

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Acceso a la Universidad en 2020:
Evaluación realizada por alumnado
y profesorado**

*University Access in 2020:
Assesment of students and teachers*

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN PEDAGOGÍA

Estela Mayor Alonso

Tutor/a: José Miguel Arias Blanco

Junio 2021

RESUMEN

El propósito de este trabajo es identificar cómo se ha sentido el alumnado de 2º de bachillerato ante la preparación de las pruebas de acceso a la universidad en 2020. Asimismo, se busca conocer la valoración del alumnado y el profesorado acerca de la adaptación de las clases presenciales a una modalidad online. Para ello se ha realizado una investigación principalmente de carácter cualitativo. Para recoger la información se han elaborado dos tipos de entrevistas: una dirigida a 6 estudiantes que han afrontado las pruebas de acceso en 2020 y otra dirigida a 4 profesoras que han ejercido como docentes en 2º de bachiller en el año 2019 – 2020. Para analizar los resultados se ha utilizado el programa Maxqda 2020 y se han relacionado con las calificaciones de las pruebas, publicadas en el Sistema Integrado de Información Universitaria. La conclusión final ha sido que: el alumnado que se ha presentado a las Pruebas de Acceso a la Universidad en 2020 se ha sentido presionado pero su rendimiento académico no ha sido menor respecto a otros años.

Palabras clave: pruebas de acceso, profesorado y alumnado

ABSTRACT

The purpose of this work is to identified how the second year students of baccalaureate had felt during the access tests to the University in 2020. In addition, it also seeks to know the assessment of the students and professorate about the transition between the presential classes to the online ones. For it, a research mainly centered in a qualitative investigation has been made. The information was obtained thanks to the elaboration of wo types of interviews: The first one aimed to 6 students who had done the University access in 2020, and the second one more focused on teachers teaching second of baccalaureate, in this case, 4 participants. In order to analyze the results the program Maxqda 20202 was used, and with the information obtained along the test scores for the University entrance exams (published by the “Sistema Integrado de Información Universitaria” the conclusions were made. The final conclusion was that the students who had done the access tests for the University in 2020 had felt pressure, although their academic performance did not seem to be any less than other years.

Keywords: University entrance exams, teachers and students

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1. RECORRIDO HISTÓRICO POR LAS LEYES EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI.....	7
2.1.1. LOCE.....	7
2.1.2. LOE.....	11
2.1.3. LOMCE.....	14
2.2. BACHILLERATO Y PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	15
2.3. SITUACIÓN EDUCATIVA ANTE LA CRISIS SANITARIA DE 2020.....	18
2.4. EDUCACIÓN ONLINE COMO ALTERNATIVA.....	20
3. MÉTODO.....	21
3.1. PARTICIPANTES.....	22
3.2. INSTRUMENTO.....	23
3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS.....	23
4. RESULTADOS.....	25
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS A RAÍZ DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUMNADO.....	25
4.1.1. Presencialidad.....	25
4.1.2. No presencialidad.....	27
4.1.3. Selectividad.....	31
4.2. RESULTADOS OBTENIDOS RAÍZ DE LAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A PROFESORADO.....	35
4.2.1. Presencialidad.....	35
4.2.2. No presencialidad.....	35
4.2.3. Selectividad.....	38
4.3. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL ANÁLISIS REALIZADO DE LAS CALIFICACIONES DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	39
5. SÍNTEISIS Y DISCUSIÓN.....	42
6. CONCLUSIÓN.....	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico del alumnado constituye uno de los temas fundamentales a la hora de abordar estudios acerca de las Pruebas de Acceso a la Universidad. A lo largo de la historia, se han desarrollado diversas investigaciones en las que se cuestionan los criterios de evaluación y la forma que tiene el sistema educativo español de organizar el acceso a la enseñanza superior. Esto se tiene en cuenta desde los estudios mencionados por Escudero (1997), en su revisión sobre las investigaciones referidas al procedimiento de selección de universitarios y universitarias en España hasta la actualidad, donde se estudia las repercusiones que ha tenido en el sistema educativo la crisis de la COVID-19.

