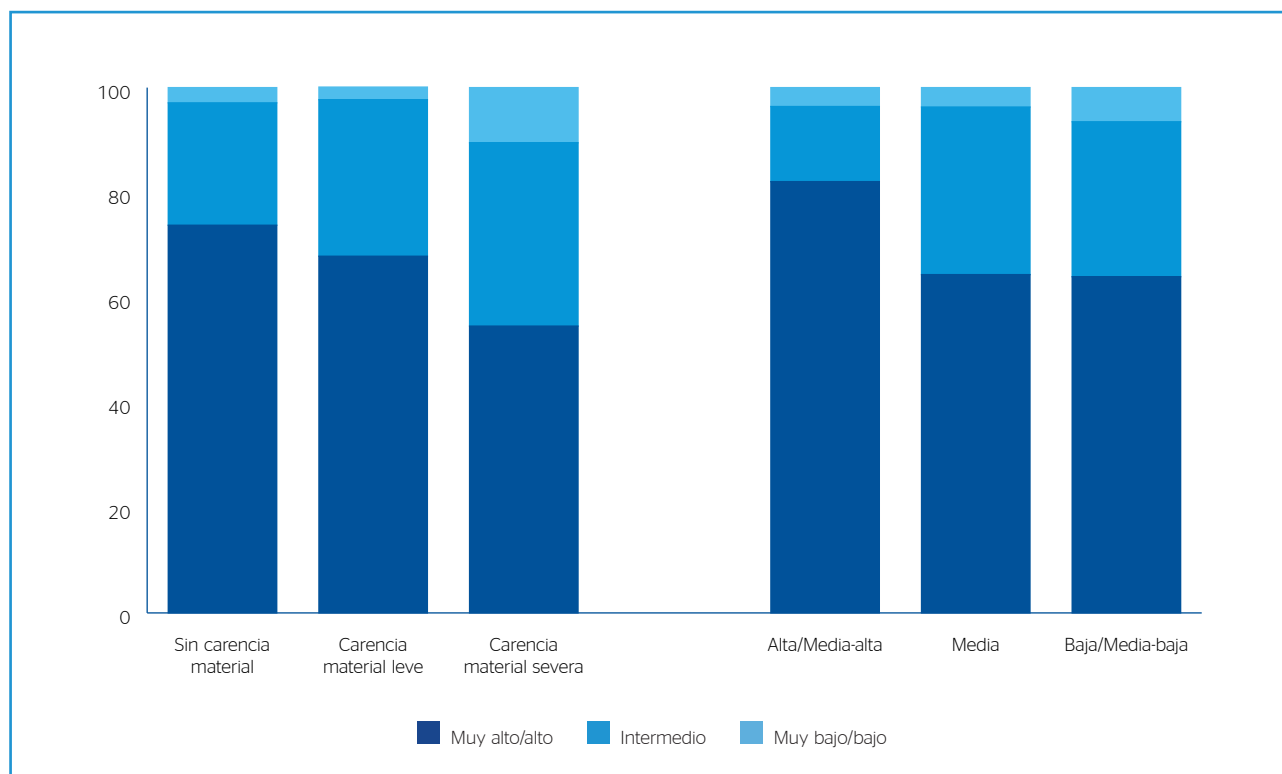
1. *Barómetro Jóvenes y expectativa tecnológica 2020* (Ballesteros et al., 2020) (15-19 años).

2. *Barómetro Jóvenes y tecnología 2021: Trabajo, estudios y prácticas en la incertidumbre pandémica* (Calderón et al., 2021), (15-19 años).

La **clase social** y el nivel de **carencias materiales** son las dos variables que propician diferencias significativas ($p < .05$) y reseñables, en ambos casos mostrando cómo determinadas brechas de capacitación se relacionan con las condiciones socioeconómicas:

- Mientras el 73,8% de quienes no tienen carencias materiales afirma que su nivel de destreza es “alto o muy alto”, la proporción baja al 67,9% entre quienes tienen carencias leves y al 54,6% para quienes señalan carencias graves. El 10,5% de jóvenes con carencias materiales graves afirma que su nivel es “bajo o muy bajo”, ocho puntos por encima del resto.
- El 82,1% de jóvenes de clases altas afirma tener un nivel de destreza “alto o muy alto”, porcentaje que baja de manera similar para el resto de clases sociales: 64,4% en clase media y 64% en clase baja o muy baja. Sí se percibe mayor proporción de jóvenes que señalan que su nivel es “bajo o muy bajo” en clases bajas: 6,5%, por 3,7% en clase media (proporción prácticamente igual en clases altas).

Gráfico 8.1. Nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales, según carencias materiales y clase social (%). $p < .05$

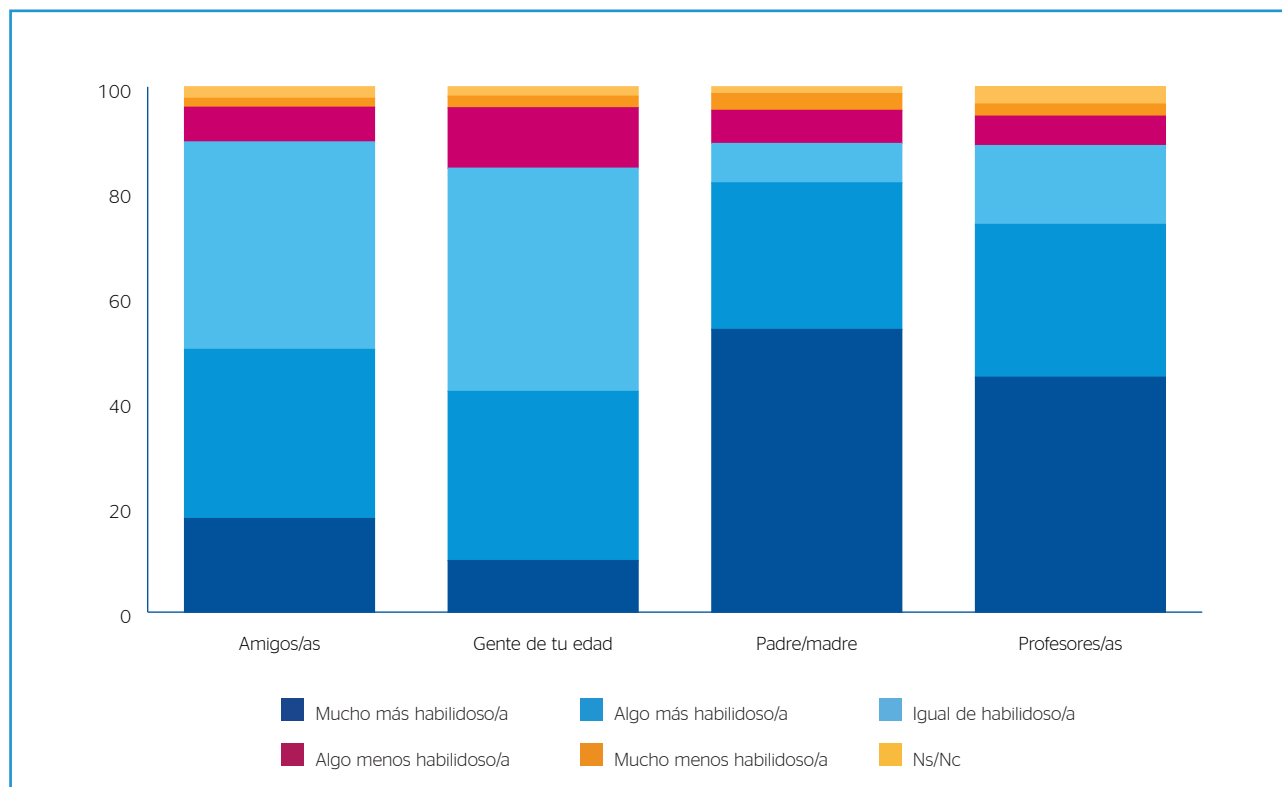


Cuando comparan su **habilidad en relación a la de los diversos agentes que les rodean**, la percepción sigue siendo alta. Muy especialmente respecto a las personas adultas: el 81,9% afirma ser “mucho o algo” más habilidoso/a que su padre/madre (53,8% “mucho más”), y el 73,8% afirma lo mismo respecto a sus profesores/as.

En relación a la gente de su edad, las proporciones descienden notablemente: justo la mitad de los y las jóvenes afirma ser “mucho o algo” más habilidosos/as que sus amigos/as (el 39,5% “igual” y el 8,3% “algo menos o mucho menos”); proporción que es del 42% en relación a la gente de su edad en general (respecto a la que el 42,5% considera que es “igual” de

habilitoso/a, y un 13,7% que es “algo menos o mucho menos”). Es decir, que la confianza respecto a tener mayor habilidad tecnológica es mayor en relación a los pares con los que se tiene más cercanía.

Gráfico 8.2. Grado de habilidad tecnológica respecto a diversos agentes (%)



Considerando datos recientes se observa que, en relación a padres/madres y profesores/as, la percepción de ser “mucho más o algo más habilitoso/a” se incrementa desde 2020; y en relación a los y las pares crece en relación a 2020, pero desciende respecto a datos anteriores de 2021³:

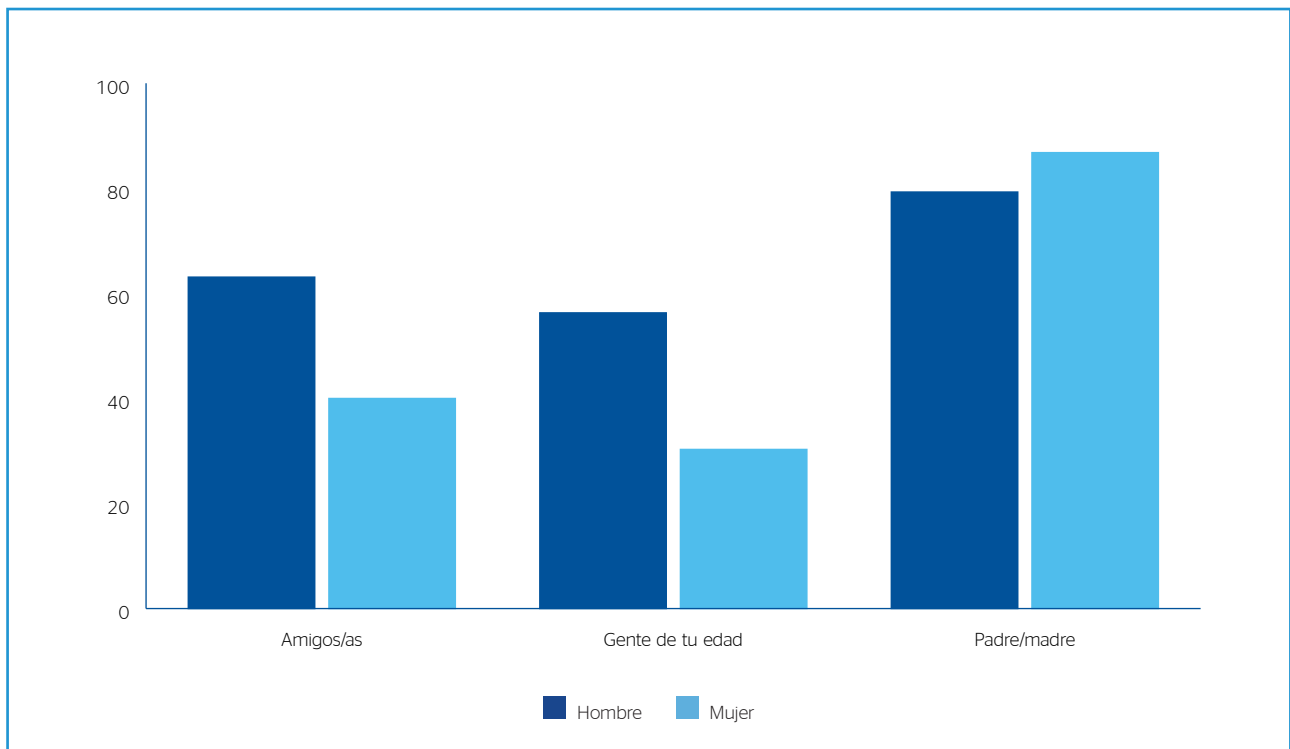
- Actualmente el 81,7% considera que es más habilitoso/a que su padre/madre, cuando el porcentaje era del 70,8% en 2020, y del 78,7% a mediados de 2021.
- En relación a los profesores/as, la proporción crece desde el 61,2% en 2020 y el 65,8% de los datos anteriores de 2021 (actualmente es del 73,8%).
- Los datos actuales señalan que la mitad de los y las jóvenes de 14 a 18 años se considera más habilitoso/a que sus amigos/as, proporción que crece en relación al 43,2% de 2020, pero desciendo en relación al 56,7% de datos anteriores de 2021.
- Respecto a la gente de su edad en general (el 42% se considera más habilitoso/a), se supera el 36,2% de 2020, pero desciende algo desde el 44,8% de 2021.

3. Datos de 2020 recogidos de Sanmartín *et al.* (2020) y datos anteriores de 2021 registrados en Calderón *et al.* (2021). En ambos casos para el tramo de edad 15-19 años, lo cual supone una diferencia respecto al actual tramo 14-18 años, circunstancia que debe ser tenida en cuenta en la comparativa; sobre todo en relación a la percepción de la habilidad respecto a la gente de su edad, pues son años en los que poca distancia de edad puede marcar diferencias notables.

Los hombres se muestran mucho más confiados en sus habilidades tecnológicas que las mujeres, en relación a sus pares: el 63,1% se considera más habilidoso que sus amigos/as (40% entre las mujeres), y el 56,3% que la gente de su edad (30,3% las mujeres). Sin embargo, **respecto a los padres/madres la confianza de ser más habilidoso/a es mayor entre las mujeres** (aunque con una diferencia menor): el 86,8% de chicas así lo afirma, por un 79,3% de chicos.

Los y las jóvenes piensan que su formación tecnológica es alta, sobre todo respecto a los adultos o a sus pares; especialmente entre las clases más altas o con menos carencias materiales

Gráfico 8.3. Jóvenes que se consideran tecnológicamente más habilidosos/as que su entorno, según género (%) (p<.05)



Otras variables que muestran diferencias significativas ($p < .05$) son la clase social, la vulnerabilidad y los estudios:

- Los y las jóvenes de **clases altas** manifiestan en mucha mayor medida ser más habilidosos/as que sus amigos/as (66,7%, quince puntos por encima de la media) y que la gente de tu edad (54,5%, once puntos más que la media).
- Quienes manifiestan **carencias materiales severas** señalan algo menos que el resto ser más habilidosos/as que la gente de su edad (40,1%, 3-4 puntos por debajo de la media), y mucho menos respecto a su padre/madre y profesores/as (68,8% y 67,1% respectivamente, veinte puntos y quince puntos menos que quienes no tienen carencias materiales).
- Entre estudiantes de **1º-2º Bachillerato/FP** hay más proporción de quienes se consideran bastante o mucho más habilidosos/as que sus profesores/as (79%, por 73,3% entre quienes estudian ESO).

El hecho de que los y las jóvenes se perciban mucho más hábidosos/as tecnológicamente que las personas adultas, y de la confianza respecto a las propias habilidades, queda reforzado si se cruza el nivel de destreza personal percibido con la consideración de la habilidad respecto a los diversos agentes.

La percepción general tiende a considerar que las capacidades tecnológicas de sus pares son altas (el 43,2% de quienes afirman tener un nivel alto o muy alto considera que es igual de habilidoso/a que la gente de su edad, proporción que se reduce al 39,5% en el caso de los amigos/as), **pero suele ser más alta la confianza respecto a que las propias habilidades son superiores a las del resto**. Parece entendible que el 58,7% de quienes consideran que tienen un nivel de destreza alto o muy alto afirman ser más hábidosos que sus amigos/as, pero la confianza en las propias habilidades se ve reforzada cuando también el 35,8% de los y las jóvenes que creen que tienen un nivel intermedio, se consideran más hábidosos/as que sus amigos/as. **Incluso cuando se reconocen destrezas de nivel intermedio, se hace desde la perspectiva de que las mismas no suponen una desventaja respecto al resto de pares**, que no sabrían mucho más: el 46,9% afirma tener las mismas habilidades que sus amigos/as, y el 44,2% que la gente de su edad (proporciones muy superiores a las que señalan ser menos hábidosos/as).

En relación a padres/madres y profesores/as, la circunstancia es más clara aún: el 78,7% de quienes señalan un nivel de destreza intermedio, e incluso el 42,9% de quienes dicen tenerlo bajo o muy bajo, se considera mucho más habilidoso/a que su padre/madre, proporciones que son del 65,8% y del 37% en el caso de los profesores/as.

Tabla 8.2. Habilidad tecnológica respecto a los amigos/as, según el nivel de destreza tecnológica. $P < .05$

	Muy alto/alto	Intermedio	Bajo/muy bajo	Total
Mucho más + algo más habilidoso	58,7%	35,8%	29,6%	51,0% (299)
Igual	39,5%	46,9%	18,5%	40,6% (238)
Mucho menos + algo menos	1,8%	17,3%	51,9%	8,4% (49)
Total	397 100,0%	162 100,0%	27 100,0%	586 100,0%

Tabla 8.3. Habilidad tecnológica respecto a la gente de su edad, según el nivel de destreza tecnológica. $P < .05$

	Muy alto/alto	Intermedio	Bajo/muy bajo	Total
Mucho más + algo más habilidoso	49,0%	31,3%	25,0%	43,0% (253)
Igual	43,2%	44,2%	35,7%	43,1% (254)
Mucho menos + algo menos	7,8%	24,5%	39,3%	13,9% (82)
Total	398 100,0%	163 100,0%	28 100,0%	589 100,0%

Tabla 8.4. Habilidad tecnológica respecto a la gente de su edad, según el nivel de destreza tecnológica. $P < .05$

	Muy alto/alto	Intermedio	Bajo/muy bajo	Total
Mucho más + algo más habilidoso	87,7%	78,7%	42,9%	83,1% (490)
Igual	5,3%	11,0%	21,4%	7,6% (45)
Mucho menos + algo menos	7,0%	10,4%	35,7%	9,3% (55)
Total	398 100,0%	164 100,0%	28 100,0%	590 100,0%

Tabla 8.5. Habilidad tecnológica respecto a sus profesores/as, según el nivel de destreza tecnológica. $P < .05$

	Muy alto/alto	Intermedio	Bajo/muy bajo	Total
Mucho más + algo más habilidoso	83,5%	65,8%	37,0%	76,6% (444)
Igual	10,9%	22,2%	37,0%	15,2% (88)
Mucho menos + algo menos	5,6%	12,0%	25,9%	8,3% (48)
Total	395 100,0%	158 100,0%	27 100,0%	580 100,0%

A pesar de la confianza en sus habilidades, señalan algunos **problemas con el uso de dispositivos tecnológicos e internet a lo largo del curso**: el 31,4% a veces, el 17,1% con frecuencia y el 7,6% constantemente. Un 41,5% apunta que rara vez o nunca tuvo ese tipo de problemas.

Tabla 8.6. Problemas con el uso de dispositivos tecnológicos o internet a lo largo del curso (%)

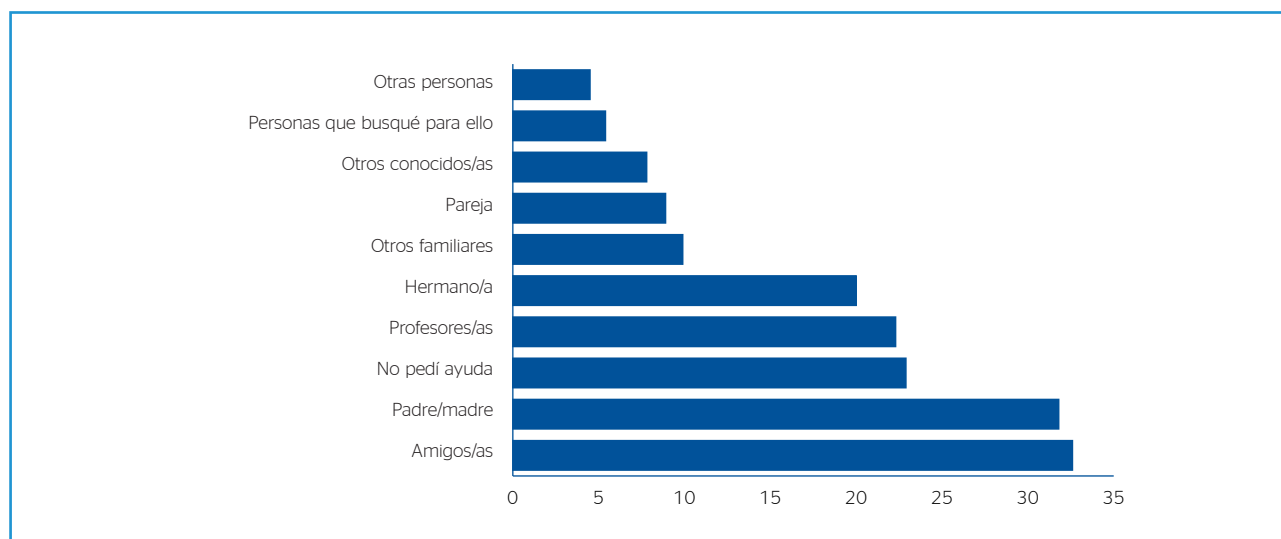
	N	%
Constantemente	46	7,6
Con frecuencia	103	17,1
A veces	189	31,4
Rara vez	177	29,4
Nunca	73	12,1
NS/NC	14	2,3
Total	602	100,0

Del 24,8% que señala haber tenido problemas con el uso de dispositivos tecnológicos a lo largo del curso constantemente o con frecuencia, destaca la mayor proporción de **hombres** (lo señala el 30,2% de ellos, por un 21% de mujeres), y que este señalamiento se produce en menor medida en las **grandes ciudades** (19,3%, seis puntos por debajo de la media).

Cabe señalar que el reconocimiento de problemas es menor a lo reflejado en Calderón *et al.* (2021), donde se indicaba que el 36,5% había tenido problemas tecnológicos “con mucha o bastante frecuencia” (si bien la franja de edad era de 15-19 años).

Entre las personas que afirmaron haber tenido problemas de ese tipo, el 32,6% pidió **ayuda** a amigos/as y el 31,8% a su padre/madre (curioso que estén en cabeza de la lista, cuando la percepción de su menor habilidad con la tecnología parece clara, dados los anteriores datos). En menor medida, se acude a profesores/as (22,3%) y hermano/a (20%); y, en mucha menor, a otros familiares (9,9%), la pareja (8,9%) y otras personas conocidas (7,8%). **El 22,9% no pidió ayuda a nadie**, siendo un porcentaje nada desdeñable, que da idea de la tendencia autodidacta en torno a la capacitación tecnológica.

Gráfico 8.4. A quién pidieron ayuda (%)
Base: tuvieron problemas que no supieron resolver por su cuenta (n = 515)



Se observan algunas diferencias respecto a los datos recientes, si bien las referencias disponibles consideran el tramo de edad 15-29 años (esta pregunta no se encuentra desagregada por tramos menores), lo cual puede explicar parte importante de las diferencias. En Calderón *et al.* (2021) se señala también en primer lugar a los amigos/as, pero ocupa un lugar mucho más arriba la pareja (segundo lugar), más abajo los profesores/as, y es mucho menor la proporción de personas que no pidieron ayuda (12,4%). Por otro lado, en Sanmartín *et al.*



(2020) ocupan el primer lugar el padre/madre, por delante de amigos y pareja, mientras que los profesores/as están bastante más atrás en la lista.

Por tanto, y teniendo en cuenta la cercanía de los datos, se puede observar que, entre los y las jóvenes de mayor edad, se acude en mayor medida a la pareja (también parece más probable que tengan pareja...), mientras que las personas más jóvenes piden más ayuda a sus profesores/as; aunque también es mayor la proporción de personas que no piden ayuda, con el problema que ello puede suponer.

Según el cruce con las variables sociodemográficas, se puede señalar lo siguiente:

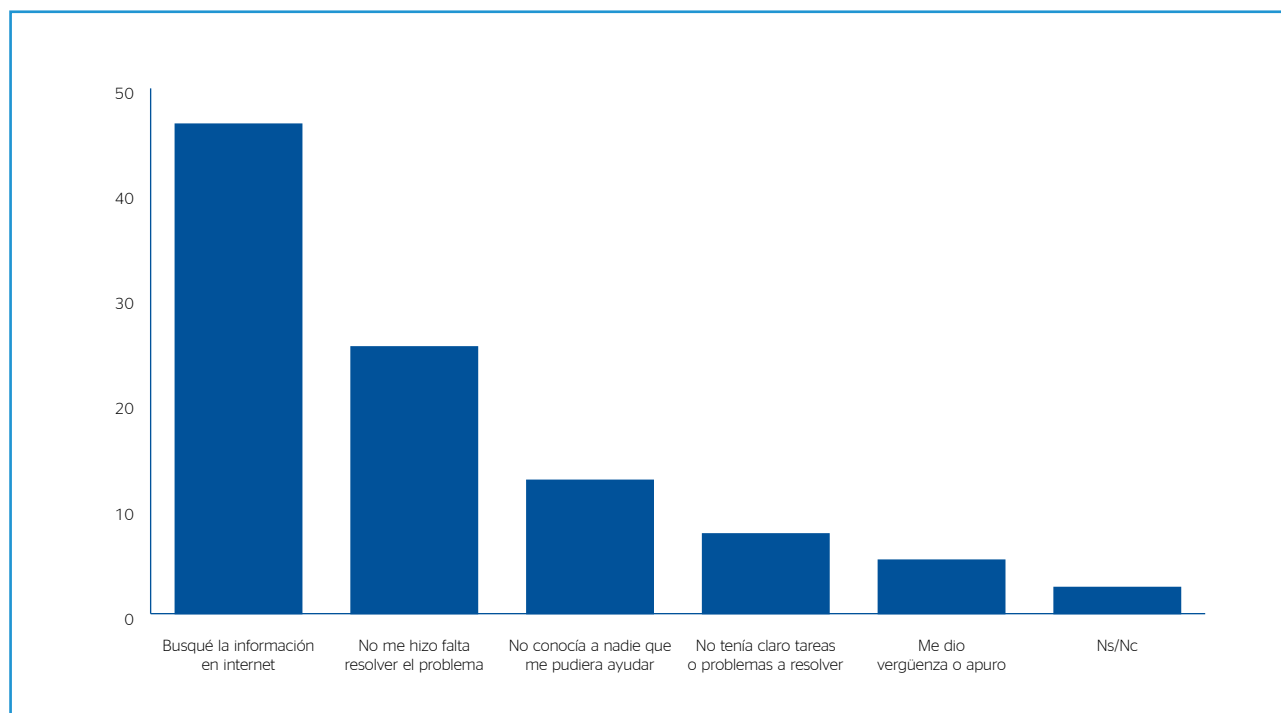
- Se pide menos ayuda a los **amigos/as** entre jóvenes de clases altas, y aumenta con el tamaño del municipio.
- Quienes piden en mayor proporción ayuda al **padre o la madre** son las mujeres (37,6%), adolescentes de 14-16 años (35,1%) y sin carencias materiales; por el contrario, entre los y las jóvenes de clases bajas se pide menos.
- A los **profesores/as** piden más ayuda las mujeres (25%), en la franja de edad 17-18 (26,2%), estudiantes de 1-2º Bachillerato/FP (25%) y sin carencias materiales (26%).
- A los **hermanos/as** más las mujeres (23,5%) y menos quienes tienen carencias materiales severa.
- Los y las jóvenes con carencias materiales severa piden más ayuda a la **pareja** (15,5%).
- Finalmente, quienes **no pidieron ayuda** se encuentran en mayor proporción entre quienes manifiestan carencias materiales leves (30,3%) y, en menor medida, en jóvenes de clases altas.

Resulta reseñable que, si bien son los hombres quienes más problemas manifiestan con el uso de dispositivos tecnológicos, las mujeres, en términos generales, piden ayuda a más agentes diversos por tales motivos. También que mayor edad y estudios tiende a implicar una mayor tendencia a pedir ayuda a los profesores/as; y que algunas situaciones de desventaja socioeconómica implican menor predisposición a pedir ayuda a muy diversos agentes, y mayor a no pedir ayuda, con el agrandamiento de la brecha que ello supone.

Entre los y las jóvenes que, habiendo tenido problemas con dispositivos tecnológicos o internet, **no pidieron ayuda**, destaca especialmente la proporción de quienes afirman que **no lo hicieron porque buscaron la información en internet** (46,6%). De nuevo, reforzando la tendencia autodidacta en torno a la capacitación tecnológica, observada también desde los discursos, como vimos en el análisis cualitativo.

A mucha distancia, el segundo motivo esgrimido es que no les hizo falta resolver el problema (25,4%); y, en mucha menor medida, que no conocían a nadie que pudiera ayudar (12,7%), que no tenían claras las tareas o problemas que tenían que resolver (7,6%) o que les dio vergüenza o apuro (5,1%).

Gráfico 8.5. Por qué no pidieron ayuda (%)
 Base: no pidieron ayuda, teniendo un problema (n = 118)



Entre tales motivos, en relación al cruce con las diversas variables, sólo cabe destacar que entre los **hombres** se señala en mucha mayor medida que buscaron la información en internet (60,3%, por un 25,7% de ellas), y que son las **mujeres** quienes apuntan más que al final no les hizo falta resolver el problema (32,1%, por un 20,7% de ellos).

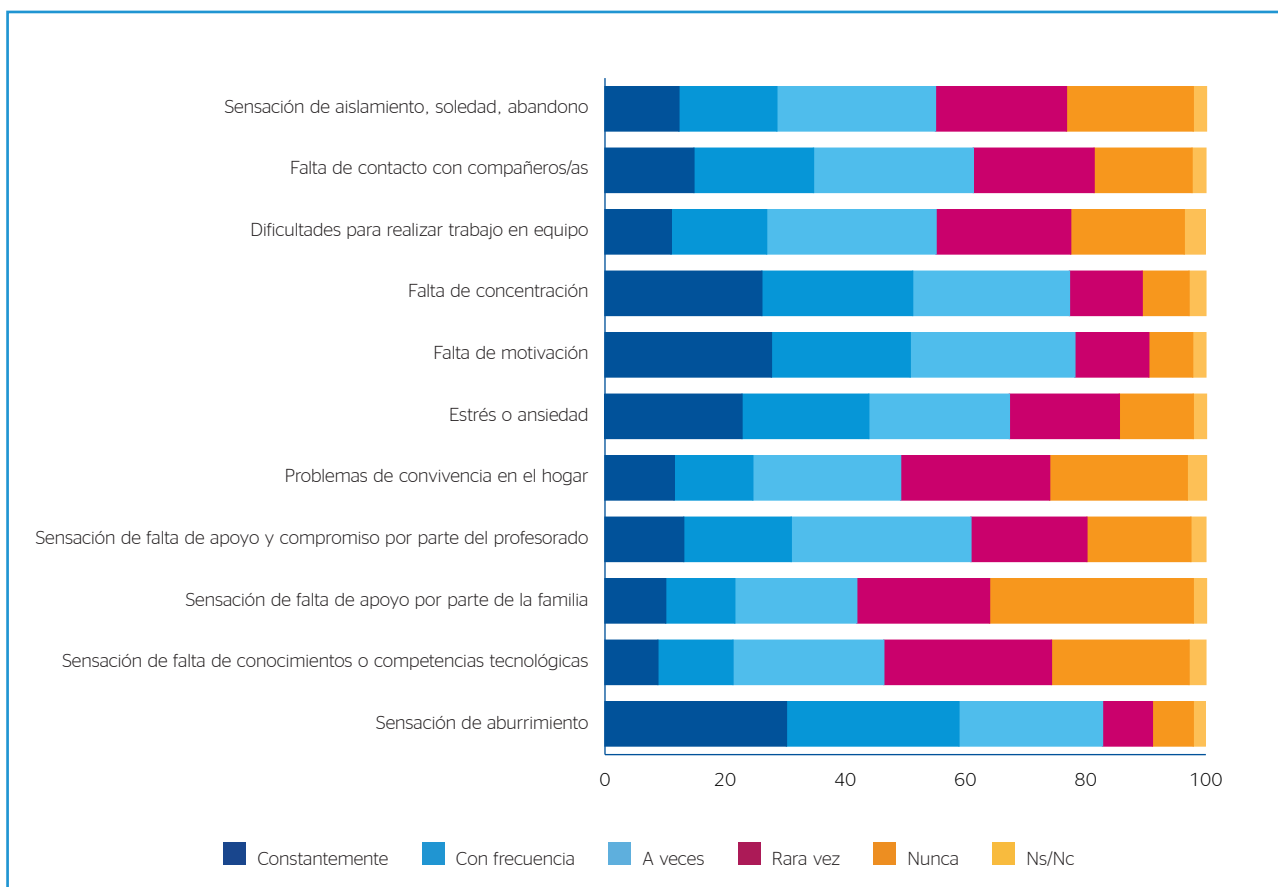
Además de las carencias y problemas con la tecnología, son bastantes las **dificultades asociadas a la formación online** manifestadas por los y las jóvenes encuestados. Tres sensaciones destacan entre todas ellas, por ser mayoritarias: el **aburrimiento** (un 30,2% lo experimenta “constantemente” y el 28,7% “con frecuencia”), la **falta de concentración** (26,1% constantemente y 25,1% con frecuencia) y la **falta de motivación** (27,7% constantemente y 23,1% con frecuencia).

El resto no alcanza el 50% de menciones en la suma de las frecuencias “constantemente” y “con frecuencia”, aunque destacan también el estrés/ansiedad (43,9% constantemente o con frecuencia), la falta de contacto con los compañeros/as (34,7%) y la sensación de falta de apoyo y compromiso por parte del profesorado (31%). En menor medida se menciona la sensación de aislamiento, soledad o abandono (28,6%), las dificultades para realizar el trabajo en equipo (26,9%), los problemas de convivencia en el hogar (24,6%), la sensación de falta de apoyo por parte de la familia (21,6%) y la sensación de falta de conocimiento o competencias tecnológicas (21,3%).

Por tanto, las principales sensaciones y dificultades referidas tienen que ver con actitudes y consecuencias personales ante la formación *online* (aburrimiento, desconcentración, desmotivación, estrés). Bastante menos con cuestiones relacionadas con terceras personas (falta de apoyo del profesorado o la familia, aislamiento, problemas de convivencia), aunque los porcentajes no

dejan de ser relevantes, pues ponen de manifiesto importantes áreas de mejora. Finalmente, queda de nuevo claro que la percepción sobre la falta de competencias tecnológicas sigue estando en la cola de lo que se entiende como un problema.

Gráfico 8.6. Sensaciones y dificultades durante la formación online (%)



El género es la variable que determina diferencias más reseñables (y estadísticamente significativas) en relación a estas sensaciones o dificultades experimentadas durante la formación *online* (gráfico 8.7). Y es que las **mujeres** manifiestan en mayor medida casi todas ellas, destacando las diferencias en relación al estrés o ansiedad (57,2%, por el 31,8% de los hombres), la falta de motivación (60,7%, dieciocho puntos más que ellos), la falta de concentración (60,1%, quince puntos más), el aburrimiento (67%, por 52,9% los hombres), la falta de contacto con los compañeros/as (41,3%, doce puntos por encima), o el aislamiento o la sensación de soledad o abandono (33,9%; 24,65 ellos). En definitiva, **mujeres que parece que viven o vivieron la formación *online* de forma más compleja o tormentosa, o que, al menos, lo reconocen.**

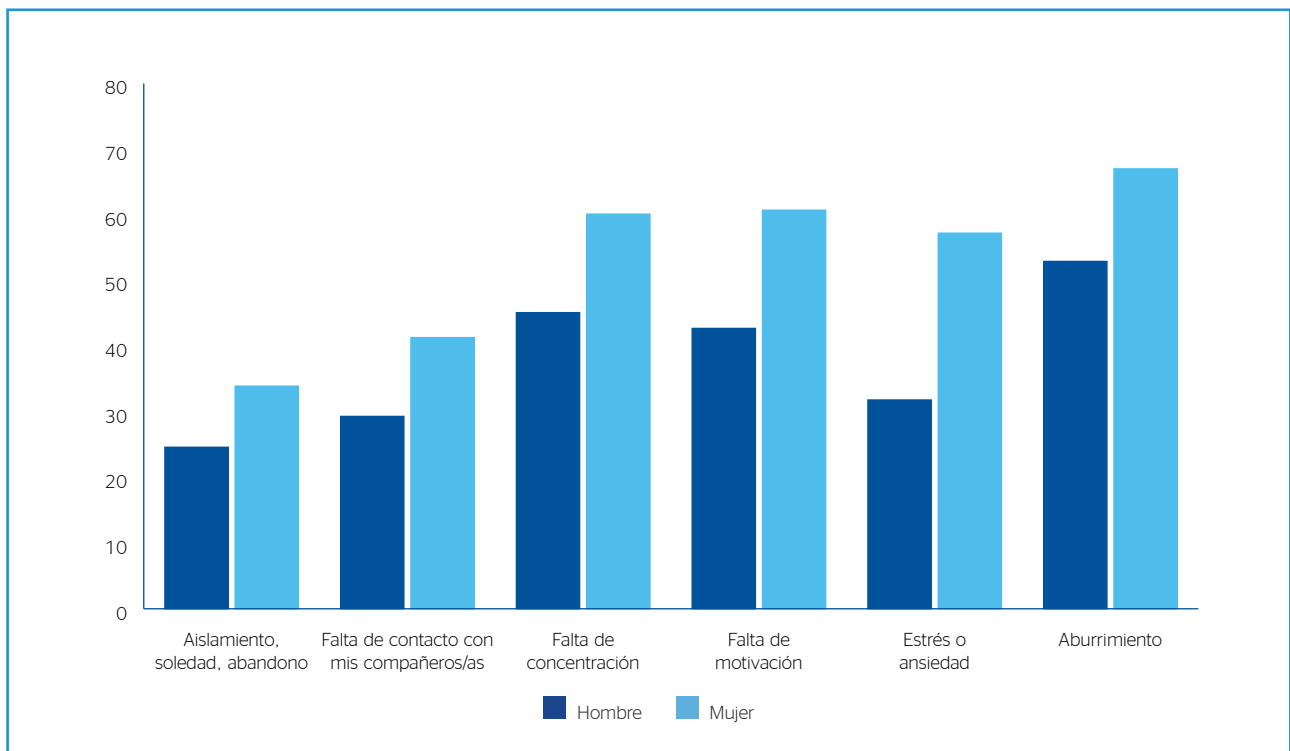
Del resto de variables cabe mencionar que las y los jóvenes con **carencias materiales severas** manifiestan muchos más problemas, como la sensación de falta de apoyo de la familia (34,9%, cuando es del 15,1% entre quienes no tienen carencias) y también más sensación de aislamiento, soledad o abandono (35,1%, diez puntos más que quienes no sufren carencias) y dificultades para realizar trabajos en equipo de manera telemática (35,1%, por 21,9% los y las jóvenes sin carencias).

En los **pueblos o ciudades pequeñas** se manifiestan en mucha menor medida problemas como la falta de concentración (40,1%) y también menos la falta de motivación (43,6); mientras

en **grandes ciudades** hacen menos referencia a la sensación de falta de apoyo o compromiso por parte del profesorado (21,7%).

Finalmente, son los y las jóvenes de **15 a 17 años** los que señalan más problemas de estrés o ansiedad (50,8%).

Gráfico 8.7. Sensaciones o dificultades que se experimentan constantemente o con frecuencia durante la formación online, según género
Diferencias significativas ($p < .05$)

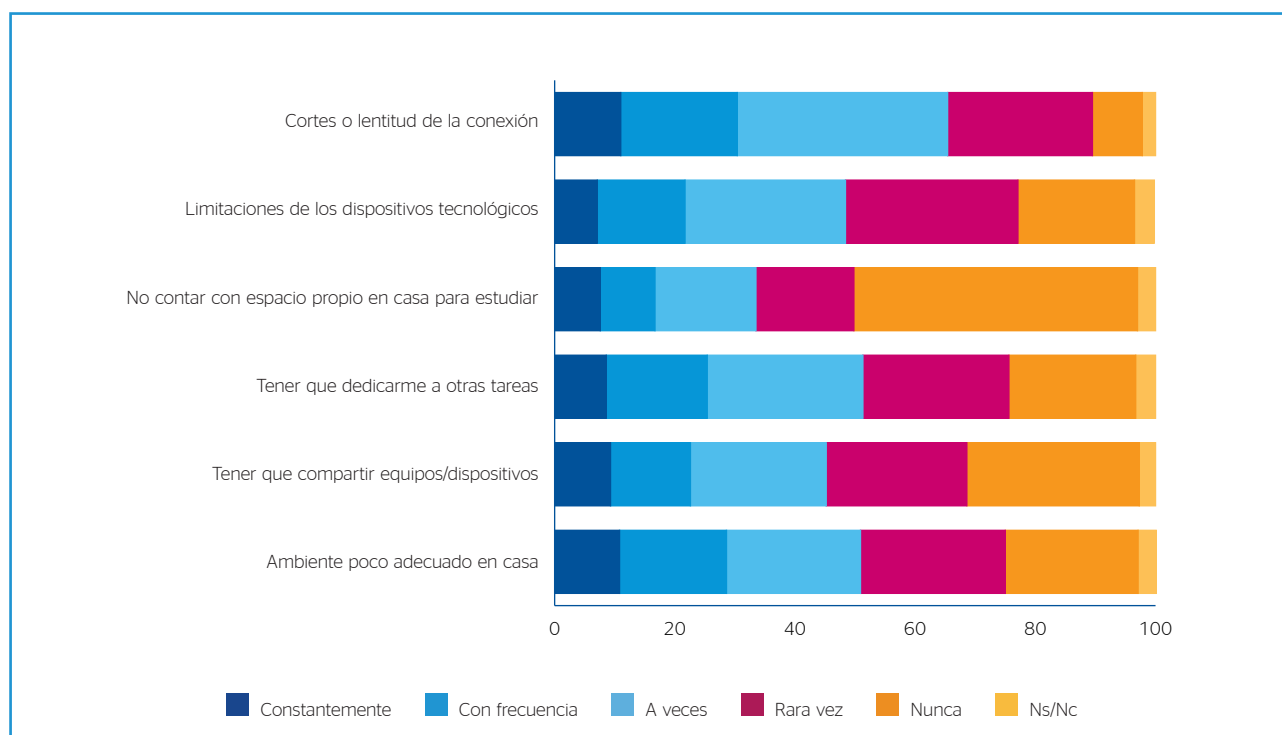


9. Experiencias con la educación *online*

A la hora de seguir las clases *online*, las **principales dificultades** que se señalan son los cortes o lentitud de la conexión (un 30,4% lo experimenta “constantemente o con frecuencia” y el 35% “a veces”), un ambiente poco adecuado en casa (28,6% “constantemente o con frecuencia” y 22,3% “a veces”), tener que dedicarse a otras tareas (25,6% “constantemente o con frecuencia” y 25,9% “a veces”), tener que compartir los equipos y/o dispositivos (22,6% “constantemente o con frecuencia”; otro 22,6%, “a veces”) y limitaciones de los dispositivos tecnológicos (21,7% “constantemente o con frecuencia”; 26,7% “a veces”).

Y en último lugar, con algo menos de frecuencia, no contar con un espacio propio en casa para estudiar, dificultad que experimenta el 16,7% de jóvenes “constantemente o con frecuencia” y un 16,8% “a veces”.

Gráfico 9.1. Dificultades para seguir las clases *online* (%)



Los cruces significativos muestran que, en relación a quienes experimentan cada una de las dificultades “constantemente o con frecuencia”...

Se señalan **limitaciones de los dispositivos tecnológicos** menos entre quienes no tienen carencias materiales (18,6%, cuatro puntos por debajo de la media), aumentando la proporción a medida que aumenta el nivel de carencias.

No contar con espacio propio en casa para estudiar es algo que se apunta más entre estudiantes de 3º/4º ESO (19,3%) y mucho más con carencia material severa (31,3%, por 17,2% de la leve y 9,6% sin carencias).

Tener que dedicarse a otras tareas (trabajo doméstico, cuidados) se menciona más con carencias materiales (35,4% entre quienes tienen carencia severa y 31,9% entre quienes sufren carencias leves), frente a quienes no tienen carencias materiales (17,8%).

En la experiencia de la educación online, los y las jóvenes señalan numerosas dificultades: mala conexión, equipos poco adecuados o que tienen que compartir, falta de espacio en casa...

Tener que compartir equipo/dispositivos

con otros miembros del hogar es algo que experimentan más los y las jóvenes que estudian en centros públicos (25,8%), en relación a quienes estudian en privados/concertados (16%); también se apunta mucho menos entre quienes viven en grandes ciudades.

Tener un ambiente poco adecuado en casa para el estudio se sufre más entre jóvenes que estudian en centros públicos (31,9%, por 22,4% de quienes estudian en privados/concertados); y aumenta con las carencias materiales (lo señala el 22,6% de quienes no tienen carencias, por un 30,9% de quienes sufren carencias materiales leves y el 40,3% de jóvenes con carencias severas).

A partir de este contexto de dificultades para afrontar la formación *online*, y aunque el 37,2% señala que no ha sido necesario que su familia haga un **esfuerzo económico para mejorar las condiciones del estudio en casa**, cabe destacar que el 23,9% de las familias sí hizo un esfuerzo económico, aunque “poco importante”, pero que el 16,4% hizo un esfuerzo económico “bastante importante” y el 8,5% hizo un esfuerzo “muy importante”. A ello hay que añadir que el 10,5% afirma que su familia no hizo ningún esfuerzo económico, aunque era necesario. Por tanto, porcentajes reseñables de familias que tuvieron que aportar un extra para intentar garantizar las mejores condiciones para el estudio *online* en casa (gráfico 9.2).