Igualmente, las leyes educativas acontecidas desde el 70, prácticamente no han dejado de lado la estructura del sistema que conocemos hasta el momento. Si bien es cierto que en estos últimos años se ha intentado innovar metodológicamente e incorporar tecnologías acordes a los avances. Sin embargo, no ha sido hasta este año pasado cuando se presenciaba uno de los sucesos que más han podido influir en la educación.

Cabe destacar que a pesar de que la educación a distancia existía desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX (Aretio,1999), la educación predominante siempre ha sido presencial. Por consiguiente, tras la crisis sanitaria iniciada en 2020, debemos preguntarnos si el sistema educativo se encontraba dispuesto para afrontar una enseñanza online y en consecuencia capacitado para preparar al alumnado en las pruebas de acceso a la universidad.

La última ley promulgada en España antes de la pandemia ha sido la LOMCE, en 2013. A pesar de que esta ley fomentase el uso de las tecnologías de cara a conseguir un incremento de la calidad educativa, esta solo se centraba en su utilización como recurso complementario. No obstante, dentro de la reforma, en el artículo 111, se presentan los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje y las nuevas tecnologías como recursos innovadores. Por tanto, cabe señalar la posibilidad de que esta ley no estuviese adecuada a una educación a distancia y si en consecuencia acoge a las necesidades tecnológicas de la población.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Ante lo mencionado inicialmente, con este estudio se pretende conocer cómo se ha sentido el estudiantado ante las modificaciones de las Pruebas de Acceso a la Universidad realizadas en el año 2020.

Por ende, se busca saber si la modalidad de enseñanza online y en consecuencia la preparación para selectividad ha sido lo más enriquecedora posible.

Asimismo, se espera que los resultados atiendan a posibles sugerencias de mejora de cara a las nuevas problemáticas que puedan surgir, teniendo en cuenta el coste de oportunidad educativo ante el que nos encontramos.

Por tanto, para la elaboración de este estudio, se debe tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se ha sentido el alumnado en 2020 con el cambio de modalidad de las clases?
- ¿Qué diferencias se han observado respecto a otros años?
- ¿Qué mejoras se podrían sugerir en caso de volver a vivir una situación como la acontecida en 2020?

Para responder a estas cuestiones, se realizará un estudio aplicando dos técnicas de obtención de información. Igualmente, se contrastará con la literatura ya existente y manifestada en el trabajo.

Los resultados obtenidos ayudarán a comprender las ventajas y desventajas existentes entre distintas promociones. Así como ofrecer propuestas de mejora de cara a una nueva metodología que garantice el aprendizaje y la calidad de la educación.

1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Atendiendo al objeto de estudio, los objetivos del trabajo se dividen según el grado de especificidad, en generales y específicos.

Objetivos generales:

- Identificar cómo se ha sentido el alumnado de 2º de bachillerato ante la preparación de las pruebas de acceso a la universidad de 2020.
- Identificar las diferencias de las pruebas de acceso de 2020 respecto a años anteriores.

Objetivos específicos:

- Conocer la valoración del alumnado y el profesorado acerca de la adaptación de las clases a una modalidad online.

Asimismo, se deben plantear dos hipótesis. Cada una de ellas se negará o se aceptará en función de los resultados obtenidos.

- El alumnado que se ha presentado a las pruebas en 2020 se ha sentido presionado y su rendimiento académico ha sido menor.
- La modalidad de enseñanza online ha sido más favorable que la modalidad presencial para la preparación de las pruebas de acceso.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El punto de partida del trabajo será una revisión bibliográfica y documental que permita conocer diversas teorías, críticas y estudios acerca de las pruebas de acceso a la universidad, reflexionar y sintetizar el estado de la cuestión.