La clase social y la vulnerabilidad son las dos variables que marcan diferencias reseñables y significativas ($p < .05$) en relación a este esfuerzo económico de las familias (gráficos 9.3 y 9.4):

Los y las jóvenes de **clases bajas** están a la cabeza de quienes afirman que su familia hizo un esfuerzo económico “muy importante” (11,9%, aunque también el 11% de clases altas) y “bastante importante” (19,4%); pero, sobre todo, entre quienes reconocen que su familia no hizo esfuerzo económico, aunque era necesario (18,7%, algo más del doble que en clases medias y altas). Además, señalan en bastante menor proporción que no fue necesario el esfuerzo (unos diez puntos menos), lo que apunta condiciones de partida ya de desventaja.

Algo más de la mitad (51,9%) de jóvenes que no sufren **carencias materiales** señala que no fue necesario el esfuerzo económico de sus familias (por el 29,7% de quienes tienen carencias

materiales leves y el 24,3% de quienes sufren carencias severas). Al mismo tiempo, se cumple que, **a mayor nivel de carencias materiales, existe más proporción de quienes tuvieron que hacer esfuerzos económicos** “muy importantes” (14,9% para carencias severas), “bastante importantes” (en torno al 20% para carencias leves o severas) y de familias que no hicieron esfuerzo económico, aunque era necesario (17,6% para carencias severas; 12,1% para leves).

Gráfico 9.2. Esfuerzo económico de las familias para mejorar las condiciones del estudio en casa (%)

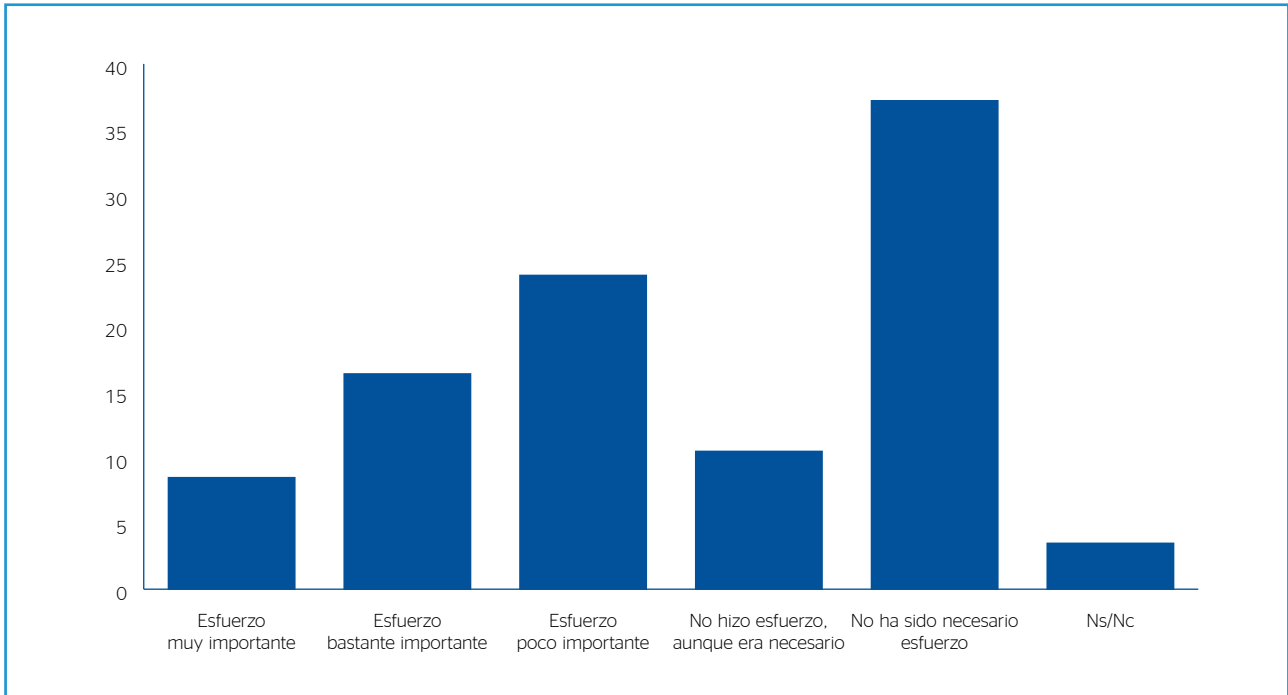


Gráfico 9.3. Esfuerzo económico de las familias para mejorar las condiciones de estudio en casa, según clase social (p<.05)

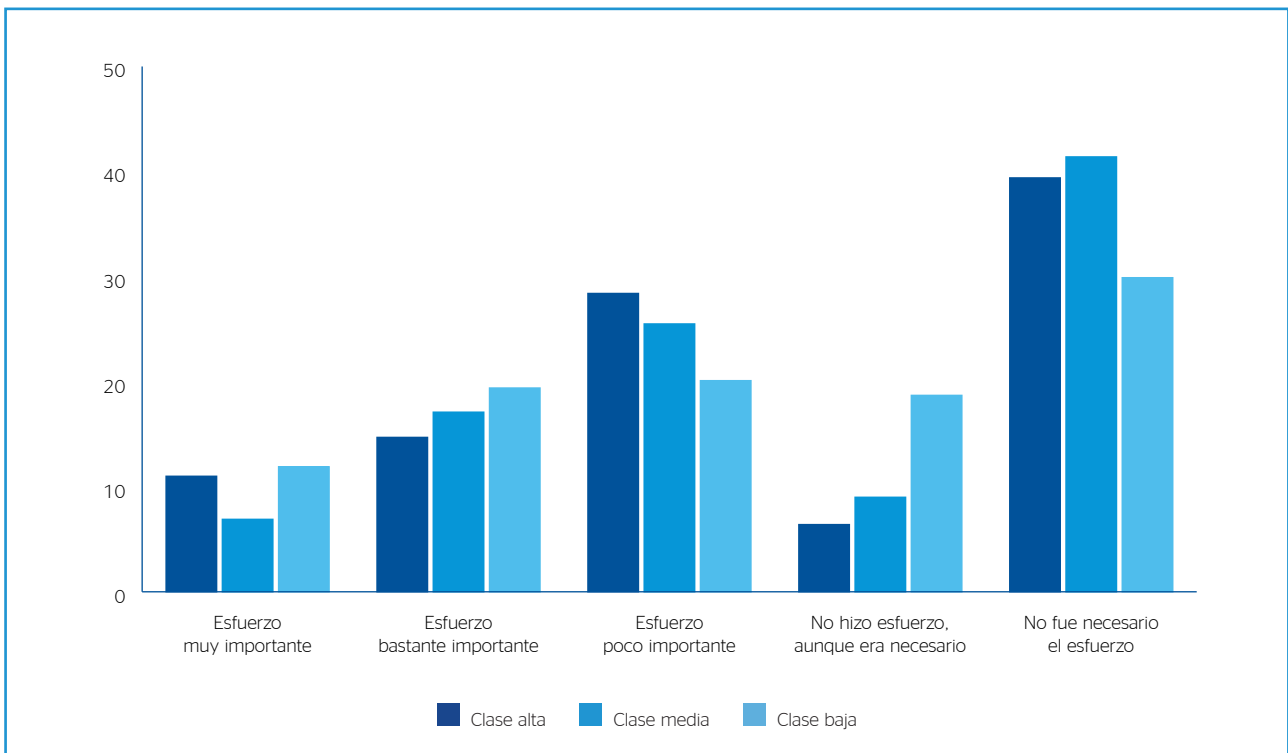
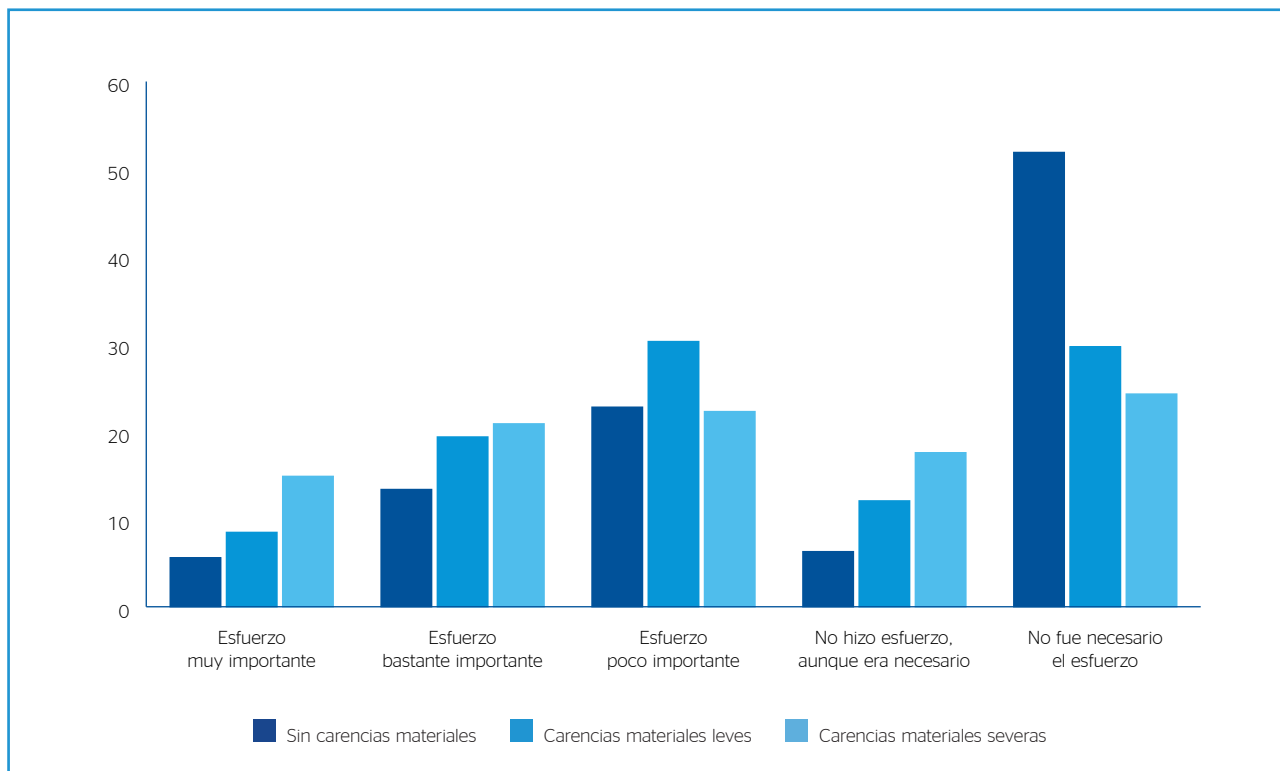
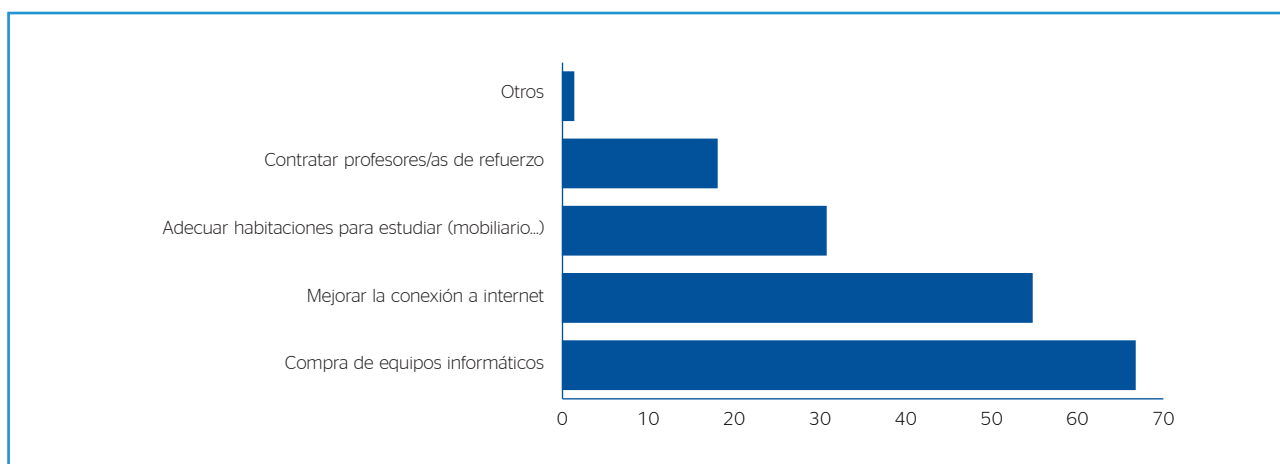


Gráfico 9.4. Esfuerzo económico de las familias para mejorar las condiciones de estudio en casa, según vulnerabilidad ($p < .05$)



Entre quienes afirman que su familia realizó **un esfuerzo “bastante o muy importante”**, la mayoría señala que el esfuerzo se centró en la compra de equipos informáticos (66,7%) y en mejorar la conexión a internet (54,7%). En menor medida, en adecuar las habitaciones para el estudio (30,7%) y en contratar a profesores/as de refuerzo (18%).

Gráfico 9.5. En qué realizó el esfuerzo económico la familia (%)
 Base: realizaron un esfuerzo económico bastante o muy importante (n = 150)



La **compra de equipos informáticos** es algo que señalan más las mujeres, quienes estudian en centros públicos (69%) y jóvenes de clases bajas (73,8%); y es menos apuntado entre quienes viven en grandes ciudades,

Mejorar la conexión a internet lo dicen más las mujeres (62%), jóvenes de 14 a 16 años, de 3º-4º ESO y de clases sociales bajas.

Adecuar las habitaciones para el estudio (mobiliario, etc.) es señalado en mayor medida por jóvenes de 14-16 años (36,4%), y menos en clases altas y entre jóvenes sin carencias materiales.

Contratar profesores/as de refuerzo es algo que hacen más las familias de los y las jóvenes de 1º-2º Bach./FP (23,5%), y mucho más entre jóvenes de clases altas (28,6%) y sin carencias materiales (25,5%).

En definitiva, datos que confirman que **la clase social y la vulnerabilidad marcan puntos de partida de desventaja, que pueden agrandar la brecha**; y que las **situaciones de ventaja económica pueden permitir el aporte de extras que mejoren las condiciones de cara al estudio** (como contratar profesores/as de refuerzo, por ejemplo).

Partiendo de todas las circunstancias consideradas, cerca de la mitad de los y las jóvenes (47,2%) afirma que pudo continuar con los estudios *online* “bien, con algunas dificultades”, por un 28,1% que lo hizo “perfectamente”, un 16,6% “con bastantes dificultades” y un 4,3% para el que ha sido “casi imposible”.

Cabe señalar que entre quienes afirman que seguir las clases *online* les ha resultado prácticamente imposible se señala en mucha mayor medida que el resto que, constantemente o con frecuencia, tuvieron un ambiente poco adecuado en casa para el estudio, o que no tenían un espacio propio para estudiar; mientras quienes encontraron bastantes dificultades apuntan más motivos como las limitaciones de los dispositivos, y los y las jóvenes que apuntan algunas dificultades, problemas con la conexión a internet. Es decir, que **las dificultades más extremas para el estudio *online* tienen más que ver con el ambiente familiar y las condiciones del hogar, que con los dispositivos y su estado.**

Gráfico 9.6. En qué medida continuaron con los estudios de manera online (%)

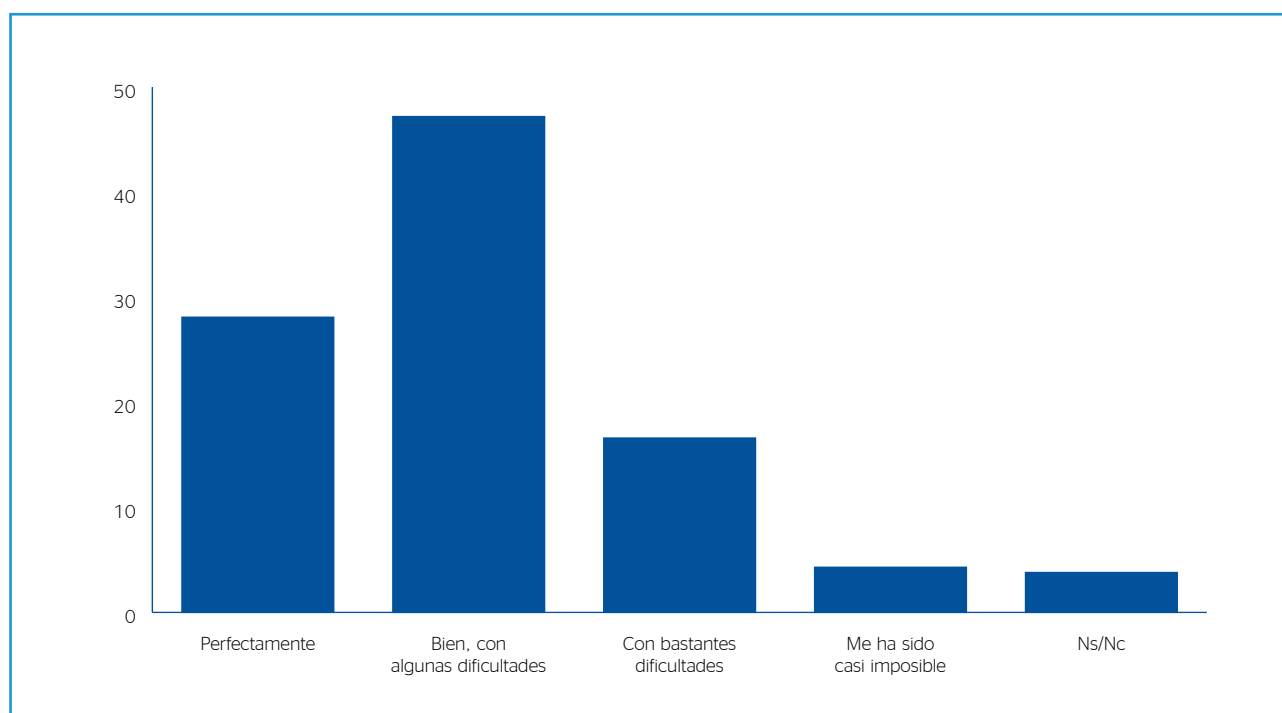


Tabla 9.1. Dificultades o problemas a la hora de afrontar la educación online, según la manera en que continuaron con esa formación (%). $P < .05$

Constantemente o con frecuencia...	Perfectamente	Con algunas dificultades	Con bastantes dificultades	Ha sido casi imposible	Total
Cortes o lentitud de la conexión	20,5	36,0	34,0	32,0	31,0 (178)
Limitaciones de los dispositivos	16,7	22,9	29,3	20,8	22,1 (126)
No contar con espacio propio para estudiar	13,3	16,8	20,6	28,0	16,9 (96)
Tener que dedicarme a otras tareas	24,8	23,9	34,0	36,0	26,5 (150)
Ambiente poco adecuado en casa para el estudio	22,6	28,4	37,4	48,0	29,1 (166)

La **clase social** y el **nivel de carencias materiales** guardan una relación clara con la experiencia ligada a la formación *online*, de tal modo que **las desventajas socioeconómicas dificultan claramente dicha experiencia**:

Continuaron con los estudios de manera *online* “perfectamente” bastante más los y las jóvenes de clases altas (38,9%) y quienes no sufren carencias materiales (36,7%). A medida que aumentan las carencias materiales, y en clases sociales más desfavorecidas, disminuye tal proporción.

Relatan “algunas dificultades” más en clase media y clases bajas (entre 50% y 55%), mientras que el 29,5% de jóvenes con carencias materiales severas ha tenido “bastantes dificultades”.

Algunas de las dificultades a las que se enfrentan durante la formación *online* pueden ser contrastadas a la luz de sus **valoraciones sobre diversos aspectos relacionados con la educación online**. Ninguno de los inicialmente propuestos alcanza valoraciones muy positivas (en una escala 0-10 donde 0 significa una valoración “muy negativa” y 10 “muy positiva”). La que alcanza la puntuación más alta es **“la existencia de medios técnicos adecuados para**



que los profesores y profesoras puedan dar las clases online” (6,08), seguida de cerca por **“el interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras”** (5,96), circunstancia que contrasta con algunos discursos escuchados en relación a las dificultades de muchos profesores/as para adaptarse a la enseñanza *online* y a ciertas sensaciones de abandono por parte del alumnado.

En un segundo escalón estarían “la capacidad de los profesores y profesoras para impartir las clases *online*” (5,63), “la capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean

durante las clases *online*” (5,61), “la capacidad de los alumnos y alumnas para seguir las clases de manera *online*” (5,55) y “la manera en que están organizadas y planificadas las clases *online*” (5,50). En último lugar, a bastante más distancia y en una zona de acuerdo extremadamente tibio, “el interés y la motivación que muestran tus compañeros y compañeras de clase” (5,20)¹.

Es decir, que si bien ninguna de las ideas despierta valoraciones demasiado claras o tajantes, sí parece claro que **se adopta una actitud algo más crítica con el propio rol dentro de la educación *online*** (partiendo de la motivación y el interés, pero también de las capacidades), **que con la actitud y capacidades del profesorado, así como con los medios a su alcance** para impartir las clases *online* (y se duda más de los problemas estructurales y de organización, que de las capacidades individuales). Datos que matizan lo escuchado en los grupos, donde los cursos son más críticos con el profesorado.

Tabla 9.2. Valoración de diversos aspectos relacionados con la educación *online*. Medias. Escala 0-10 (“muy negativa” - “muy positiva”)

	N	Media
La existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases <i>online</i>	588	6,08
El interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras	594	5,96
La capacidad de los profesores y profesoras para impartir las clases <i>online</i>	592	5,63
La capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean durante las clases <i>online</i>	590	5,61
La capacidad de los alumnos y alumnas para seguir las clases de manera <i>online</i>	590	5,55
La manera en que están organizadas y planificadas las clases <i>online</i>	594	5,50
El interés y la motivación que muestran tus compañeros y compañeras de clase	595	5,20

Cabe señalar que los hombres valoran bastante más prácticamente todas las ideas propuestas, siendo especialmente relevantes las valoraciones (y su diferencia respecto a las valoraciones de las mujeres) de “la existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases *online*” (el 56,9% de los hombres se sitúa en el tramo 7-10 de la escala), “la manera en que están organizadas y planificadas las clases *online*” (47%), “la capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean durante las clases *online*” (46,1%) y “el interés y la motivación que muestran tus compañeros y compañeras de clase” (37,9%). Es decir, que **las mujeres tienen una opinión más crítica respecto a la educación *online*, tanto de las capacidades y actitudes del profesorado, como del alumnado.**

1. Estos datos se pueden poner en relación con el 24,4% de jóvenes de 15 a 19 años que en Calderón *et al.* (2021) señalaba que “el profesorado no está bien preparado para el teletrabajo”, o el que en Sanmartín *et al.* (2020) se dice que algunas de las mayores dificultades que reconocen los y las jóvenes (en esa franja de 15 a 19 años) para continuar con los estudios *online* son que el profesorado no está bien preparado (32,4%) y que el equipo o la conexión del profesorado no eran buenas (16,9%).

Las y los jóvenes con carencias materiales severas también muestran una valoración más crítica, o menos benévola, con algunos aspectos de la educación *online*, especialmente con “la existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases *online*” (que también valoran menos los y las jóvenes de clases bajas, respecto a las clases altas), “la capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean durante las clases *online*” (que se valora de forma bastante más positiva entre quienes tienen carencias leves), y “el interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras” (valorado positivamente por la mitad de jóvenes sin carencias materiales). Es decir, **valoraciones críticas de jóvenes en situación desfavorecida, más en relación con las capacidades y posibilidades del profesorado, que respecto a las propias.**

Los y las jóvenes que estudian en centros privados o concertados valoran de forma mucho más positiva “la manera en que están organizadas y planificadas las clases *online*” (prácticamente la mitad se sitúa en el tramo 7-10 de la escala), y quienes están entre los 14 y los 16 años destacan en la valoración de “el interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras” (también la mitad se sitúa en el tramo alto de la escala).

Tabla 9.3. Valoración positiva (7-10 en una escala 0-10) de diversos aspectos relacionados con la educación online, según las variables sociodemográficas. Diferencias significativas (p<.05)

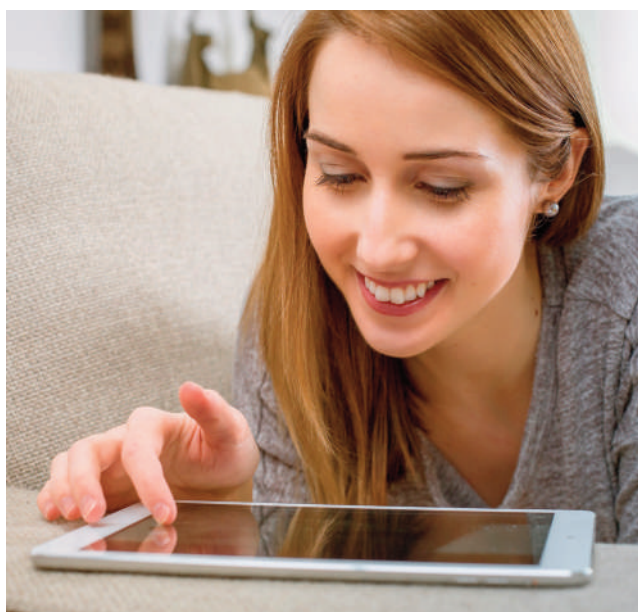
	Género	Edad	Tipo de centro	Carencias materiales	Clase social
La existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases online	++ Hombre (56,9%)			-- Severa (36,8%)	+ Alta (55,5%) - Baja (44,6%)
El interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras		+ 14-16 (50,3%)		+ Sin (50,1%) - Severa (38,2%)	
La capacidad de los profesores y profesoras para impartir clases online	+ Hombre (40,7%)				
La capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean durante las clases online	++ Hombre (46,1%)			+ Leve (47,0%) -- Severa (30,7%)	
La capacidad de los alumnos y alumnas para seguir las clases de manera online	+ Hombre (38,9%)				
La manera en que están organizadas y planificadas las clases online	++ Hombre (47,0%)		++ Privado/Conc. (49,4%)		
El interés y la motivación que muestran tus compañeros y compañeras de clase	++ Hombre (37,9%)				

Respecto a otras ideas sobre la educación *online* sí se manifiestan opiniones más claras. Especialmente en relación a que **“seguir las clases *online* requiere de más constancia”** (alcanza un 7,18 en una escala 0-10, donde 0 significa “nada de acuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”); y también con que **“con la educación *online* estamos mucho más sobrecargados/as de tareas”** (6,79) o que **“el ritmo de las clases *online* es más lento que el presencial”** (6,76). Algo menos acuerdo suscita que **“con la educación *online* tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo”** (6,14). Y en el último lugar de las ideas propuestas (aun así con más nivel de acuerdo que de desacuerdo: 5,95) estaría que **“el método de evaluación *online* es más injusto”**. Por tanto, **valoraciones que hacen especial hincapié en el esfuerzo extra que supone enfrentarse a la educación *online* (en términos de constancia y dedicación)**, cuestiones que también se pudieron escuchar en los grupos realizados.

Tabla 9.4. Acuerdo sobre ideas en relación a la educación online. Medias. Escala 0-10 (“nada de acuerdo” - “totalmente de acuerdo”)

	N	Media
Seguir las clases online requiere de más constancia	581	7,18
Con la educación online estamos mucho más sobrecargados/as de tareas	580	6,79
El ritmo de las clases online es más lento que el presencial	582	6,76
Con la educación online tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo	589	6,14
El método de evaluación online es más injusto	581	5,95

Las **mujeres** muestran más acuerdo respecto a que “seguir las clases *online* requiere de más constancia” (el 70,8% se sitúa en el tramo 7-10 de la escala) y a que “con la educación *online* estamos mucho más sobrecargados/as de tareas” (63,5%).



Que “con la educación *online* tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo” es algo con lo que se muestran más de acuerdo los y las jóvenes de **14-16 años** (52,9%) y de **clase media** (56,2%, quince puntos más que los y las jóvenes de clases bajas).

Quienes sufren **carencias materiales severas** están mucho menos de acuerdo con que “el ritmo de las clases *online* es más lento que el presencial” y con que “con la educación *online* tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo” (algo con lo que también muestran menos acuerdo los y las jóvenes que viven en grandes ciudades).

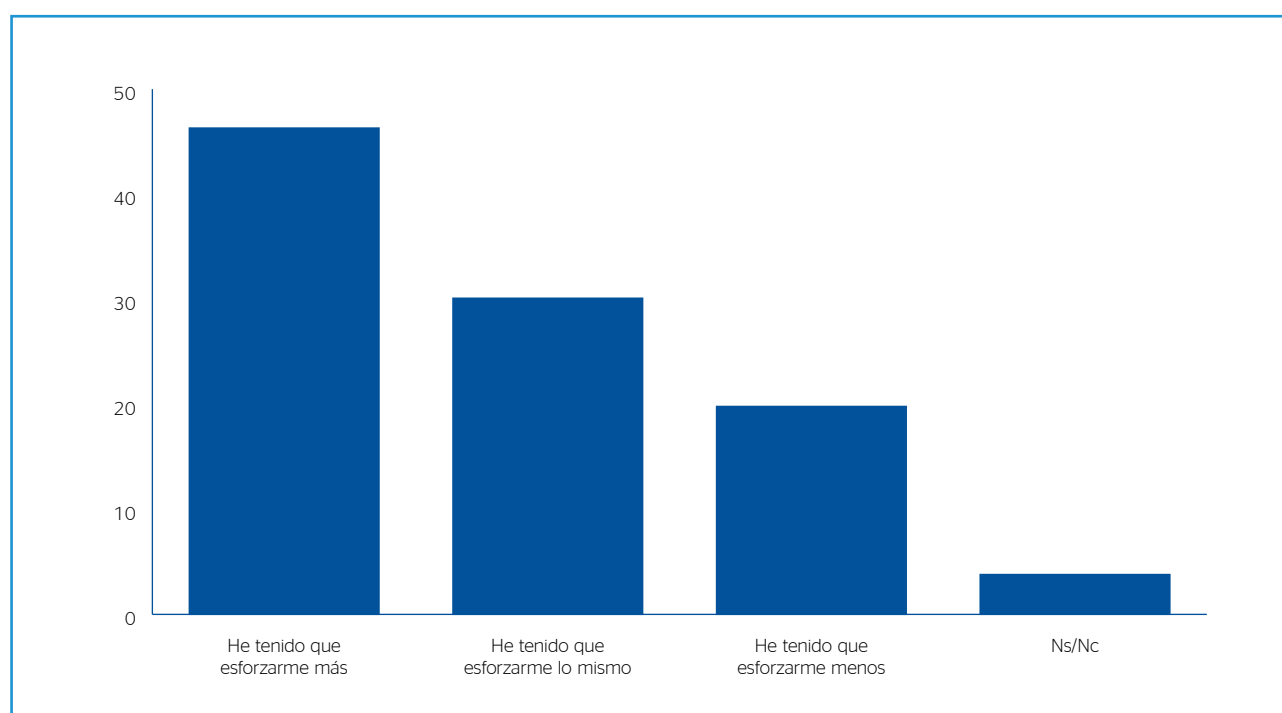
Tabla 9.5. Acuerdo alto (7-10 en una escala 0-10) sobre ideas en relación a la educación online, según las variables sociodemográficas. Diferencias significativas ($p < .05$)

	Género	Edad	Hábitat	Carencias materiales	Clase social
Seguir las clases online requiere de más constancia	+ Mujer (70,8%)				
Con la educación online estamos mucho más sobrecargados/as de tareas	+ Mujer (63,5%)				
El ritmo de las clases online es más lento que el presencial				-- Severa (49,7%)	
Con la educación online tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo		+ 14-16 (52,8%)	-- Gran ciudad (38,6%)	-- Severa (39,1%)	++ Media (56,2%) - Baja (41,2%)

En la línea de esas valoraciones que destacan el esfuerzo extra que supone la formación *online*, el **46,3% afirma que con la formación *online* ha tenido que “esforzarse más”**, por un 30,1% que dice que se esforzó lo mismo y un 19,8% que reconoce que se esforzó menos.

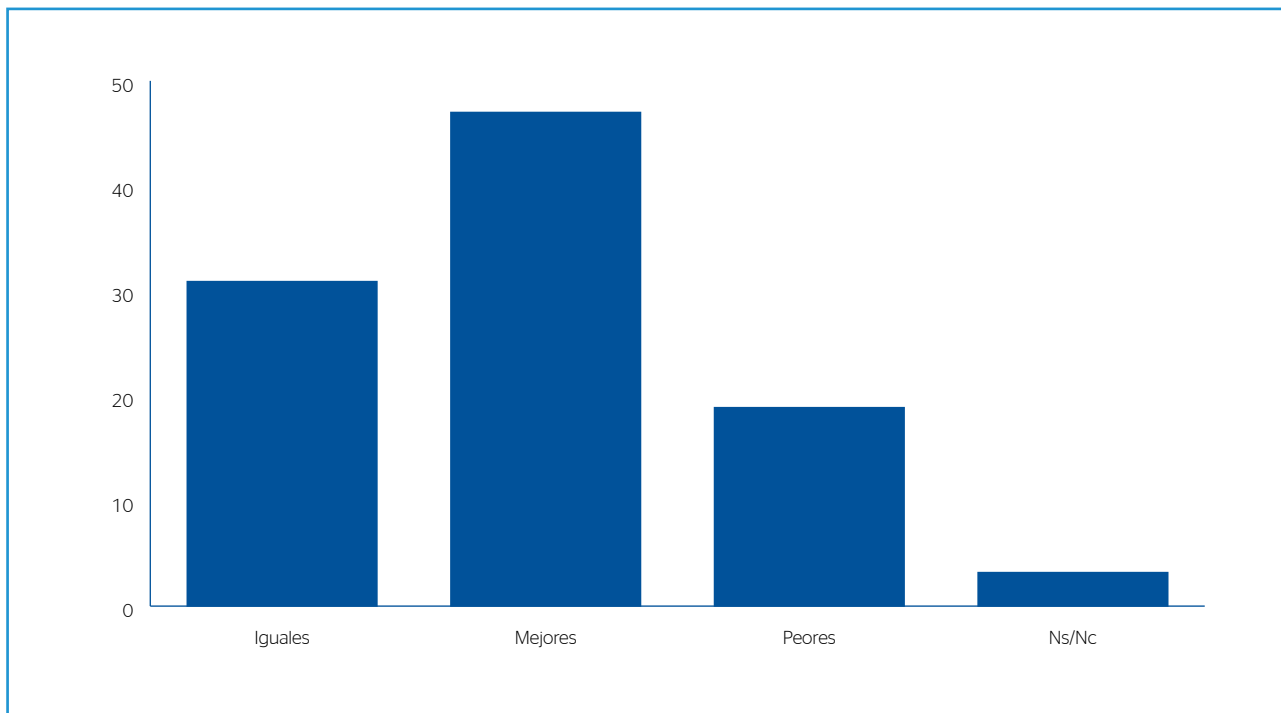
Es entre los y las jóvenes que estudian en **centros privados o concertados** donde se da una mayor proporción de quienes dicen que han tenido que esforzarse menos (27,6%, por 18,2% de jóvenes de centros públicos). Mientras, entre los y las jóvenes de **clases bajas** hay más personas que afirman haber tenido que esforzarse más (60,2%, por 45,9% de clase media y 42,2% de clases altas).

Gráfico 9.7. Esfuerzo asociado a la formación online (%)



Aparentemente, el esfuerzo empleado dio sus frutos, pues el **47% afirma que los resultados académicos asociados a ese esfuerzo han sido “mejores”**, por un 30,9% que dice que han sido “iguales” y un 18,9% que los califica como “peores”. Datos más positivos que lo que transmitía el tono de los discursos grupales, en los que se hace más hincapié en el esfuerzo extra que supone conseguir los mismos resultados.

Gráfico 9.8. Resultados académicos de la formación online (%)



Los **hombres** afirman en mucha más medida haber obtenido mejores resultados de la formación *online* (55,9%, catorce puntos más que ellas) y las **mujeres** señalan más haber tenido peores resultados (22%, casi seis puntos más que ellos).

La principal **ventaja** que se destaca de la formación *online* es que “es más cómoda” (47,7%), seguida de que “puedes organizarte el tiempo como quieras” (39,4%) y que “se evitan desplazamientos innecesarios” (38,5%).

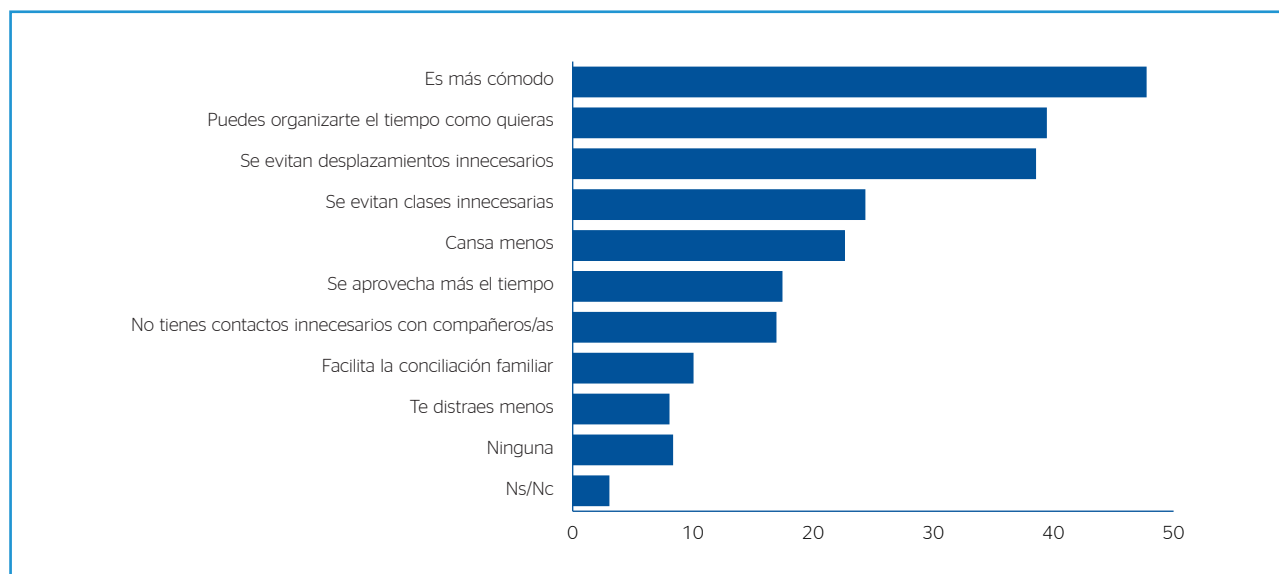
A más distancia se sitúan que “se evitan clases innecesarias” (24,3%), que “cansa menos” (22,6%), que “se aprovecha más el tiempo” (17,4%) y que “no tienes contactos innecesarios con compañeros/as” (16,9%; porcentaje nada desdeñable, dada la fuerza de los discursos en relación a la ausencia de contacto con los compañeros/as como la principal desventaja de la educación *online*).

Ventajas apuntadas de forma minoritaria son el hecho de que “facilita la conciliación familiar” (10%; pero cabe recordar la juventud de la muestra) y que “te distraes menos” (8%).

Por tanto, **ventajas que destacan la comodidad y la capacidad de gestión y organización del tiempo y las rutinas de forma autónoma.**

Un 8,3% no observa ninguna ventaja en la formación *online*.

Gráfico 9.9. Ventajas de la formación online (%)
Respuesta múltiple



Recientemente, en Calderón *et al.* (2021), para la franja de edad 15-19 años, se señalaba una jerarquía de ventajas idéntica en lo que respecta a las más destacadas, aunque con porcentajes algo inferiores: mayor comodidad (43,7%), capacidad de organizarte el tiempo como quieras (36,7%) y evitar desplazamientos innecesarios (35,5%). A partir de ahí, se puede destacar que en tal rastreo previo se valora especialmente que cansa menos (26,5%) y se infravalora, comparativamente, que se aprovecha más el tiempo (14,2%). El resto de elecciones son muy similares, si bien cabe señalar que actualmente quienes dicen que la formación *online* no tiene ninguna ventaja son más (8,3%, por 4,5% en el citado barómetro).

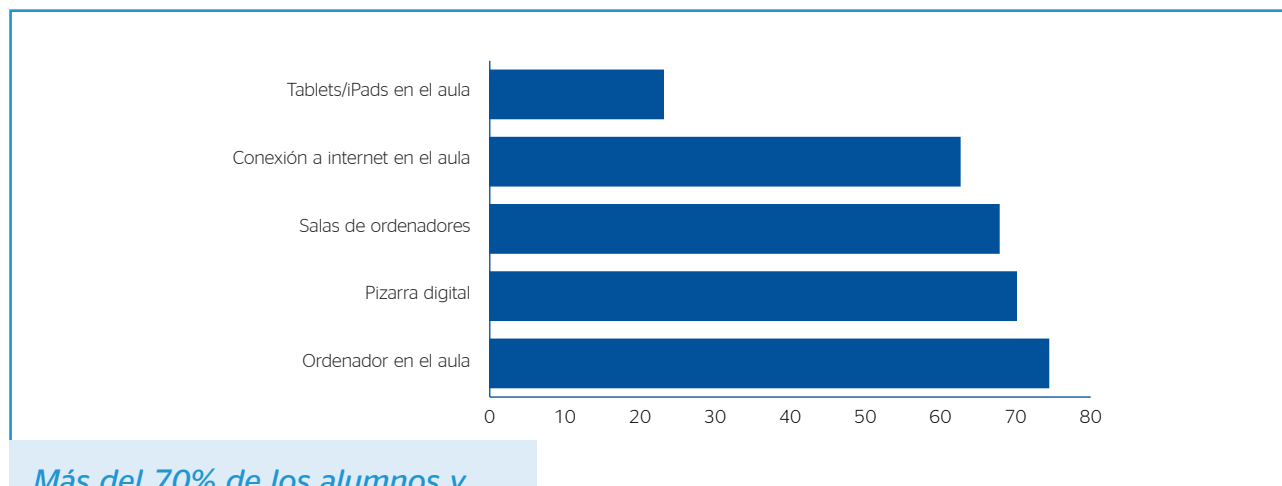
Atendiendo a los datos actuales, los cruces con las principales variables sociodemográficas señalan lo siguiente:

- Que **la formación *online* es más cómoda** es una ventaja que señalan más los y las jóvenes que estudian en centros privados o concertados, y menos quienes sufren carencias materiales severas.
- Que **puedes organizarte el tiempo como quieras** es más señalado por estudiantes de centros públicos, de clase media, y también mucho más entre quienes no tienen carencias materiales.
- **Evitar desplazamientos innecesarios** es una ventaja que apuntan más las mujeres, y menos quienes tienen carencias materiales severas.
- Que **se evitan clases innecesarias** se elige más entre jóvenes de centros privados/concertados, de clases altas y que viven en grandes ciudades.
- Estudiantes de 3º-4º ESO, y de ciudades de tamaño medio, optan más que el resto por que **cansa menos**.
- **No tener contactos innecesarios con compañeros/as** es una ventaja que apuntan más las mujeres, y menos los y las jóvenes de clases altas.
- Los hombres señalan más que las mujeres que **se distraen menos** con la formación *online*.

10. Tecnología en los centros educativos

Centrando la atención en la realidad de los **recursos tecnológicos en los centros educativos**, el 74,4% señala que dispone de ordenador en el aula, por un 70,1% que tiene pizarra digital, 67,8% salas de ordenadores y 62,6% conexión a internet en el aula. De forma minoritaria se apunta que hay tablets/iPads en el aula (23,1%).

*Gráfico 10.1. Recursos tecnológicos en el centro educativo
Respuesta múltiple (%)*



Más del 70% de los alumnos y alumnas refieren tener ordenador y pizarra digital en el aula, pero hay grandes diferencias entre centros públicos y centros privados o concertados

Los y las jóvenes de **centros públicos** señalan tener más pizarra digital (72,8%) y salas de ordenadores (70%), mientras en los **privados/concertados** hay más tablets/iPads (31,3%).

Jóvenes de **clases altas** afirman en menor medida tener ordenador en el aula (67,3%, siete puntos menos que la media), conexión a internet (54,9%, casi ocho puntos menos), y también menos salas de ordenadores (61,1%, seis puntos bajo la media); pero tienen más tablets/iPads (30,1%, siete puntos más que la media).