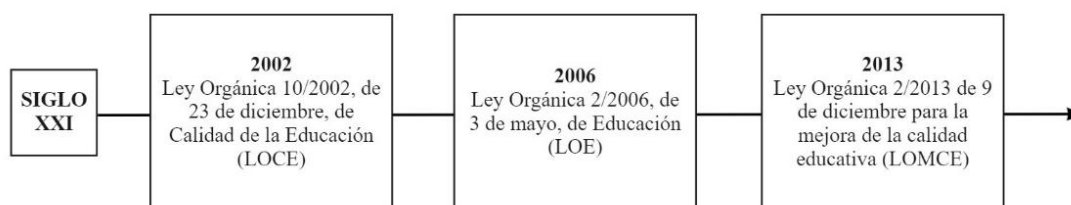
Gracias a la documentación recogida se han podido definir diversas preguntas, objetivos e hipótesis que ayuden a clasificar las variables e indicadores a estudiar.

2.1. RECORRIDO HISTÓRICO POR LAS LEYES EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI.

A modo de contextualización, es necesario realizar un breve repaso histórico por todas las leyes educativas aprobadas desde inicios del siglo XXI.

Figura 1

Eje cronológico de las leyes educativas del siglo XXI



Nota: elaboración propia (2021)

A continuación, se realizará un resumen por cada una de las leyes (ver anexo 1), una descripción general y sus principales cambios.

2.1.1. LOCE

2.1.1.1. Descripción general

Con el inicio del siglo XXI comienza la segunda legislatura del Partido Popular. La ministra de educación en España en ese gobierno, Pilar del Castillo, afirmaba la importancia de realizar cambios en la enseñanza. Dichas modificaciones debían guardar relación con la sociedad del conocimiento y los cambios tecnológicos que le acontecían.

Se aprueba entonces la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE). Tal y como describe Álvarez Fernández (2017) fue aprobada “con los votos únicamente del propio Partido Popular y con el único apoyo parlamentario de Coalición Canaria” (p.6). Tanto durante su tramitación como posteriormente fue una ley profundamente criticada por personal pedagógico y profesorado.

Gil Rivero (2003) criticaba la aprobación de dicha ley sin un diagnóstico previo, incluso deja claro que entiende la relación existente entre la evaluación y la consiguiente innovación educativa. Sin embargo, considera que la LOCE en este apartado “pasa por alto el impulso y apoyo a los proyectos de investigación educativa encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza” (p.12)

Igualmente, Regueiro (2003) temía que la ley fuese una iniciativa que no profundizase en los cambios y que nos alejase más del alcance ideal de “una educación como servicio público y un derecho para todos” (p. 15)

A pesar de ello, en la exposición de motivos de la LOCE (2002) se refleja la intención de cambio de la enseñanza:

Las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora.

Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica. (p.45188)

Por lo que se puede intuir que todos los cambios ofertados tenían en cuenta la evolución de la educación en España y como esta podría estar influenciada por planos políticos, sociales y económicos.

No podemos olvidarnos de que las leyes educativas vienen reflejadas por el partido que gobierna en cada momento. Ya lo decía González-Geraldo (2017): “Ningún sistema educativo del mundo está exento de connotaciones políticas” (p. 40). Si es cierto que las reformas se realizan con el objetivo de progresar en el ámbito educativo, sin embargo, esto no suele ocurrir con el cambio de gobierno. Realmente, ¿será cierto que las reformas se basan únicamente en procesos de revisión, ajuste o mejora?, y ¿qué otras motivaciones hay detrás de los cambios?

Bajo ese argumento, no se puede decir que las leyes educativas se basen solo en un progreso escolar. “A la ideología nunca se termina de cerrarle la puerta: se la va contradiciendo y rectificando paso a paso.” (Lerena, 1976, como se citó en Izquierdo 1991). Incluso, el profesorado se ha visto afectado por tal situación; el cambio de leyes y reformas entre unos partidos y otros ha provocado que la figura docente se vea de cierta manera, debilitada. (Bolívar et al., 2005).

Por todo ello, podría decirse que las reformas propuestas se han basado en ideologías. Todas ellas sin llegar a alcanzar un acuerdo educativo entre todos los partidos políticos. Esto acaba desencadenando un sin fin de derogaciones legislativas en materia de educación. Cada vez que un partido alcanza el gobierno se comienza la reforma.