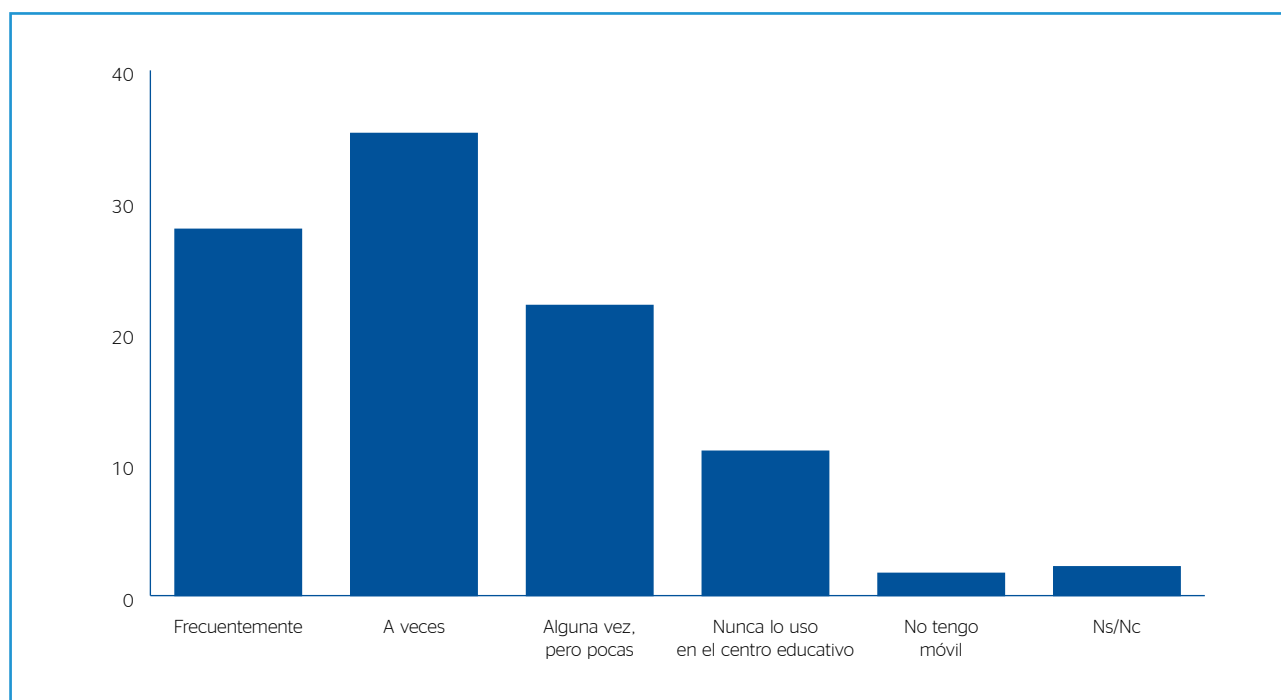
En **pueblos o ciudades pequeñas** tienen menos ordenadores en el aula y menos conexión a internet en el aula (en ambos casos unos cinco puntos por debajo de la media).

Con **carencias materiales severas** se señala mucho menos tener pizarra digital en el centro educativo (diez puntos menos que la media), ordenador en el aula (once puntos menos), sala de ordenadores (catorce puntos menos), y conexión a internet en el aula (catorce menos); pero se señala más tener tablets/iPads (seis puntos más que la media).

En **3º-4º de ESO** tienen en mayor medida de pizarra digital (72,6%, por 67,8% en 1º-2º Bach./FP).

Un recurso tecnológico aparentemente menos común en los centros educativos es el **teléfono móvil**, a pesar de lo cual el 27,9% afirma haberlo usado con fines educativos “frecuentemente”, el 35,2% “a veces” y el 22,1% “alguna vez, pero muy pocas”. Sólo un 11% nunca lo usa en el centro educativo.

Gráfico 10.2. Uso del teléfono móvil en el centro educativo, con fines educativos (%)



El uso del móvil en el centro escolar con fines educativos es mucho mayor en los **centros públicos**, tanto “frecuentemente” (30,9%, nueve puntos más que en los privados/concertados), como “a veces” (39,4%, doce puntos más).

Estudiantes de 1º-2º Bachillerato o FP lo usan más “frecuentemente” (34,4%), pero son quienes estudian 1º-2º ESO quienes lo hacen más “a veces” (38,5%).

Los y las jóvenes de **clases altas** lo emplean más en la frecuencia más alta (37,6%, diez puntos más que la media), pero mucho menos “a veces” (diez puntos por debajo). Mientras, con **carencias materiales severas** se reconoce menor uso del móvil con fines educativos, tanto frecuentemente como a veces (en torno a cinco puntos por debajo de la media).

Las **mujeres** lo usan más, tanto “frecuentemente” (33,6%, diez puntos más que los hombres), como “a veces” (38,9%, cinco puntos más).

Se plantearon otra serie de **ideas en relación al uso de tecnologías en los centros educativos**, y las que más acuerdo generaron (en una escala de 0 a 10, donde 0 significa “nada de acuerdo”, y 10 “totalmente de acuerdo”) fueron que “la tecnología propicia propuestas educativas más innovadoras” (7,24) y que “el uso de la tecnología hace que las clases me resulten más interesantes” (7,03). A continuación, que “el uso de los dispositivos tecnológicos es imprescindible para la labor de los profesores/as” (6,70) y que “los profesores/as no están suficientemente formados en el uso de herramientas digitales en clase” (6,60). Con un nivel de acuerdo algo más tibio, pero aún superior al desacuerdo, que “los recursos tecnológicos en mi centro educativo están infrautilizados, desaprovechados” (5,90). Y ya con mayores niveles de desacuerdo que de acuerdo, que “los alumnos/as no están suficientemente formados para el uso de herramientas digitales en clase” (4,38) y que “el uso de la tecnología en el aula hace que me desconcentre, pierda la atención” (4,21).

En definitiva, visión muy positiva de la presencia y el uso de tecnologías en los centros educativos (propicia innovación, ayuda a la formación, entretiene pero no distrae...), desde la asunción de lo imprescindible de su presencia, aunque con la percepción de que al cuerpo docente le faltan conocimientos para aprovechar al máximo toda su potencialidad. Y, como siempre, partiendo de una gran confianza en sus capacidades y capacitación tecnológica como jóvenes.

Tabla 10.1. Acuerdo sobre ideas en relación al uso de tecnologías en los centros educativos. Medias. Escala 0-10 (“nada de acuerdo” - “totalmente de acuerdo”)

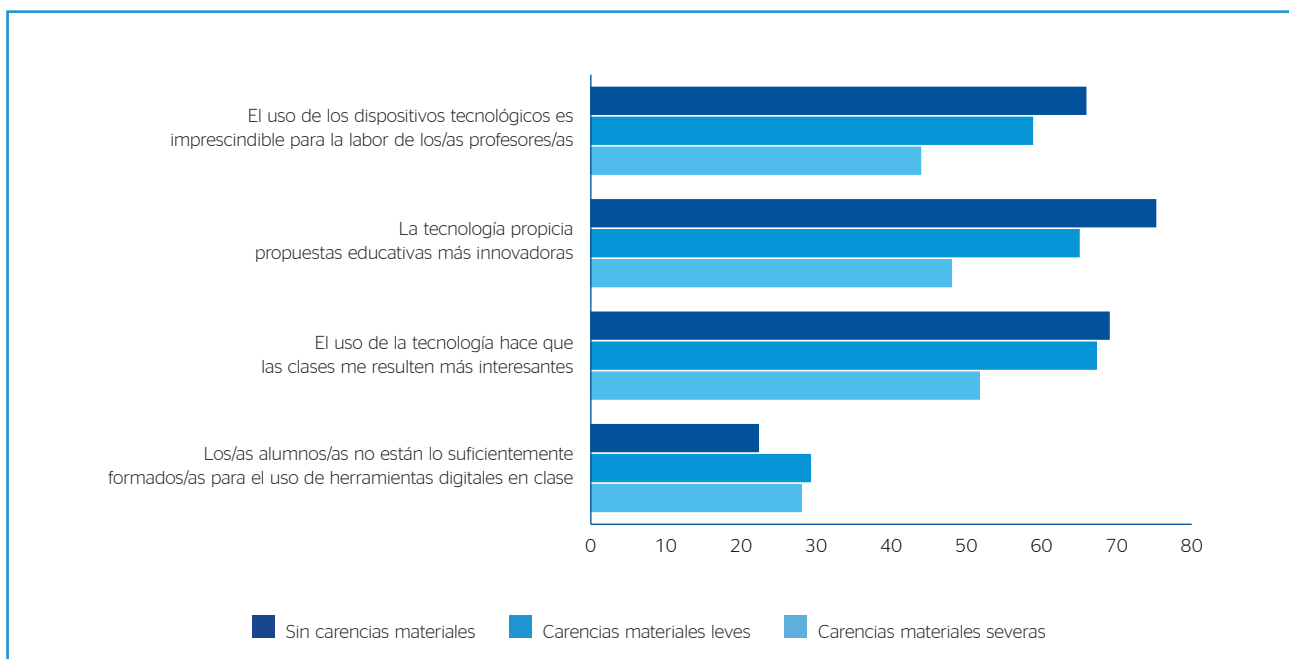
	N	Media
La tecnología propicia propuestas educativas más innovadoras	574	7,24
El uso de la tecnología hace que las clases me resulten más interesantes	582	7,03
El uso de los dispositivos tecnológicos es imprescindible para la labor de los profesores/as	583	6,70
Los profesores/as no están suficientemente formados en el uso de herramientas digitales en clase	578	6,60
Los recursos tecnológicos en mi centro educativo están infrautilizados, desaprovechados	578	5,90
Los alumnos/as no están suficientemente formados para el uso de herramientas digitales en clase	580	4,38
El uso de la tecnología en el aula hace que me desconcentre, pierda la atención	583	4,21

El nivel de **carencias materiales** determina algunas diferencias en relación a estas ideas. Y es que quienes no sufren ningún tipo de carencia material se muestran bastante más de acuerdo

con que “la tecnología propicia propuestas educativas más innovadoras” (el 75,2% se sitúa en el tramo 7-10 de la escala de acuerdo), que “el uso de la tecnología hace que las clases me resulten más interesantes” (69%) y que “el uso de los dispositivos tecnológicos es imprescindible para la labor de los profesores/as” (65,9%). En los tres casos, el nivel de acuerdo decrece a medida que aumenta el nivel de carencias materiales, destacando especialmente los bajos niveles de máximo acuerdo entre los y las jóvenes con carencias materiales severas. En definitiva, **visión más positiva del uso de tecnologías en el centro educativo entre las personas que no están en situación de vulnerabilidad**, lo que puede arrojar luz sobre determinadas brechas. Además, tendencia reforzada por el hecho de que la única idea que despierta más acuerdo entre las personas con carencias materiales (ya sean leves o severas) es que “los alumnos/as no están suficientemente formados para el uso de herramientas digitales en clase” (28-29%, en torno a seis puntos más que quienes no tienen carencias materiales), que es precisamente la idea que duda de su capacitación y puede ser signo de tales brechas.

Del resto de variables, sólo cabe mencionar que los **hombres** se muestran más de acuerdo con la idea de que “los alumnos/as no están suficientemente formados para el uso de herramientas digitales en clase” (30,1%, nueve puntos más que las mujeres).

Gráfico 10.3. Acuerdo alto (7-10, en escala 0-10) sobre ideas en relación al uso de tecnologías en el centro educativo, según vulnerabilidad ($p < .05$)



11. Expectativas sobre el futuro de la educación y propuestas de mejora

Pensando en el futuro de la educación, la mayor proporción de jóvenes (34,9%) piensa que la educación **combinará a partes iguales** la formación *online* y presencial, por un 22,4% que cree que se combinarán, pero con más peso de la presencial, un 18,1% que considera que sólo habrá presencial; el 12% intuye que se combinarán, pero con más peso de la *online* y un 8,8% que cree que sólo habrá *online*. En cualquier caso, perspectiva muy mayoritaria de que la educación *online* ha llegado para quedarse, y que se combinará con la presencial en diversos grados.

La mayoría piensa que en el futuro convivirán la formación online y la presencial, pero prefiere la educación exclusivamente presencial

Otra cosa distinta es **lo que les gustaría que fuera**, más allá de lo que creen que será, dada su experiencia y perspectiva. Entonces el 33,6% afirma que le gustaría que la educación en el futuro fuera exclusivamente presencial, por un 24,9% al que agradecería una combinación *online*/presencial a partes iguales, el 17,3% que preferiría una combinación con más peso de la presencial, un 12,5% que sólo querría educación *online* y un 9,6% que optaría por la combinación, con más peso de la *online*.

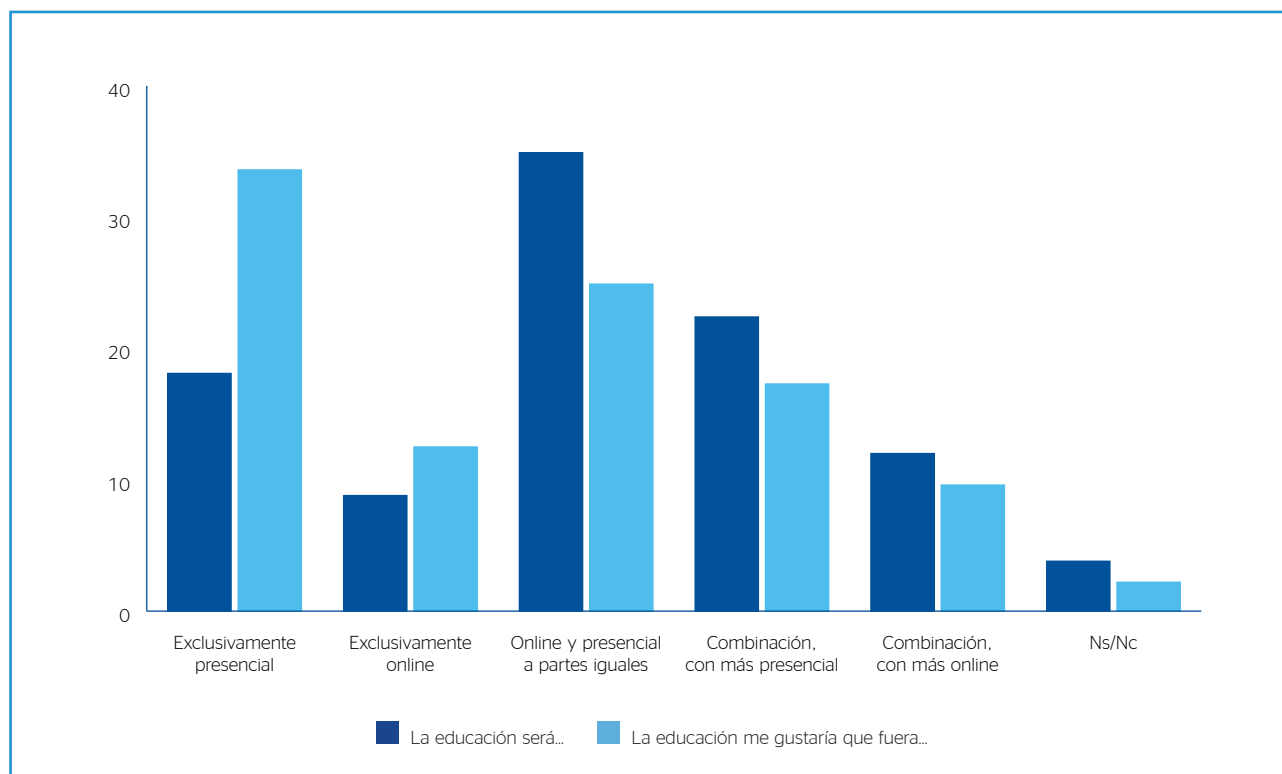
Por tanto, asumiendo la presencia de la formación *online* en la educación del futuro, parece que **se interpreta que habrá menos formación presencial de la que gustaría, en una combinación que se entiende casi inevitable**.

Entre las **mujeres** hay más preferencia por la educación exclusivamente presencial (39,8%, casi once puntos más que los hombres), mientras que los **hombres** se decantan más por la combinación a partes iguales (28,6%, seis puntos más que ellas).

Si se comparan los datos sobre el deseo respecto al futuro de la educación, con los que se obtuvieron no tantos meses antes en Calderón *et al.* (2021), en tal caso para la franja de edad 15-19 años, se observa que aumenta ligeramente la proporción de quienes optarían por la formación *online* (dos puntos en el caso de exclusivamente *online* y 3,6 puntos más en el caso

de la combinación, pero con más peso de la *online*), pero también ligeramente de quienes optarían por sólo presencial (aumenta un punto y medio). En el lado contrario, baja la proporción de jóvenes que combinarían *online* y presencial, pero con más peso del presencial (casi cinco puntos) y muy ligeramente (poco más de un punto) quienes combinarían a partes iguales. Difícil sacar conclusiones, por tanto, aunque quizás, atendiendo a las mayores diferencias, se podría decir que **casi un año después, en la combinación entre educación *online* y presencial, gana algunos puntos el mayor peso de la *online*, en términos de deseo.**

Gráfico 11.1. Expectativa y gusto personal respecto al futuro de la educación (%)



A la hora de enumerar los **aspectos más importantes para mejorar la educación *online***, destaca especialmente “la organización y planificación general del curso” (47%), seguido de “la mejor adaptación de contenidos y temarios al contexto *online*” (34,9%) y “la mejor coordinación entre los diferentes profesores/as y asignaturas” (34,4%).

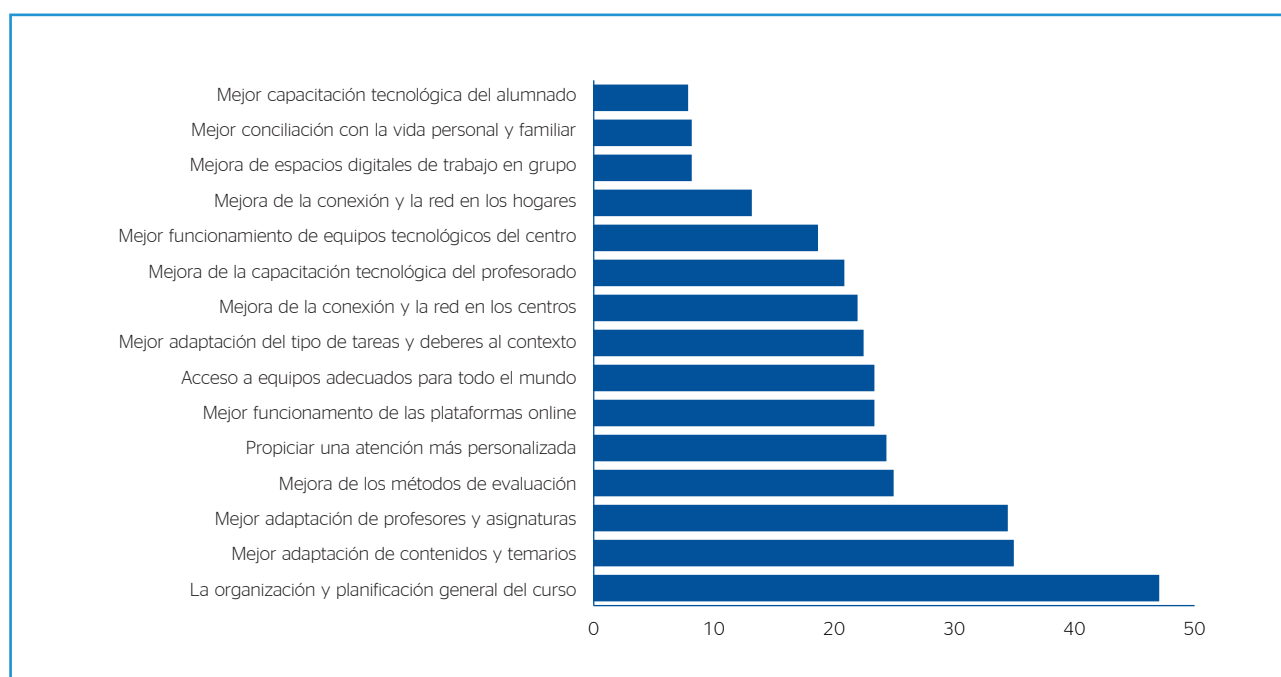
En un segundo nivel, con proporciones muy similares, se sitúa toda una batería de medidas: “mejora de los métodos de evaluación” (24,9%), “propiciar una atención más personalizada” (24,3%), “mejor funcionamiento de las plataformas *online*” (23,3%), “acceso a unos equipos tecnológicos adecuados para todo el alumnado” (23,3%), “mejor adaptación del tipo de tareas y deberes al contexto *online*” (22,4%), “mejora de la conexión y la red en los centros educativos” (21,9%), “mejorar la capacitación tecnológica del profesorado” (20,8%) y “mejor funcionamiento de los equipos tecnológicos de los centros educativos” (18,6%).

Con porcentajes más minoritarios, estarían en los últimos puestos “mejora de la conexión y la red en los hogares” (13,1%), “mejora de espacios digitales de trabajo en grupo” (8,1%), “mejor conciliación con la vida personal y familiar” (8,1%) y “mejor capacitación tecnológica del alumnado” (7,8%).

En definitiva, de cara a mejorar la educación *online*, se pone el foco en la organización y planificación general de los planes de estudio (recordemos el caos que se relata en los grupos como consecuencia de una situación sobrevenida, para la que nadie estaba preparado/a), en la adecuada adaptación de contenidos y estrategias al contexto *online* y en la mejora de la capacitación del profesorado. A partir de ahí, se considera más acuciante la mejora de los aspectos que tienen que ver con el centro educativo o responden a la esfera de sus responsabilidades, que a aquéllos que pertenecen a la esfera de lo familiar o personal (siempre desde la confianza en sus propias capacidades tecnológicas).

Una mejor planificación del curso y la adaptación de los temarios a la educación online son los aspectos a mejorar más señalados

Gráfico 11.2. Aspectos más importantes para mejorar la educación online (%)
Respuesta múltiple



El cruce de las variables sociodemográficas con los aspectos necesarios para mejorar la educación *online* arroja los siguientes resultados:

- La **mejor organización y planificación general del curso** es algo que se menciona más entre estudiantes de centros públicos, en grandes ciudades y entre personas sin carencias materiales.
- Por la **mejor adaptación contenidos y temarios** optan en mayor medida las mujeres, jóvenes de 17-18 años, estudiantes de 1^o-2^o Bach./FP, que viven en pueblos o ciudades pequeña, sin carencias materiales; y menos entre españoles/as de nacimiento.
- Una **atención más personalizada** es una medida más apuntada por mujeres, con nacionalidad española adquirida, y menos entre jóvenes de clases altas.
- **Mejorar la conexión y la red en centros** es más señalado por jóvenes de 14-16 años, residentes en grandes ciudades; y menos por quienes se sitúan en clases sociales altas.

- Los y las estudiantes de 3º-4º ESO y quienes estudian en centros privados/concertados apuntan más que el resto la necesidad de **mejora de los métodos de evaluación**.
- Señalan en mayor medida la necesidad de un **mejor funcionamiento de los equipos tecnológicos en los centros**, quienes estudian 1º-2º Bach./FP, en centros privados/concertados y no sufren carencias materiales.
- La **mejor capacitación del profesorado** es algo que apuntan más quienes estudian 1º y 2º Bach./FP, y menos quienes viven en pueblos o pequeñas ciudades y sufren carencias materiales severas.
- Entre los y las estudiantes de centros públicos se apunta más la necesidad de **mejora del funcionamiento de las plataformas online**.
- Procurar el **acceso a uso equipos tecnológicos adecuados para todo el mundo** es una medida por la que optarían más las personas que viven en ciudades medianas y que tienen carencias materiales leves.