2.1.1.2. Principales cambios

En referencia a lo que se pretende estudiar en este trabajo y como se verá en las siguientes leyes, para poder acceder al bachillerato, se deben haber alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Con la LOCE, el requisito que acredita haber superado la fase de Bachillerato es aprobar la Prueba externa General de Bachillerato (PGB). Como describe Regueiro (2003), “esta prueba evaluará el conocimiento de los estudiantes en las asignaturas

comunes y específicas, el examen de lengua extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito” (p.4). Igualmente, comenta que:

Acreditar esta prueba será necesario para el acceso a los estudios universitarios y cada universidad determinará a su vez los requisitos de acceso. La nota de Bachillerato será la media entre la nota de la PGB y el expediente de esta etapa. (p.4)

Asimismo, con la llegada de esta ley y observando los informes del Sistema Estatal de Indicadores de Educación de 2004, se comprueba que el gasto destinado a educación ha aumentado respecto a los últimos años del siglo XX.

Esto pudo haber venido determinado por la importancia que se le comenzaba a dar al uso de nuevas tecnologías. Se hace hincapié en el uso del ordenador y de la aparición de un espacio para desarrollar competencias informáticas. Según los indicadores del 2004, el 86% de los colegios de educación primaria disponían de salas para fomentar el uso de las tecnologías. Sin embargo, no consta dicha información para la educación secundaria postobligatoria, bachiller.

Igualmente, en 2004, se tenía por objetivo conceder a los centros mayor conectividad a internet.

Está claro que, durante el inicio de siglo y la nueva ley, se buscaba fomentar el cambio y el avance acorde con la evolución de la sociedad.

Por otro lado, a pesar de las fuertes críticas recibidas y teniendo en cuenta la PGB, el Instituto Nacional de Estadística, confirmaba que en 2003 se había alcanzado la cifra más alta de aprobados (el 79,20%) desde los últimos 21 años. Aun así, tal y como se observa (ver tabla 1 y 2), esta cifra se pudo haber visto elevada por la disminución del alumnado matriculado a la prueba desde 1995.

Tabla 1:

Alumnos matriculados en las pruebas de acceso a la universidad por convocatorias. Evolución 1994 – 2003.

CONVOCATORIAS	TOTAL	Junio	Septiembre
1994	327.220	210.697	69.634
1995	324.148	218.267	68.109
1996	317.592	215.385	65.676
1997	312.891	213.875	65.515
1998	301.857	207.478	64.292
1999	295.082	201.814	65.723
2000	264.251	186.484	56.161
2001	254.184	177.954	56.526
2002	242.598	171.265	52.506
2003	240.373	169.905	51.019

Nota: INE (2004)

Tabla 2

Alumnos aprobados en las pruebas de acceso a la universidad por convocatorias. Evolución 1994 – 2003.

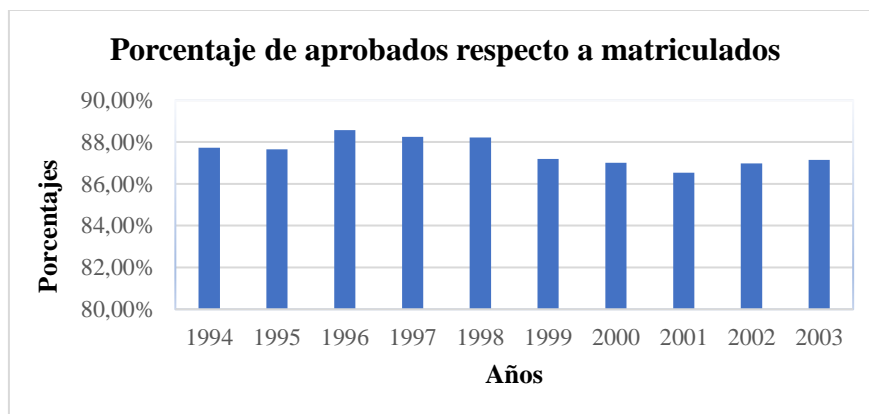
CONVOCATORIAS	TOTAL	Junio	Septiembre
1994	247.902	184.851	47.033
1995	249.901	191.302	44.996
1996	248.439	190.752	44.569
1997	244.006	188.749	43.583
1998	237.310	183.033	43.139
1999	227.282	175.962	41.596
2000	206.830	162.252	35.436
2001	198.098	153.976	35.526
2002	190.544	148.947	33.042
2003	190.387	148.064	32.238

Nota: INE (2004)

Para comprobar lo anteriormente dicho y comentarlo de una manera más clara, se ha calculado el porcentaje de aprobados respecto al número de matriculados en las pruebas (ver gráfico 1). Así, se ha podido ver que realmente el mayor número de aprobados respecto a matriculados fue en el año 1996 con la ley anterior a la LOCE. Y, además, con este gráfico se ha podido observar que, en el inicio del siglo XXI, el número de aprobados había decaído.

Gráfico 1

Porcentaje de alumnos aprobados respecto a matriculados en las pruebas de acceso a la universidad por convocatorias. Evolución 1994 – 2003.



Nota: elaboración propia a partir de INE (2004)

Pese a la cantidad de críticas y controversia respecto a las pruebas generales y la selección para cursar las ramas de bachillerato o formación profesional, este periodo no posee gran número de estudios que identifiquen el rendimiento académico del alumnado con el cambio de la ley. Entonces, se podría decir que esta etapa educativa

se ha basado en un estilo de evaluación principalmente sumativa. No se daba gran importancia al proceso de estudio, rendimiento académico o transcurso del curso escolar.

2.1.2. LOE

2.1.2.1. Descripción general

En 2004, se paraliza el proceso de aplicación de la LOCE. Con el cambio de legislatura y gobernando José Luis Rodríguez Zapatero, se deroga la LOCE con la implantación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Dicha ley fue apoyada por la mayoría de los partidos, exceptuando el partido que había gobernado previamente, el Partido Popular.

2.1.2.2. Principales cambios

La LOE vuelve a proporcionar una gran importancia a la atención a la diversidad. Asimismo, otorgaba al alumnado un papel de gran relevancia, siendo el centro de atención tanto para sus necesidades como para sus progresos educativos.

Cabe mencionar que, en 2006, se introduce en el currículo las competencias básicas¹, las cuales tienen su origen en el conocido como “Informe Delors” de 1995, según la UNESCO “La educación encierra un tesoro”.

En él, se mencionan principios educativos como el desarrollo de la autonomía del alumnado o la importancia del diálogo entre profesorado y alumnado. Igualmente, se establecen 4 pilares que pueden ser aplicados a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. (p.22)

Las competencias no se deben ver como algo exclusivamente de la educación primaria, sino como una oportunidad de aplicación en estudios posteriores universitarios o bachiller. Esta última etapa, puede ser relevante para el futuro desarrollo de la sociedad.

Como comentan Tobón, Rial Sánchez, Carretero y García (2006):

La formación basada en competencias surge y se está posicionando en la educación superior como un enfoque que pretende retomar de manera articulada las dos grandes tradiciones de la formación universitaria: la investigación, creación – resignificación del conocimiento y de la cultura, y la formación profesional enfocada a los requerimientos actuales y futuros, buscando la empleabilidad de los egresados. (p.110)

Por ende, la LOE acaba siendo una ley pionera en cuanto a la importancia que se le empezaba a dar a las competencias; estas son incluidas en el currículo como símbolo

¹ Más tarde con la LOMCE se denominaron competencias clave.

de mejora y avance. Es entonces cuando comienzan a aparecer estudios relacionados con las competencias y el acceso a estudios universitarios.

Igualmente, es destacable que la ley ha buscado exponer en todo momento los problemas existentes de cara a su progreso, mejora y solución. Tiene en cuenta la calidad de la educación, no solo para el conjunto del alumnado sino para cada uno de los alumnos y alumnas del sistema educativo: “Educar para todos y entre todos”.