Por otro lado, cuando piensan en los **aspectos más importantes para mejorar la educación presencial**, bastantes de las ideas coinciden, aunque están algo más repartidas. También encabeza la lista, con claridad, pero sin tanta diferencia con el resto como ocurría en el caso de la educación *online*, “la organización y planificación general del curso” (36,5%). Después se desgranar toda una serie de cuestiones, que abarcan un horquilla entre el 23 y el 30%: “la mejor coordinación entre los diferentes profesores/as y asignaturas” (29,9%), “la mejora de los métodos de evaluación” (29,9%), “la mejor planificación de las tareas y deberes que se encargan a los/as alumnos/as” (28,6%), “la mejor elaboración y planificación de contenidos y temarios” (27,4%), “propiciar una atención más personalizada” (26,4%), “propiciar una mejor capacidad de los alumnos/as para trabajar en equipo” (25,1%), “mayor presencia de la tecnología en las aulas” (24,6%), “el buen funcionamiento de la tecnología que ya existe en los centros” (24,3%) y “la mejora de los espacios y las aulas” (23,3%).



Con menos menciones están el “acceso a unos equipos tecnológicos adecuados para todo el mundo” (18,9%), la “mejora de la conexión y la red” (17,8%) y la “mejor capacitación tecnológica del profesorado” (14,8%). En último lugar, como siempre, “mejorar la capacitación tecnológica del alumnado” (8%).

En la comparación con los resultados vistos en relación a las medidas a adoptar para mejorar la educación *online*, se observan algunas cuestiones interesantes. En primer lugar, que **la organización y planificación general del curso parece, en cualquier caso, la asignatura pendiente**; de igual forma que la organización de profesores/as y asignaturas también está a la

cabeza de las prioridades generales, probablemente como parte de la mencionada necesidad de organización. A partir de ahí, parece claro que **a la educación presencial se le demanda mayor “planificación”, mientras a la *online* más “adaptación” (contenidos, temarios, coordinación, cuerpo docente...).**

Precisamente la evidencia de esa necesidad de adaptación en la educación *online*, que procura que los tres aspectos más señalados lo hagan con tanta claridad y diferencia respecto al resto, puede explicar algunas otras diferencias en porcentajes en la comparativa con aspectos similares en relación a la presencial: dado que la pregunta permitía un máximo de cuatro respuestas, el resto de opciones pueden verse infravaloradas respecto a las de la educación presencial, que están bastante más repartidas.

Ello puede explicar que procurar una atención más personalizada y la mejora de los métodos de evaluación, alcancen porcentajes algo superiores en la educación presencial, siendo algunos de los aspectos que se argumentaban con fuerza en los grupos como prioritarios y claramente mejorables en su experiencia con la formación *online*.

Sí resulta llamativo, no obstante, que “mejorar la capacitación tecnológica del profesorado” alcance un 20,8% en relación a la educación *online*, cuando tiene un 14,8% si se habla de la presencial (ocupando la penúltima posición, además), como si tal capacitación fuera distinta, o requiriera cosas distintas, y la tecnología no se moviera ya, de forma inevitable, en la complementariedad *online/offline*. Algo que no ocurre respecto a la capacitación del alumnado, que se mantiene fija en el último lugar, y con porcentajes casi idénticos.

Gráfico 11.3. Aspectos más importantes para mejorar la educación presencial (%)
Respuesta múltiple



Tras cruzar con las variables sociodemográficas, se puede apuntar que, considerando las acciones a tomar para mejorar la educación presencial:

- La **organización y planificación general del curso** se menciona menos entre quienes sufren carencias materiales severas.
- Una **mejor coordinación entre profesores/as y asignaturas** es algo que apuntan más las mujeres y estudiantes de centros públicos.
- A la hora de señalar la **mejora de los métodos de evaluación** destacan las mujeres, personas de clase media, mientras es algo que eligen menos quienes tienen carencias materiales severas.
- Apuntan más la **mejora de la conexión y la red** los hombres, jóvenes de clases bajas y con carencias materiales leves.
- Propiciar una **atención más personalizada** es algo que señalan más las personas sin carencias materiales.
- Las mujeres y las personas sin carencias materiales eligen más la **mejor elaboración y planificación de contenidos y temarios**.
- Una **mejor planificación de las tareas y deberes que se encargan a los alumnos/as** es una prioridad apuntada en mayor medida por mujeres, de 17-18 años, estudiantes de 1º-2º Bach./FP, y en menor entre quienes viven en pueblos o ciudades pequeñas y entre quienes sufren carencias materiales severas.
- La necesidad de **propiciar una mejor capacidad de los alumnos/as para trabajar en equipo** es una prioridad que destacan quienes estudian en centros privados/concertados, y señalan menos quienes son de clase media y viven en grandes ciudades.
- **Mejorar los espacios y las aulas** se apunta en mayor medida entre quienes estudian en centros privados/concertados y no sufren carencias materiales; menos entre quienes viven en pueblos o ciudades pequeñas.
- El **buen funcionamiento de la tecnología que ya existe en los centros** es mucho más señalado entre jóvenes de clases altas.
- Los y las jóvenes de clases altas apuntan menos la necesidad de **acceso a equipos tecnológicos adecuados para todo el alumnado**.
- **Mejorar la capacitación tecnológica del profesorado**: más entre quienes tienen carencias materiales leves.
- **Mejorar la capacitación tecnológica del alumnado** es señalado más por jóvenes de 14-16 años, y menos entre quienes no tienen carencias materiales.

Experiencia y sensaciones con la formación *online*

Es evidente que, en este momento, todas las percepciones y análisis sobre la manera en que la escuela y el sistema educativo encaran y deben encarar la integración digital, quedan marcadas por la reciente experiencia derivada de la excepcional situación propiciada por la crisis del COVID-19. La comunidad educativa en su conjunto se ha visto abocada a un cambio a marchas forzadas, y el confinamiento y la necesidad de distancia social ha puesto a prueba el estado real de la **capacidad de adaptación digital de centros, familias y alumnado**, así como las **necesidades al respecto**. En este contexto, es lógico que las opiniones, relatos y expectativas de los y las jóvenes de 14 a 18 años, muestra de este estudio, queden inevitablemente marcadas por su experiencia más reciente al respecto y giren casi constantemente en torno a la misma, aunque la investigación pretenda abordar la realidad de la escuela digital en un sentido más amplio. Con el recuerdo de un pasado reciente de confinamiento y formación exclusivamente *online*, y con la experiencia presente de una progresiva incorporación a la educación presencial, más o menos integrada con herramientas tecnológicas que han adquirido una nueva dimensión¹.

La capacidad de adaptación de cada alumno y alumna, por supuesto condicionada por las características de su entorno familiar, escolar y social, marca la frontera de las buenas y las malas experiencias en relación a la formación *online* y determina parte importante de sus expectativas y demandas. Desde el acercamiento cualitativo, lo cierto es que los discursos hacen claramente hincapié en las **dificultades, problemas y desventajas** de la educación *online*, en dinámicas que dejan traslucir la complicada situación que ha supuesto tanto tiempo de confinamiento y fuera de las aulas. Quizás los datos que recoge el acercamiento cuantitativo muestran una perspectiva algo menos crítica, que matiza la vehemencia de los discursos. O se podría decir al revés: los datos de experiencias y percepciones individuales, con diferentes grados de positividad, quedan matizados con perspectivas grupales que ponen el foco en las lagunas y las brechas que experimenta la comunidad educativa.

En cualquier caso, perspectivas perfectamente complementarias, que enriquecen el análisis y ofrecen un panorama amplio de la realidad a estudiar. Partiendo también de una premisa: en temas de fondo tan esenciales como el que nos ocupa (la educación, como derecho y como elemento básico de igualdad y libertad), resulta imprescindible centrar la atención en las minorías

1. El Centro Reina Sofía cuenta con otros acercamientos recientes que abordan esta circunstancia, fijando la atención también en jóvenes de mayor edad: Sanmartín *et al.* (2020); Calderón *et al.* (2021); Lasén, y Megías (2021).

que quedan en los márgenes, y en las variables que propician discriminaciones y generan las brechas sociales que es necesario abordar de forma prioritaria². Por ello es imprescindible destacar los porcentajes que reflejan estas realidades, aunque resulten minoritarios respecto al conjunto. Y también por ello es relevante fijar la atención en las **sensaciones y emociones** asociadas a la educación (y no sólo en la operativa concreta y en los resultados), pues ponen en la pista de las cuestiones que pueden determinar las dificultades y las condiciones de la educación en el medio plazo.

Desde esta perspectiva, frente a la mayoría de jóvenes que afirma que pudieron continuar bien con los estudios *online* durante el año marcado por la pandemia (un 28,1% “perfectamente” y un 47,2% “bien, con algunas dificultades”), no cabe despreciar que el 16,6% lo hizo “con bastantes dificultades” y un 4,3% afirma que le ha resultado “casi imposible”. Es decir, que **dos de cada diez adolescentes han tenido verdaderos problemas para poder seguir el ritmo de la formación y cumplir con su curso escolar**.

En la educación *online* se perciben algunas **ventajas** (más allá de “solucionar la papeleta” en un momento en el que ha sido inevitable), que los argumentos escuchados centran en el ámbito de las posibilidades de **gestión personal y autonomía** que ofrece (para la configuración de tiempos y horarios, así como para la organización de tareas y responsabilidades) y que los datos respaldan: se apuntan como principales ventajas la **comodidad** (47,7%), la capacidad para **organizar el tiempo como quieras** (39,4%) y la posibilidad de **evitar desplazamientos innecesarios** (38,5%). Son minoría quienes consideran que la educación *online* no tiene ninguna ventaja, pero casi han doblado su proporción en pocos meses (del 4,5% en la primera mitad del año, al 8,3% actual). Probablemente, como signo de la **saturación** y el **cansancio** que experimentan los y las jóvenes tras tanto tiempo de pandemia, las consiguientes exigencias de adaptación constante y el peso que todo ello supone para el estado de ánimo.



En líneas generales, se reconoce que la experiencia con formación *online* ha supuesto un **reajuste de expectativas** a lo largo del proceso. Partiendo de que se considera que “no son clases normales” (al menos, en las condiciones en que se han desarrollado) y de que el clima educativo que genera es muy distinto y requiere de una implicación muy diferente, que se ha ido aprendiendo y ajustando a medida que avanzaban las clases telemáticas. El elemento que procura parte importante de la diferencia, y que ocupa buena parte de los discursos, es una percepción muy distinta de la **autoridad** de los y las docentes, que no parece atravesar la pantalla y llegar a los hogares, espacios propios que se configuran a voluntad y en los que no resulta posible un **control** y un **seguimiento** como el que sí se puede tener en el aula. En este sentido, es nece-

2. Asumiendo que la naturaleza de la presente investigación (entre otras cosas, en base a su metodología *online*) no posibilita acceder a parte importante de esas minorías que se sitúan al otro lado de la brecha; a pesar de lo cual se ponen de manifiesto muchas de ellas, cuya exposición ocupa parte importante de estas conclusiones.

saría una implicación más activa del alumnado, que ha de encontrar la **motivación** de forma mucho más autónoma y en ocasiones precaria (se menciona el “no quedarse atrás” como motivación básica).

Esa ausencia de control o seguimiento propició que, en los inicios de la formación *online*, se extendiera entre algunas personas la sensación de estar “de vacaciones”, en cualquier caso, sin las responsabilidades escolares que perciben en la educación presencial. Claro que el choque con la realidad se produce cuando se exigen resultados. Además, desde el convencimiento de que buena parte de los y las docentes, ante esa incapacidad de control y seguimiento continuado, y como respuesta también a su propio proceso de adaptación a la enseñanza *online*, y a la ausencia de otros recursos, optaron por **sobrecargar de tareas** a sus alumnos y alumnas. Es entonces cuando se habla de reajustar las expectativas en relación a la implicación necesaria para afrontar la educación telemática, y se explica que la misma requiere de más **constancia**. Los datos apuntalan los argumentos, cuando las dos ideas con las que se manifiesta mayor acuerdo son que “seguir las clases *online* requiere de más constancia” (alcanza un 7,18 en una escala 0-10, donde 0 significa “nada de acuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”) y que “con la educación *online* estamos mucho más sobrecargados/as de tareas” (6,79).

En este sentido, cabe apuntar que, desde los discursos, resulta patente que se habla de constancia en términos de **vigilancia**: exigir ser constante en la entrega de deberes para constatar el trabajo continuo y tener algún método de **evaluación**, más allá de los exámenes (en los que no se confía tanto, por las posibilidades de engaño que permite el *online*).

De la mano de dicha constancia, se menciona el **esfuerzo**. Evidentemente, adaptarse a una situación y modelo educativo para el que no existía preparación, ha supuesto un gran esfuerzo general a toda la comunidad educativa. Pero los y las adolescentes mencionan el esfuerzo extra que supuso seguir el ritmo diario de la formación *online*, en base a lo que entienden es una sobrecarga de tareas. Esto es algo que se apunta tanto desde los datos como desde los discursos, si bien en los grupos se añade el matiz de que, estando de acuerdo en que tuvieron que esforzarse más, prima al respecto la sensación de que dicho esfuerzo no ha sido valorado por el cuerpo docente, que no habría adaptado la planificación de tareas a la realidad del mismo.

Atendiendo a los datos, el 46,3% señala que con la formación *online* ha tenido que “esforzarse más”, por un 30,1% que dice que se esforzó lo mismo y un 19,8% que reconoce que se esforzó menos. El caso es que tal esfuerzo parece haber dado resultado a la mayoría de alumnos y alumnas, ya que el 47% señala que sus resultados académicos han sido “mejores”, por un 30,9% que dice que han sido “iguales” y un 18,9% que los califica como “peores”. Como siempre, los argumentos grupales son menos positivos y tienden a resaltar en mayor medida la descompensación entre esfuerzo y resultados, o el hecho de que, para conseguir los mismos resultados, han tenido que esforzarse más.

Un elemento que tiene cierto peso a la hora de dotar de significado a dicho esfuerzo es el que se refiere a una **percepción distinta del tiempo de estudio**, que se alargaría y provocaría mayor sensación de cansancio (requiriendo más esfuerzo y dedicación, por tanto). Desde tres circunstancias: el hecho de que la interacción *online* genera una sensación de disponibilidad constante y crea la necesidad de estar siempre conectado/a; que la ausencia de los estímulos de la presencia física y la socialización propicia la sensación de que sólo se estudia; y que se se-

ñala que el ritmo de las clases *online* es más lento que el presencial, lo que deriva en mayor cansancio y aburrimiento.

Precisamente el **aburrimiento** es la sensación que asocian en mayor medida a la educación *online* (un 58,9% lo experimenta “constantemente o con frecuencia”), y otra que encabeza la lista tiene mucho que ver con todas las dificultades apuntadas: la **falta de motivación** (50,8%). Escasa motivación que puede ser resultado de ese aburrimiento, de la percepción de que el esfuerzo no se valora o no genera los resultados deseados, y de la ausencia del elemento socializador de la educación. En cualquier caso, es evidente que la situación excepcional y complicada que vivieron durante al menos el último año, afecta de forma inevitable al ánimo y la salud mental, y la motivación no puede escapar a ello.

La tercera de las sensaciones más asociadas a la formación *online* es la **falta de concentración** (un 51,2% la experimentó “constantemente o con frecuencia”), que adquiere también un reseñable peso específico en los argumentos grupales. Se habla de que en casa cuesta más concentrarse por la mayor distancia que se siente respecto a las clases, porque en ocasiones la propia tecnología empleada con fines docentes propicia esos momentos de desconcentración (por problemas técnicos, por mala utilización...); pero sobre todo porque la formación tiene lugar en un espacio propio, generalmente vetado a injerencias ajenas, en el que se tiene constantemente a mano elementos que procuran la distracción, fundamentalmente en torno a otras pantallas (con el teléfono móvil a la cabeza).

Tras esas actitudes y consecuencias personales de la formación *online*, se alude bastante menos a cuestiones relacionadas con terceras personas (falta de apoyo del profesorado o la familia, aislamiento, problemas de convivencia...). Pero las proporciones no dejan de ser destacables, pues ponen de manifiesto importantes áreas de mejora. Por ejemplo, el hecho de que casi uno de cada tres jóvenes manifieste que no siente **apoyo o compromiso por parte del profesorado**, dato que, leído a la luz de algunas palabras escuchadas en los grupos en relación a circunstancias en las que se sintieron “abandonados/as” durante la formación *online*, ponen sobre la mesa la necesidad de abordar algunas circunstancias de la relación entre profesores/as y alumnos/as, en la confluencia entre lo *online* y lo *offline*.

Esa sensación de **abandono** tiene que ver con lo que algunos o algunas jóvenes señalan que es la constatación de haber tenido a docentes ausentes (por decisión, o por incapacidad o mal manejo de la tecnología). Pero también por lo que entienden (en base a su experiencia reciente) es una mayor dificultad para que la enseñanza *online* procure una atención personalizada y continua, algo cuyo imaginario aún pertenece casi exclusivamente al ámbito de lo presencial (curiosamente, en contra del imaginario tecnológico, que precisamente genera la sensación de disponibilidad permanente).

Entonces se otorga más importancia que nunca a la capacidad de cada persona para procurar un **aprendizaje autónomo** (porque no queda otra, se podría decir). Estando tal perspectiva en la base del mito de los nativos digitales, en este contexto se menciona fundamentalmente porque se constituye en una brecha palpable en relación a la formación *online*: **saber gestionar la autonomía** determinará parte importante de la actitud, la motivación, la predisposición y los resultados de la formación *online*, y quien no sepa hacerlo se quedará atrás.

Todas estas sensaciones complejas en relación a la educación telemática derivan en un riesgo que quedó patente a la luz de algunas palabras escuchadas en las dinámicas grupales. Y es que pueden provocar **desafección** respecto a la educación *online* entre los alumnos y alumnas que no encuentren la motivación necesaria, no sepan gestionar adecuadamente la autonomía, o encuentren dificultades (materiales, familiares, personales) que les impidan seguir el ritmo del resto. Entonces se puede producir la **invisibilización** de una parte del alumnado, que decide no mostrarse, no manifestar dudas, pasar desapercibido/a, desenganchándose del ritmo del resto.

Dificultades y apoyos

Al hablar de las dificultades a las que se enfrentaron para encarar la educación telemática, los relatos suelen hablar en primera persona de aquellas relacionadas con sus **centros educativos** (docentes sin preparación tecnológica adecuada, equipos o conexiones que funcionan mal, infrutilización de recursos existentes, etc.), mientras que las que tienen que ver con el **entorno familiar** (equipos insuficientes o en mal estado, espacios poco adecuados para el estudio, mal ambiente...) generalmente se proyectan sobre otras personas, a partir de la observación de casos más o menos cercanos, que analizan como relevantes desde la percepción de desigualdades y brechas, más que desde su experiencia personal (de nuevo, recordemos que las minorías vulnerables no están representadas en la muestra).

Sin embargo, los datos muestran una realidad más cruda, pues una de cada cuatro personas manifiesta haber tenido **problemas** “constantemente o con frecuencia”, siendo los principales problemas citados los cortes o mala conexión, el ambiente poco propicio para el estudio en casa, el tener que dedicarse a otras cosas (cuidado de personas, responsabilidades en el hogar...), la necesidad de compartir los equipos tecnológicos y las limitaciones del equipo existente. En último lugar, con algo menos de frecuencia, se menciona el no contar con un espacio propio en casa para estudiar.

Es interesante que los datos aporten unas dificultades reales que en los grupos no se recogen, ofreciendo un panorama menos amable; al revés de lo que ocurre respecto a la valoración general de la experiencia de formación *online*, donde los discursos son más críticos que los datos. Es decir, que los resultados de la encuesta transmiten un mayor grado de dificultades, al mismo tiempo que no traslucen tanta insatisfacción general como las dinámicas grupales, en una prueba de cómo contrasta la experiencia individual y concreta, con el imaginario grupal y colectivo (y de cómo el análisis conjunto de ambas cosas ofrece la perspectiva más completa).

En la base de muchas de esas dificultades se sitúan algunas **carencias** que existen para afrontar la educación *online*. En este sentido, cabe destacar que en el 15,1% de hogares no hay ordenador portátil y el 42,2% declara que no tiene ordenador de sobremesa; un 5,1% se conecta a internet a través del teléfono móvil y el 17,4% “no entiende de eso” cuando se pregunta qué tipo de conexión a internet tiene en casa (algo que ocurre más entre las mujeres y en clases bajas).

Carencias y dificultades que obligan a las familias a afrontar un desembolso económico, que en no pocos casos supone un tremendo esfuerzo y sacrificio, y en los más desfavorecidos resulta imposible, con el agrandamiento de la brecha social que ello supone. Así, frente al 37,2% de

estudiantes que afirma que no ha sido necesario que su familia haga un **esfuerzo económico** para mejorar las condiciones del estudio en casa, un 23,9% de ellas sí hizo un esfuerzo económico, aunque “poco importante”, mientras que el 16,4% hizo un esfuerzo económico “bastante importante” y el 8,5% hizo un esfuerzo “muy importante”. Más preocupante aún es el 10,5% que afirma que su familia no hizo ningún esfuerzo económico, aunque era necesario.

Frente a todas estas carencias, y en el contexto de la educación telemática, el **apoyo familiar** resulta esencial. Así lo reconocen los y las jóvenes desde los discursos, que transmiten la convicción de que tal apoyo se da por hecho, de tal manera que son las situaciones en las que no existe el mismo, las que generarían las mayores brechas en relación a la educación a distancia. Brechas que en los grupos se intuyen como más graves que las materiales, y cuyos argumentos no están muy lejos de los datos disponibles, dado que las dificultades señaladas en términos generales, y salvo en el caso de los problemas de conexión, parecen tener más que ver con **el ambiente y las condiciones del hogar** para el estudio, que con los dispositivos tecnológicos.

Este clima familiar puede propiciar una gestión interna de las dificultades a las que se enfrentan con la formación *online*. Al mismo tiempo, se observa la necesidad de que exista una motivación familiar extra, fundamentalmente proyectada sobre **padres y madres** (aunque también se menciona el papel de los hermanos y hermanas en este sentido) que tendrán la posibilidad de estar más cerca de sus hijos e hijas en el día a día de sus clases. Entones se requiere de su atención, su capacidad de refuerzo, y su control y vigilancia, desde la confianza en las capacidades de los y las adolescentes, y también desde la gestión de sus necesarias parcelas de autonomía. Partiendo de esta perspectiva, y desde la asunción general de su importancia, sobrevuela en los relatos una duda que puede manifestar otro tipo de brechas: ¿quién motiva a los padres y madres y cómo, para afrontar estas circunstancias? De igual forma que los discursos juveniles hacían hincapié en la necesidad de redoblar el esfuerzo para afrontar la educación *online* y la frustración que puede suponer que no se reconozca el mismo, tal cosa se puede trasladar al ámbito familiar en su conjunto.

De forma paralela a esa **gestión intrafamiliar** de los problemas asociados a la formación *online*, se habla de una **gestión intragrupal** de los mismos. Y, en este caso, no parece tan importante el apoyo que ofrecen los pares en la resolución de problemas técnicos o relacionados con los contenidos académicos (que también), como el **apoyo emocional** que brindan; muy especialmente durante estos tiempos de pandemia. Entonces se percibe la importancia de reforzar la **identidad grupal online**, ante la ausencia física de los amigos y amigas.



Brechas evidentes: carencias materiales y clase social

A la hora de evaluar las diversas circunstancias que provocan brechas y desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías con fines educativos, a lo largo del informe queda patente que

hay dos variables que determinan situaciones claramente diferenciales: el nivel de carencias materiales o vulnerabilidad, y la clase social. De tal modo que cuando el punto de partida es de desventaja (carencias materiales en algún grado, y clases sociales bajas y medias-bajas), aumentan las posibilidades de que se agrande la brecha respecto a otras posiciones sociales económicamente más favorables. Realidad preocupante, por cuanto precisamente la educación es uno de los elementos esenciales para garantizar la igualdad social y las posibilidades de dejar atrás posibles situaciones de exclusión.

Estas brechas se ponen de manifiesto en función de diferentes niveles:

EN LA POSESIÓN DE EQUIPAMIENTO TECNOLÓGICO

- Entre quienes tienen carencias materiales...
 - Una de cada cuatro personas jóvenes no tiene portátil (y sólo el 34,2% lo tiene personalmente).
 - La mitad no tiene ordenador de sobremesa.
 - La proporción de quienes tienen fibra óptica en casa es diez puntos inferior a la media.
 - Se usa más teléfono móvil para seguir las clases *online* (26,6%, por el 13,8% de jóvenes sin carencias materiales), y menos los ordenadores, igual que en clases bajas.
 - Acuden a aulas peor equipadas: más proporción de quienes no tienen ordenadores, conexión a internet, pizarras digitales y aula de informática (entre diez y quince puntos menos que la media).
- Los y las jóvenes de clases altas tienen más ordenador portátil y de sobremesa de manera personal (es decir, que no lo comparten y tienen más autonomía para usarlo). Por ejemplo, es destacable que quienes poseen ordenador portátil de forma personal son el 66,4% entre quienes se sitúan en clases altas, por un 38,8% en clases bajas.

EN LAS DIFICULTADES EXPERIMENTADAS ANTE LA FORMACIÓN *ONLINE*

- Entre jóvenes con carencias materiales se señala en mayor medida no contar con un espacio propio para el estudio, tener que dedicarse a otras tareas y tener un ambiente poco adecuado para el estudio en casa. Además, quienes no sufren carencias declaran menos limitaciones de los dispositivos tecnológicos.
- A medida que aumentan las carencias materiales, y en clases sociales más desfavorecidas, disminuye la proporción de quienes afirman haber continuado con los estudios de manera *online* “perfectamente”.
- En clases medias y bajas se reconocen “algunas dificultades” para el estudio *online* en mayor medida (entre 50% y 55%), mientras que el 29,5% de jóvenes con carencias materiales severas ha tenido “bastantes dificultades”.
- Con carencias materiales, los y las jóvenes muestran opiniones más críticas con la educación *online*, sobre todo respecto a los medios técnicos, la capacidad para resolver dudas, y el interés y motivación de profesores/as.

EN EL ESFUERZO ECONÓMICO DE LAS FAMILIAS

- Entre los y las jóvenes de clases bajas existe una mayor proporción de quienes señalan que su familia hizo un esfuerzo económico “muy importante” (11,9%) y “bastante importante” (19,4%); pero, sobre todo, de quienes reconocen que su familia no hizo esfuerzo económico, aunque era necesario (18,7%, algo más del doble que en clases medias y altas). También están a la cabeza de quienes afirman que fue necesario comprar nuevos equipos informáticos y mejorar la conexión a internet, todo lo cual refleja claramente un punto de partida de desventaja.
- La proporción de jóvenes que manifiestan que no fue necesario un esfuerzo económico de la familia es de la mitad entre quienes sufren carencias severas, respecto a quienes no tienen carencias. Además, a mayor nivel de carencias materiales, existe más proporción de familias que tuvieron que hacer esfuerzos económicos “muy importantes” (14,9% para carencias severas), “bastante importantes” (en torno al 20% para carencias leves o severas) y de familias que no hicieron esfuerzo económico, aunque era necesario (17,6% para carencias severas; 12,1% para leves).

EN LA CAPACIDAD PARA APORTAR UN “PLUS” EDUCATIVO

- Entre los y las jóvenes de clases altas se realizan más actividades que suponen la aportación de un refuerzo a la formación reglada y formal (cursos específicos, tutorías *online* contratación de profesores/as de refuerzo), mientras que en clases bajas dedican el esfuerzo económico a comprar un equipo tecnológico que no tienen, a mejorar el que resulta insuficiente o a adecuar espacios poco apropiados para el estudio.

EN EL NIVEL DE CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA

- La proporción de quienes consideran que su nivel de destreza con la tecnología es “alto o muy alto” es del 67,9% entre jóvenes con carencias leves y del 54,6% para quienes señalan carencias graves (cuando alcanza el 73,8% entre quienes no tienen carencias materiales). Además, el 10,5% de jóvenes con carencias materiales graves afirma que su nivel es “bajo o muy bajo”, ocho puntos por encima del resto.
- El 82,1% de jóvenes de clases altas afirma tener un nivel de destreza “alto o muy alto”, siendo del 64,4% en clase media y del 64% en clases bajas. También es mayor la proporción de jóvenes que señalan que su nivel es “bajo o muy bajo” en clases bajas (6,5%).
- Entre los y las jóvenes de clases altas se manifiesta en mucha más medida que el resto el hecho de ser más habilidosos/as con la tecnología que sus amigos o amigas (quince puntos más) y que la gente de su edad (once puntos más). Por su parte, entre quienes sufren carencias materiales severas aumenta el porcentaje de quienes se reconocen algo menos habilidosos/as que la gente de su edad, y es bastante menor la proporción de quienes se reconocen más habilidosos/as que sus padres/madres (veinte puntos menos) y que sus profesores/as (quince puntos menos).

EN HÁBITOS TECNOLÓGICOS

- Los y las jóvenes con carencias materiales realizan menos actividades tecnológicas básicas con frecuencia, como el uso de aplicaciones de mensajería instantánea para comunicarse con compañeros/as y profesores/as, recibir o enviar correos electrónicos, usar programas *online* de edición de textos, seguir clases a través de plataformas de videollamadas y buscar información en internet sobre temas relacionados con las clases. También realizan menos actividades que no tienen que ver con la formación (comunicarse, entretenerse, informarse, comprar/vender...).

EN LAS SENSACIONES QUE EXPERIMENTAN ANTE LA EDUCACIÓN *ONLINE*

- Los y las jóvenes con carencias materiales severas manifiestan muchos más problemas asociados a la educación *online*: falta de apoyo de la familia (34,9%, cuando es del 15,1% entre quienes no tienen carencias); aislamiento, soledad o abandono (35,1%, diez puntos más que quienes no sufren carencias); dificultades para realizar trabajos en equipo de manera telemática (35,1%, por 21,9% entre quienes no tienen carencias materiales).
- Existe una visión más positiva del uso de tecnologías en el centro educativo entre las personas que no están en situación de vulnerabilidad, sobre todo en relación a la capacidad de innovación, a que la tecnología haga que las clases sean más interesantes y que es imprescindible para la labor de los profesores/as.
- Con carencias materiales se piensa en mayor medida que los alumnos/as no están lo suficientemente formados en el manejo de herramientas digitales (opinión, en general, poco aceptada).
- Entre los y las jóvenes de clases bajas hay más personas que afirman haber tenido que esforzarse más (60,2%, por 45,9% de clase media y 42,2% de clases altas).

IMPORTANCIA DE OTRAS VARIABLES EN RELACIÓN CON LAS BRECHAS

- Los y las jóvenes que estudian en centros públicos manifiestan más dificultades asociadas a la formación *online*, como tener un ambiente poco adecuado en casa o tener que compartir equipo. Además, usan en mayor proporción el teléfono móvil para seguir las clases *online*. Por su parte, quienes estudian en centros privados o concertados dicen en mayor medida que se han tenido que esforzar menos (también destacan más la comodidad y valoran más que se evitan clases innecesarias).
- Entre los y las jóvenes que viven en grandes ciudades hay más proporción de familias con fibra óptica en casa, y se manifiestan menos problemas a lo largo del curso. Mientras, en pueblos o ciudades pequeñas se manifiesta en menor medida tener ordenador y conexión a internet en el aula.

Gran confianza en la capacitación tecnológica juvenil, y lo que esconde

La autopercepción sobre su nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales muestra una **visión positiva**: el 45% considera que su nivel es “alto”, por un 21,4% que lo define como “muy alto” y un 27,7% como “intermedio”. No llega al 5% la proporción de jóvenes que afirma tener un nivel “bajo o muy bajo”, y a lo largo del informe queda patente que las lagunas en la capacitación tecnológica del alumnado y la falta de competencias digitales están a la cola de los problemas percibidos. Además, esta visión positiva aumenta respecto a 2020 (aunque desciende ligeramente respecto a inicios de 2021).

La percepción, benévola con las propias capacidades tecnológicas, queda reforzada cuando se observa en relación a otras personas. Esto queda especialmente claro **respecto a las personas adultas** (el 81,9% afirma ser más habilidoso/a que su padre/madre y el 73,8% afirma lo mismo respecto a sus profesores/as); pero también **en comparación con sus pares** (la mitad de los y las jóvenes afirma ser más habilidosos/as que sus amigos/as, y el 42% en relación a la gente de su edad en general).

Sin embargo, otros datos matizan esta perspectiva tan optimista con sus habilidades tecnológicas. Por un lado, se valora algo más la capacidad de los profesores y profesoras para impartir las clases *online* (5,63) que la capacidad de los alumnos y alumnas para seguir las clases de manera telemática (5,55), y se adopta una actitud algo más crítica con el propio papel dentro de la educación *online* (partiendo de la **motivación** y el **interés**, pero también de las capacidades), que con la **actitud y capacidades del profesorado** (se duda más de los **problemas estructurales y de organización**, que de las capacidades individuales). En este sentido, los datos sirven de contrapunto a lo escuchado en las dinámicas grupales, pues los discursos resultan más críticos con el profesorado.

Por otro lado, a pesar de la alta confianza en sus habilidades tecnológicas, apuntan no pocos **problemas con el uso de dispositivos tecnológicos e internet** a lo largo del curso: el 31,4% a veces, el 17,1% con frecuencia y el 7,6% constantemente. Entre las personas que afirmaron haber tenido este tipo de problemas, el 32,6% pidió **ayuda** a amigos/as y el 31,8% a su padre/madre (no deja de ser reseñable que estén en el segundo lugar de la lista, cuando es clara la percepción de su menor habilidad con la tecnología).

Al hilo de estos problemas, resulta también muy destacable que el 22,9% de quienes experimentaron tales problemas afirma que **no pidió ayuda a nadie** y el 46,6% de quienes no pidieron ayuda **buscaron la información en internet**. Datos que refuerzan los argumentos en torno a la evidente tendencia **autodidacta** de la capacitación tecnológica, a la cultura del tutorial *online* como fuente de resolución de problemas, y al ejercicio del ensayo/error como estrategia formativa. Circunstancias que dan forma al imaginario en torno a la capacitación tecnológica juvenil y que deriva en una realidad que implica evidentes riesgos educativos: delegar la formación y educación tecnológica en el **mito de los nativos digitales** (“piensan que somos profesionales”, comentan en los grupos ante las dificultades que encaran con la formación *online*).

Mientras, los y las jóvenes afirman que se relacionan de forma natural con la tecnología, a nivel de hábitos y códigos de comunicación; pero también reconocen que les faltan **conocimientos específicos y aplicados**, y echan en falta una formación más especializada, desde el sistema

de educación formal (pensando en el mercado laboral, fundamentalmente). Por no hablar de algo que no se suele manifestar de forma explícita en los discursos juveniles al respecto, pero



que resulta igualmente importante: la educación tecnológica que no sólo tiene que ver con las capacidades y habilidades, sino con la propia manera de relacionarse con la tecnología, el establecimiento de límites, la criba de información y el pensamiento crítico, la manera de interactuar con otros usuarios y usuarias, etc., etc.

En cualquier caso, atendiendo a los relatos, es evidente que entre adolescentes y jóvenes se extiende una importante desconfianza en la formación tecnológica del sistema educativo formal

(por falta de estrategia, falta de medios, y por lo que entienden es una brecha generacional respecto a sus profesores y profesoras), algo que refuerza esa tendencia autodidacta.

Algunas diferencias por género

A la luz de los datos, se pueden apuntar algunas diferencias relevantes entre mujeres y hombres:

- Los hombres se muestran mucho más **confiados** en sus habilidades tecnológicas respecto a sus pares, y las mujeres en relación a sus padres/madres. Ellos también manifiestan en mayor proporción haber conseguido mejores **resultados** con la formación *online* (catorce puntos más que ellas).
- Aunque son ellos quienes señalan más **problemas** con la formación *online* a lo largo del curso (nueve puntos más), ellas, en términos generales, piden más **ayuda** por tales motivos.
- Las mujeres viven la **formación *online* de manera más compleja**, o al menos lo reconocen: muestran más estrés o ansiedad (57,2%, por el 31,8% de los hombres), falta de motivación (60,7%, dieciocho puntos más que ellos), falta de concentración (60,1%, quince puntos más), aburrimiento (67%, por 52,9% los hombres), problemas por la falta de contacto con los compañeros/as (41,3%, doce puntos por encima), asilamiento o sensación de soledad o abandono (33,9%; 24,6% ellos).
- Al mismo tiempo, ellas manifiestan una **actitud más crítica** con la educación *online*, tanto con la organización y el profesorado, como con las propias capacidades de los y las jóvenes.
- En relación a los **hábitos**, los hombres tienen y usan más el ordenador de sobremesa, y las mujeres más el portátil. Ellas realizan más todas las actividades que no tienen que ver con la formación (comunicación, entretenimiento, compra/venta, información). Respecto a las actividades más relacionadas con la formación académica, los porcentajes están más repartidos, aunque las mujeres usan bastante más los mails, la mensajería instantánea para la comunicación con los compañeros y/o tutores, la búsqueda de información sobre temas de clase y los programas de edición de textos.

La adaptación de los y las docentes

Las cuestiones relativas a las dificultades que tuvo parte del cuerpo docente (y el sistema educativo en general) para adaptarse a la formación *online*, ocuparon buena parte de las conversaciones grupales, y se sitúan en primera línea de los argumentos en relación a las dificultades asociadas al tiempo de educación a distancia. Entendiendo que incluso los profesores y profesoras con más **capacidad y voluntad** para adaptarse al cambio inesperado, encontraban grandes dificultades para trasladar sus capacidades docentes al contexto *online* (por problemas técnicos, equipos tecnológicos insuficientes, escasa planificación, escasa imaginación a la hora de elaborar contenidos *online*...). Pero señalando también que una parte de los y las docentes eran **reticentes** a afrontar esa adaptación (desde la perspectiva de la temporalidad y de la formación *online* como “parche”), y caían en un acomodamiento o una dejadez que complicaban el clima educativo.

Cuando hablan de estas diferencias dentro del cuerpo docente, lo hacen señalando brechas de **edad** (profesores/as de mayor edad con más dificultades para la adaptación digital), pero también aludiendo a aspectos como el **“atrevimiento”**, o ciertas cuestiones que tienen que ver con el imaginario de los temas de **“letras”** y de **“ciencias”** (desde la presuposición de que en las asignaturas de ciencias hay mejor predisposición al cambio digital, como si la adaptación tecnológica no fuera una cuestión transversal a la educación).

En este contexto, adolescentes y jóvenes destacan, más que la capacitación en relación a la mecánica de los equipos tecnológicos y las plataformas, la necesidad de **interés e imaginación** por parte del profesorado para la **adaptación de contenidos** a la educación telemática, que no puede implicar simplemente una trasladación literal de las clases magistrales que se dan en el aula, al terreno *online*. También la importancia del **papel motivador** de profesores y profesoras, complicado por las dificultades existentes para procurar una **atención personalizada**, al menos al nivel que la sienten durante la educación presencial.

Junto a los argumentos que destacan las dificultades de muchos y muchas docentes para adaptarse a la enseñanza *online*, e incluso a algunas sensaciones de abandono por parte del alumnado, a partir de los datos se puede observar que las ideas que se valoran más positivamente de las propuestas son “la existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases *online*” (6,08), seguida de cerca por “el interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras” (5,96). Algo por detrás, con una valoración ligeramente más positiva que negativa, “la capacidad de los profesores y profesoras para impartir las clases *online*” (5,63). Todo ello, dentro de un clima de valoraciones bastante tibias, ciertamente.

En cualquier caso, escuchar los relatos de adolescentes y jóvenes trasluce la existencia de una **lucha de legitimidades** en relación con la educación telemática. Por un lado, jóvenes que se autoposicionan en el lado capacitado de la **brecha digital** y apelan al universo simbólico en torno a la tecnología y la juventud (que suele dar forma al mencionado mito de los nativos digitales), para desarrollar sus argumentos críticos en relación a las carencias del cuerpo docente, y del sistema educativo en general. Por otro lado, profesores y profesoras que buscarían no perder la **autoridad** necesaria para desarrollar su labor, a partir de estrategias que los alumnos y alumnas no encajan bien (sobrecarga de tareas como modo de control, por ejemplo). Los propios discursos asumen que, si se rompe esa distancia y esa lucha, la tecnología es un ele-

mento que, sin duda, puede acercar a profesores/as y alumnos/as, así como contribuir a que la enseñanza sea más entretenida y práctica. En esta línea, tras las palabras de adolescentes y jóvenes se puede interpretar que la tecnología empleada durante la formación *online* en este periodo de pandemia, ha ayudado a **“superarse”**... pero, sobre todo, al cuerpo docente.

El futuro de la enseñanza: necesidad de estrategia, planificación e integración

La mirada hacia el futuro de la enseñanza, desde la perspectiva de adolescentes y jóvenes, pasa primero por la observación de lo que consideran ciertamente mejorable en el presente, fundamentalmente a la luz de una época de pandemia que ha puesto de manifiesto buena parte de las necesidades y urgencias de la adaptación digital. Y es que lo excepcional de la situación sorprendió a la comunidad educativa sin un plan trazado en relación a la integración de la educación telemática, pero también dejó bastante claro que en algunas cuestiones que ya en el presente se presuponen imprescindibles (adecuación de los equipos tecnológicos, capacitación del cuerpo docente y el alumnado) queda aún camino por recorrer. En cualquier caso, lo que está claro es que no basta con comprar ordenadores y tener conexión a internet, pues es necesario tener **estrategia, voluntad y capacidad**.

Ya desde los datos se comprueba que, preguntados por los aspectos más importantes para mejorar la educación *online*, los y las jóvenes estudiantes destacan muy especialmente **“la organización y planificación general del curso”** (47%), seguido de **“la mejor adaptación de contenidos y temarios al contexto *online*”** (34,9%) y **“la mejor coordinación entre los diferentes profesores/as y asignaturas”** (34,4%). En relación a la educación presencial, las prioridades son muy similares, estando también en primer lugar “la organización y planificación del curso” (36,5%). En líneas generales, a la educación presencial se le demanda mayor **“planificación”**, mientras a la *online* se le pide mayor capacidad de **“adaptación”** (en contenidos, temarios, coordinación, cuerpo docente...).

Desde los discursos quedan reforzadas estas prioridades, que tienden a aglutinar bajo la necesidad de **homogeneizar los métodos entre profesores y asignaturas**, a partir de la perspectiva de que los avances y pasos hacia delante tienen mucho más que ver con voluntades e impulsos personales, que con estrategias educativas. Es decir, procurar que la digitalización de la escuela y la integración tecnológica sea un ejercicio **transversal y estratégico**, desde la convicción de que es un camino que deben recorrer los planes educativos, más allá de las brechas que pueden generar variables como la edad, o algunas presuposiciones sobre el diferente tipo de materias (“de ciencias”, “de letras”...).

A partir de su experiencia reciente con la formación *online*, y su gradual vuelta a la presencial, existen otra cuestión a la que los y las jóvenes estudiantes otorgan especial relevancia, y es la necesidad de mejorar la manera en que tiene lugar la **interacción** con los profesores y profesoras, y con el resto de alumnos y alumnas, en esa integración entre lo *online* y lo *offline*. Y es que se produce la paradoja por la cual la propia tecnología, paradigma de la hipercomunicación y del máximo aprovechamiento de las posibilidades de interacción, se constituye en la principal barrera para procurar una relación entre docentes y alumnos/as, y generar el clima educativo adecuado. Evidentemente, los problemas materiales, técnicos y de capacitación determinan

parte importante de este problema. Pero no sólo, pues resulta claro, a la luz de los discursos, que en el imaginario colectivo se instala una percepción y expectativa bastante concreta de qué significa y cómo debe ser ese **clima educativo**, que en cualquier caso pasa por la presencialidad. Así, resulta común escuchar que fuera del aula (física) es mucho más complicado adoptar una actitud de atención, de concentración, de predisposición al aprendizaje, de interacción didáctica. División en parcelas estancas que deja fuera de juego a la educación telemática (en estos niveles de estudio, pues es probable que en educación superior sea bien distinto), y que precisamente está en las antípodas de la necesidad de integración. Entonces se pone de manifiesto, además de la necesidad de planificación y adaptación, la importancia de procurar algo que trasciende a los planes de estudio, o se sitúa en otro nivel: **incorporar la motivación grupal a la educación online**, de tal forma que se retroalimente ese clima educativo, y no sea exclusivamente cuestión de voluntades o impulsos individuales.

Si se dejan a un lado los problemas y dificultades a los que se han enfrentado en su adaptación a la formación telemática durante el tiempo de pandemia, lo cierto es que existe una visión muy positiva de la presencia y el uso de **tecnologías en los centros educativos**. Se entiende que propicia propuestas educativas más innovadoras, que ayuda a la formación y hace las clases más interesantes, desde la asunción de que su presencia es imprescindible, tanto para la labor de los y las docentes, como para su desarrollo; aunque desde la percepción de que los profesores y profesoras, en general, no están suficientemente formados para aprovechar al máximo todo el potencial de la tecnología (mientras la confianza en sus capacidades y capacitación tecnológica como jóvenes sigue siendo alta).

La perspectiva de que la educación *online* ha llegado para quedarse parece clara cuando el 34,9% considera que en el futuro se **combinará** a partes iguales la formación *online* y presencial; por un 22,4% que cree que se combinarán, pero con más peso de la presencial; el 12% que afirma que se combinarán, pero con más peso de la *online* e incluso un 8,8% que considera que sólo habrá formación *online*. El 18,1% que cree que sólo habrá presencial, porcentaje que no parece excesivamente alto, cuando los discursos tienden a incidir en el “parche” que ha supuesto la formación telemática durante la pandemia, y en la convicción de que, en cuanto se pueda, se retornará a la formación presencial de siempre.

Quizás estos discursos muestren más un deseo (marcado por la complicada experiencia que supuso el confinamiento), mientras que los datos

apuntan a algo así, pero sin tanta contundencia: un 33,6% afirma que le gustaría que la educación en el futuro fuera exclusivamente presencial, por un 24,9% que preferiría una combinación a partes iguales, el 17,3% que optaría por la combinación, pero con más peso de la presencial, un 12,5% que sólo querría educación *online* y el 9,6% que se decantaría por la combinación, con más peso de la *online*. Es decir, que en la comparación entre lo que se espera y lo que se desea, se interpreta que habrá **menos formación presencial de la que gustaría**, en una combinación que se asume como casi inevitable (y deseable).



Los argumentos también apoyan la necesidad de integración desde la perspectiva de no fiar todo a una carta, como parte de la necesaria estrategia: ni empeñarse en que la educación sea exclusivamente presencial (por inmovilista, insuficiente, menos práctica...), ni apostar todo a la formación telemática (que no procura una socialización primaria esencial para la educación, sobre todo de los y las más jóvenes). Y las propuestas concretas de adolescentes y jóvenes, en relación al tipo de tecnología que puede contribuir a mejorar la educación, van de la mano de esa integración: apostar por la realidad virtual y los videojuegos como elementos educativos, primar el contenido audiovisual desde las lógicas de las redes sociales y las plataformas de éxito en internet, propiciar buscadores especializados por materias...

Básicamente se pone sobre la mesa la necesidad de asumir ya la integración *online/offline* en el manejo de las tecnologías con fines educativos, de igual forma que adolescentes y jóvenes asumen esa integración en el ámbito de sus relaciones y estrategias de socialización. Lo que algunos modelos educativos definen como procurar un **modelo híbrido de enseñanza**, que será el que trascienda la mera inclusión de tecnología e internet en el aula, y el que suponga una experiencia integrada de apoyo y acompañamiento continuado, flexible, y que pretenda potenciar la socialización y autonomía del alumnado (en relación a horarios, ritmos de trabajo, espacios...)³.

3. "El concepto de aprendizaje híbrido va más allá de la simple utilización de tecnología digital y entornos virtuales de aprendizaje: supone una reorganización y una redefinición temporal y el impulso de metodologías centradas en el alumnado. Es un modelo que integra tanto elementos virtuales como presenciales, que permiten utilizar las mejores características de cada entorno de aprendizaje manteniendo la continuidad entre formatos virtuales y presenciales. Así, las aulas híbridas pueden variar la proporción de las diferentes metodologías dependiendo de la materia y de las necesidades específicas de cada grupo de alumnos. Además, el alumnado tiene algún elemento de control sobre los horarios, el ritmo de trabajo y el lugar del proceso de aprendizaje. Dado que lo que se pretende también con este modelo es fomentar la autonomía y la socialización del alumnado como elementos claves de la personalización del aprendizaje, la escuela ya pone a disposición del alumnado los espacios y los momentos para la atención individualizada, por el trabajo autónomo y personal y por el trabajo de forma colaborativa en línea o en grupo presencial. Así, por ejemplo, mientras en primaria el trabajo tanto virtual como presencial se da dentro del centro educativo en el horario lectivo, en secundaria (especialmente en los últimos cursos) se puede empezar a utilizar otros espacios fuera del recinto escolar (bibliotecas, aulas de estudio, equipamientos comunitarios o culturales...) y fomentar la autonomía y el trabajo colaborativo del alumnado mayor. Las tres principales fortalezas de este modelo de aprendizaje son que una parte del trayecto se hace en línea, con algún elemento de control sobre el tiempo, el lugar, la ruta o el ritmo de su aprendizaje. Por lo tanto, que el espacio físico ya no es el central, ya que se puede generar la conectividad desde cualquier lugar (escuela y/o espacio comunitario). Y, por último, que a lo largo de la ruta de aprendizaje, las opciones de presencialidad y virtualidad están conectadas para proporcionar una experiencia de aprendizaje integrada y con apoyo y acompañamiento continuado, sin dejar a nadie fuera." Miquel Àngel Prats, en <https://fundaciobofill.cat/blog/escola-hibrida-mes-enlla-ordinadors-internet>. Texto sobre Prats y Sintes (2021). *Educació híbrida. Com impulsar la transformació digital de l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ballesteros, J.C.; Calderón, D.; Kuric, S.; Megías, I. y Sanmartín, A. (2020). *Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Ballesteros, J.C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Ballesteros, J.C. y Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Calderón-Gómez, D. (2021). "The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid". *New Media & Society*, 23(9): 2534-2553. <https://doi.org/10.1177/1461444820933252>

Calderón-Gómez, D. (2021). "Juventud, desigualdad y sociedad digital. Estudio sociológico de las prácticas, brechas y trayectorias biográficas juveniles en el uso de las TIC". Madrid: Tirant lo Blanch. ISBN: 9788418802027

Calderón-Gómez, D.; Kuric, S. y Sanmartín, O. (2021). "En clase desde la distancia: Experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la Covid-19". *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación educativa Retos de la educación en un curso escolar diferente*. Vol. 8/N.o 11/2021, 8(11): 43-57.

Calderón, D.; Kuric, S.; Sanmartín, A. y Megías, I. (2021). *Barómetro Jóvenes y Tecnología 2021: Trabajo, estudios y prácticas en la incertidumbre pandémica*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Fullan, M.; Quinn, J.; Drummy, M. y Gardner, M. (2020). *Educación reimaginada: El futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning / Microsoft Education.

Giroux, H.; Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). "Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3).

Gordo, A. (coord.) y Megías, I. (2006). *Jóvenes y cultura Messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: Fad, INJUVE.

Kuric, S.; Calderón-Gómez, D. y Sanmartín, A. (2021). "Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1): 63-84.

Lasén, A. y Megías, I. (2021). *Tecnologías, incertidumbres y oportunidades en la integración online/offline. Una aproximación cualitativa a los y las jóvenes durante la pandemia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2018). *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Prats, M.A. y Sintés, E. (2021). *Educació híbrida. Com impulsar la transformació digital de l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Sanmartín, A. y Megías, I. (2020). *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Sanmartín, A.; Ballesteros, J.C.; Calderón, D. y Kuric, S. (2020). *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Tarabini, A. (2020). "Presentación: transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica". *Papers. Revista de Sociologia*, 105 (2), 177.
DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; 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*. Madrid: Fad.
DOI: 10.5281/zenodo-3878844

Tudela, P. (2021). *Índice Sintético de Desarrollo Juvenil Comparado (ISDJC) 2021*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5769848

Van Deursen, A. (2020): "Digital Inequality During a Pandemic: Differences in COVID-19-Related Internet Uses and Outcomes among the General Population". *Journal of Medical Internet Research*, 22 (8), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.2196/20073>.

LA ADAPTACIÓN ESCOLAR A LA CULTURA DIGITAL

Variables sociodemográficas

1. Anota tu edad exacta en años

Años

2. Tu género es:

- Hombre 1
- Mujer 2
- Otro 3

3. ¿Cuál es tu nacionalidad?

- Español/a de nacimiento 1
- Nacionalidad española adquirida 2
- Otra nacionalidad 3
- Ns/Nc 9

4. Muchas personas se definen por su clase social, es decir, por su profesión, sus ingresos económicos y por los estudios que tienen... En tu caso, y si piensas en tu profesión y estudios, o en los de tus padres (si estás dependiendo de ellos)... ¿En qué clase social te incluirías?

- Alta 1
- Media-alta 2
- Media 3

- Media-baja 4
- Baja 5
- Ns/Nc 9

5. ¿Qué curso académico estás realizando en la actualidad?

- 3º de ESO 1
- 4º de ESO 2
- FP Grado Medio 3
- Bachillerato 4

6. ¿En qué tipo de centro estás cursando tus estudios?

- Un centro público 1
- Un centro privado 2
- Un centro concertado 3
- Ns/Nc 9

7. Vives en...

- Un pueblo o una ciudad pequeña (10.000 habitantes o menos) ... 1
- Una ciudad de tamaño medio o medio-grande
(más de 10.000 habitantes) 2
- Una gran ciudad (1 millón de habitantes o más) 3
- Ns/Nc 9

Uso de las TIC en el hogar con fines educativos

A continuación, te presentamos un listado de dispositivos y equipos tecnológicos habituales en los hogares. Dinos si dispones de ellos en tu casa.

- 1. Sí, de manera personal
- 2. Sí, compartido con otros miembros del hogar
- 3. No dispongo de ese dispositivo en mi hogar

- 8. Smartphone
- 9. Ordenador de sobremesa
- 10. Ordenador portátil
- 11. Tablet, iPad
- 12. Impresora y/o escáner

13. ¿Qué tipo de conexión a internet tienes en tu domicilio?

- Fibra óptica
- ADSL
- Vía satélite/radio
- A través de los datos del móvil
- No entiendo sobre los tipos de conexión
- No dispongo de conexión a internet en casa

14. ¿Y a través de qué dispositivos has seguido las clases con más frecuencia?

- Desde el ordenador de sobremesa
- Desde el ordenador portátil
- Desde la tablet, iPad
- Desde el smartphone
- Uso diferentes dispositivos

De las siguientes actividades relacionadas con el uso de la tecnología para fines educativos, dinos con qué frecuencia has realizado cada una de ellas.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. Constantemente | 2. Con frecuencia |
| 3. A veces | 4. Rara vez |
| 5. Nunca | 9. Ns/Nc |

- 15. Seguir las clases a través de una plataforma de videollamadas
- 16. Acceder al campus virtual
- 17. Recibir o enviar correos electrónicos
- 18. Reuniones virtuales con compañeros/as
- 19. Uso de aplicaciones de mensajería instantánea para comunicarme con compañeros/as y profesores (Whatsapp, Telegram, Hanghouts, etc.) . .
- 20. Tutorías con profesores de manera virtual
- 21. Cursos o talleres específicos de formación *online*
- 22. Búsqueda de información en blogs, páginas webs, Wikipedia, etc., sobre temas relacionados con las clases
- 23. Vídeos en YouTube u otras plataformas sobre temas relacionados con las clases
- 24. Uso de programas *online* de edición de textos, presentaciones, etc. (Word, Excel, PowerPoint, Google Docs o similares)

25. Y además del ámbito educativo, ¿para qué otras cosas utilizas habitualmente los dispositivos tecnológicos e internet? MARCAR TODAS LAS QUE PROCEDAN

- Para comunicarme con gente de mi entorno
- Para entretenerme, por ocio
- Para buscar información de temas que me interesan
- Para enterarme de las noticias, estar informado sobre la actualidad
- Para organizar mi actividad diaria
- Para estar al tanto de lo que hace la gente de mi entorno
- Para comprar o vender productos

Capacitación, carencias y ayudas

26. ¿Cómo describirías tu nivel de destreza en el manejo de tecnologías digitales?

- Muy alto 1
- Alto 2
- Intermedio 3
- Bajo 4
- Muy bajo 5
- Ns/Nc 9

¿Y cuál crees que es tu grado de habilidad en el manejo de las tecnologías digitales, en comparación con...?

- 1. Soy mucho más habilidoso/a que ellos/as
- 2. Soy algo más habilidoso/a que ellos/as
- 3. Soy igual de habilidoso/a que ellos/as
- 4. Soy algo menos habilidoso/a que ellos/as
- 5. Soy mucho menos habilidoso/a que ellos/as
- 9. Ns/Nc

- 27. Tus amigos/as
- 28. La gente de tu edad en general
- 29. Tu padre/madre
- 30. Tus profesores

31. A lo largo del seguimiento del curso de manera *online*, ¿has experimentado situaciones o problemas relacionados con el uso de los dispositivos tecnológicos o de internet que no pudieras resolver por tu cuenta?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. Constantemente | 2. Con frecuencia |
| 3. A veces | 4. Rara vez |
| 5. Nunca | 9. Ns/Nc |

[Si ha experimentado problemas que no haya podido resolver, códigos 1,2,3,4]

32. ¿Y pediste ayuda a alguien de tu entorno? [respuesta múltiple]

- A mi padre o madre 1
- A mis hermanos/as 2
- A otros familiares 3
- A mi pareja 4
- A mis amigos/as 5
- A otros conocidos 6
- A mis profesores 7
- A personas que busqué para ello 8
- A otras personas 9
- No pedí ayuda a nadie (si responde ésta, ninguna más) 10
- Ns/Nc (si responde ésta, ninguna más) 99

[Si no pidió ayuda a nadie]

33. ¿Por qué no pediste a nadie?

- No conocía a nadie que me pudiera ayudar 1
- No tenía claras las tareas o problemas que debía resolver 2
- Al final no me hizo falta resolver el problema 3
- Busqué información sobre cómo solucionarlo en internet 4
- Me dio vergüenza o apuro 5
- Ns/Nc 9

Con respecto a tus relaciones sociales y sensaciones durante la educación *online*, ¿con qué frecuencia has experimentado las siguientes dificultades o problemas?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. Constantemente | 2. Con frecuencia |
| 3. A veces | 4. Rara vez |
| 5. Nunca | 9. Ns/Nc |

- 34. Sensación de aislamiento, soledad, abandono
- 35. Falta de contacto con mis compañeros/as
- 36. Dificultades para realizar trabajos en equipo de manera telemática . .
- 37. Falta de concentración
- 38. Falta de motivación
- 39. Estrés o ansiedad
- 40. Problemas de convivencia con otros miembros del hogar (progenitores, hermanos/as, etc.)
- 41. Sensación de falta de apoyo y compromiso por parte del profesorado . .
- 42. Sensación de falta de apoyo por parte de mi familia
- 43. Sensación de que me faltan conocimientos o competencias relacionadas con el uso de los dispositivos y herramientas digitales
- 44. Sensación de aburrimiento

A la hora de seguir las clases *online*, ¿con qué frecuencia has experimentado las siguientes dificultades o problemas?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. Constantemente | 2. Con frecuencia |
| 3. A veces | 4. Rara vez |
| 5. Nunca | 9. Ns/Nc |

- 45. Cortes o lentitud de la conexión a internet
- 46. Limitaciones de los dispositivos tecnológicos (pocas prestaciones lentos, hay programas que no puedo utilizar)
- 47. No contar con un espacio propio en casa para estudiar
- 48. Tener que dedicarme a otras tareas (trabajo doméstico, cuidados) . . .
- 49. Tener que compartir equipos/dispositivos con otros miembros del hogar (progenitores, hermanos/as)
- 50. Ambiente poco adecuado en casa para el estudio (ruidos, molestias, mal ambiente)

51. ¿Ha tenido que hacer tu familia un esfuerzo o desembolso económico para mejorar las condiciones del estudio en casa? (Comprar ordenadores u otro equipo, mejorar la conexión a internet, adecuar las habitaciones o espacios..)

- Sí, un esfuerzo muy importante
- Sí, un esfuerzo bastante importante

- Un esfuerzo poco importante
- No, aunque era necesario
- No ha sido necesario
- NSNC

[Si responden "sí, mucho", "sí, bastante"]

52. ¿En qué realizaron este desembolso económico? MARCAR TODAS LAS QUE CORRESPONDAN

- Compra de equipos informáticos (ordenadores, tablets, otros dispositivos, etc.)
- Mejorar la conexión a internet en el hogar
- Adecuar habitaciones para estudiar (mesas, sillas, mobiliario, etc.)
- Contratar profesores/as de refuerzo
- Otros, ¿cuáles?

Valoración de la educación *online*

53. ¿En qué medida has podido continuar con tus estudios de manera *online*?

- Perfectamente
- Bien, con algunas dificultades
- Con bastantes dificultades
- Me ha sido casi imposible
- Ns/Nc

Valora en una escala de 0 a 10 los siguientes aspectos relacionados con la educación *online*, siendo un 0 “muy negativa” y un 10 “muy positiva”.

- 54. El interés y la motivación que muestran tus profesores y profesoras . . .
- 55. El interés y la motivación que muestran tus compañeros y compañeras de clase
- 56. La capacidad de los alumnos y alumnas para seguir las clases de manera *online*
- 57. La capacidad de los profesores y profesoras para impartir las clases *online*
- 58. La existencia de medios técnicos adecuados para que los profesores y profesoras puedan dar las clases *online*
- 59. La manera en que están organizadas y planificadas las clases *online* . . .
- 60. La capacidad que existe para resolver las dudas o consultas que se plantean durante las clases *online*

Muestra tu grado de acuerdo respecto a las siguientes ideas, en base a una escala de 0 a 10, donde 0 significa “nada de acuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”

61. Con la educación *online* estamos mucho más sobrecargados/as de tareas

62. El método de evaluación *online* es más injusto

63. Seguir las clases *online* requiere de más constancia

64. El ritmo de las clases *online* es más lento que el presencial

65. Con la educación *online* tengo más libertad para hacer las tareas a mi ritmo

66. ¿Cómo valoras tu esfuerzo asociado a la formación *online*?

- He tenido que esforzarme más
- He tenido que esforzarme lo mismo
- He tenido que esforzarme menos
- Ns/Nc

67. ¿Y cómo han sido los resultados académicos asociados a ese esfuerzo?

- Iguales
- Mejores
- Peores
- Ns/Nc

Tecnología en los centros educativos

A continuación, incluimos una serie de preguntas relacionadas con el equipamiento tecnológico de tu centro educativo y su implementación en las clases presenciales.

68. ¿Dispone tu centro educativo de los siguientes equipamientos tecnológicos?

MARCAR TODAS LAS QUE CORRESPONDAN

- Pizarra digital
- Ordenador en el aula
- Tablets o iPads para el alumnado
- Sala de ordenadores
- Conexión a internet en el aula

69. ¿En alguna ocasión usas o has usado tu teléfono móvil en el centro escolar con fines educativos?

- Sí, frecuentemente
- Sí, a veces
- Alguna vez, pero muy pocas
- Nunca lo uso en el centro educativo
- No tengo móvil
- Ns/Nc

A continuación, se recogen una serie de afirmaciones sobre el uso de las tecnologías digitales dentro del aula. Señala tu grado de acuerdo con cada una de ellas en una escala de 0 a 10, siendo 0 “nada de acuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”.

- 70. El uso de los dispositivos tecnológicos es imprescindible para la labor de los profesores/as
- 71. La tecnología propicia propuestas educativas más innovadoras
- 72. Los recursos tecnológicos en mi centro educativo están infrautilizados, desaprovechados
- 73. El uso de la tecnología en el aula hace que me desconcentre, pierda la atención
- 74. El uso de la tecnología hace que las clases me resulten más interesantes
- 75. Los profesores/as no están suficientemente formados en el uso de herramientas digitales en clase
- 76. Los alumnos/as no están suficientemente formados para el uso de herramientas digitales en clase

Expectativas sobre el futuro de la educación

77. Comparando la educación presencial y la educación *online*, ¿cuáles crees que son las principales ventajas de la formación *online*? MÁXIMO TRES

- Se aprovecha más el tiempo
- Es más cómodo
- Facilita la conciliación familiar
- Se evitan clases innecesarias
- Se evitan desplazamientos innecesarios
- Puedes organizarte el tiempo como quieras
- Te distraes menos
- No tienes contactos innecesarios con compañeros/as

- Cansa menos
- Ninguna (si escoge ésta, ninguna más)
- Ns/Nc (si escoge ésta, ninguna más)

78. En el futuro, crees que la educación será...

- Exclusivamente presencial
- Exclusivamente *online*
- Una combinación de formación *online* y presencial a partes iguales
- Una combinación de formación *online* y presencial, pero con más presencia de la presencial
- Una combinación de formación *online* y presencial, pero con más presencia de la *online*
- Ns/Nc

79. Y tú, personalmente, ¿cómo preferirías que fuese?

- Me gustaría que sólo hubiera formación presencial
- Me gustaría que sólo hubiera formación *online*
- Me gustaría que se combinaran la formación *online* y presencial a partes iguales
- Me gustaría que se combinaran, pero con más presencia de la presencial
- Me gustaría que se combinaran, pero con más presencia de la *online*
- Ns/Nc

Propuestas de mejora de la educación *online*

80. De los siguientes aspectos, cuáles consideras que son más importantes de cara a mejorar la educación *online*. MÁXIMO CUATRO

- La organización y planificación general del curso
- La mejor adaptación de contenidos y temarios al contexto *online*
- La mejor coordinación entre los diferentes profesores/as y asignaturas
- Propiciar una atención más personalizada
- La mejora de los métodos de evaluación
- El mejor funcionamiento de las plataformas *online*
- El mejor funcionamiento de los equipos tecnológicos de los centros educativos
- El acceso a unos equipos tecnológicos adecuados para todo el alumnado
- La mejora de la conexión y la red en los centros educativos
- La mejora de la conexión y la red en los hogares
- La mejor adaptación del tipo de tareas y deberes al contexto *online*

- La mejora de espacios digitales de trabajo en grupo
- La mejor conciliación con la vida familiar y personal
- Mejorar la capacitación tecnológica del profesorado
- Mejorar la capacitación tecnológica del alumnado

81. Y con respecto a la educación presencial, cuáles de los siguientes aspectos crees que son más importantes MÁXIMO CUATRO

- La organización y planificación general del curso
- La mejor coordinación entre los diferentes profesores/as y asignaturas
- Mayor presencia de la tecnología en las aulas
- Propiciar una atención más personalizada
- Propiciar una mejor capacidad de los alumnos/as para trabajar en equipo
- La mejora de los métodos de evaluación
- El buen funcionamiento de la tecnología que ya existe en los centros
- El acceso a unos equipos tecnológicos adecuados para todo el alumnado
- La mejora de la conexión y la red
- La mejor elaboración y planificación de contenidos y temarios
- La mejor planificación de las tareas y deberes que se encargan a lss/as alumnos/as
- La mejora de los espacios y las aulas
- Mejorar la capacitación tecnológica del profesorado
- Mejorar la capacitación tecnológica del alumnado

Variable vulnerabilidad

82. Dinos si en tu hogar has podido realizar las siguientes cosas en los últimos seis meses: (SÍ / NO)

- Salir/ir de vacaciones al menos una semana al año.
- Ahorrar parte de mis ingresos mensuales (si tienes ingresos propios), o que en mi hogar se pueda ahorrar parte de los ingresos mensuales.
- Poder afrontar gastos imprevistos en un mes.
- Darme algún capricho al menos una vez al mes (ir de compras, realizar una escapada, cenar en un sitio caro, renovar tecnología, etc.)
- Realizar actividades de ocio al menos una vez al mes (cine, teatro, conciertos, salir de copas, cenas, excursiones...).
- Mantener la casa a una temperatura adecuada en invierno.
- Comer carne, pollo o pescado al menos dos veces por semana.
- No tener que retrasar el pago de recibos, facturas, préstamos, hipotecas, etc.

**EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES JUVENILES
SOBRE LA ADAPTACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA
EN PANDEMIA**



**Educación
Conectada**

fad

BBVA