Esta ley educativa que se inicia en 2006 atiende a tres principios fundamentales, los cuales se presentan en el propio preámbulo de la ley.

El primero, en relación con el lema “Educar para todos y entre todos”, exige “proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles educativos” (p.17159). Tras el objetivo de disminuir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, la ley persigue otorgar igualdad de oportunidades e incrementar la eficacia del rendimiento del estudiantado.

El segundo principio, a diferencia de la LOCE, transmite la importancia de la implicación del alumnado en la escuela. Su eficacia y progreso ante el estudio de los contenidos no solo depende de él, sino “también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo” (p.17159). En vista de ello, este segundo principio, manifiesta que no solo el alumnado es responsable de su rendimiento y resultados, sino que también lo son los elementos que le rodean.

El tercer principio, expone el compromiso de la ley en seguir los objetivos educativos que se plantean en la Unión Europea para el inicio del siglo XXI. Según Gauthier (1995):

La educación en Europa arraiga en una antigua y fuerte tradición de elaboración y de transmisión del saber. Las Universidades han conservado desde hace siglos este papel de laboratorio y conservación del conocimiento. La función educativa se respalda en esta tradición y es su heredera directa. (p.80)

Como se puede observar, algunos autores ya desde el año 1995 reflexionaban acerca de esa modalidad tradicional de transmisión de conocimientos. Se buscaba darle a la sociedad un pensamiento de evolución, de progreso y de modificación de la enseñanza. Ya en la LOCE (2002) se comentaba en la propia exposición de motivos, la necesidad de un cambio, las “reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejorar” (p. 45188). Asimismo, cuatro años después en la LOE (2006), se recuerda que:

las reformas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos. (p.17161)

Al hilo de ello, según se expone en la LOE, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto “mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación”, “facilitar el acceso a los sistemas de educación”, promoviendo “la igualdad de oportunidades y la cohesión social” (p.17160). Igualmente se busca expandir el sistema educativo y por ello, se busca “mejorar el aprendizaje de idiomas, aumentar la movilidad reforzar la cooperación europea” (p.17160).

Para conseguirlo, el aprendizaje debe desarrollarse a lo largo de toda la vida, la formación debe ser un proceso permanente y acorde a los avances de la sociedad.

Además, como objetivo, para disminuir el abandono escolar temprano² se incluye en el sistema educativo, el Programa de Diversificación Curricular desde 3º ESO, lo que ayudaría al alumnado con dificultades en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la siguiente tabla (3) sobre el porcentaje de abandonos prematuros en educación y formación, extraída de Eurostat (2019):

Tabla 3

Tasa de abandono escolar prematuro de la población total de 18-24 años

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Alemania	12,8	12,1	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,8	11,6	10,5
Austria	9,0	9,8	9,3	10	10,8	10,2	8,8	8,3	8,5	7,8
Bélgica	14,3	13,1	12,9	12,6	12,1	12,0	11,1	11,9	12,3	12,0
Bulgaria	21,9	21,4	20,4	17,3	14,9	14,8	14,7	12,6	11,8	12,5
Chipre	17,3	20,6	18,2	14,9	12,5	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4
Croacia	7,9	5,4	5,1	4,7	4,5	4,4	5,2	5,2	5,0	5,1
Dinamarca	10,4	8,8	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11,0	9,6	9,1
Eslovaquia	5,3	6,8	6,3	6,6	6,5	6,0	4,9	4,7	5,1	5,3
Eslovenia	4,6	4,3	4,9	5,6	4,1	5,1	5,3	5,0	4,2	4,4
España	31,7	32,2	31	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7
Estonia	13,7	13,9	14,0	13,4	14,4	14	13,5	11	10,6	10,3
Finlandia	10,1	10,0	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9
Francia	12,7	12,3	12,5	12,7	12,8	11,8	12,4	12,7	12,3	11,8
Grecia	15,6	14,5	13,3	15,1	14,3	14,4	14,2	13,5	12,9	11,3
Hungría	12,0	12,6	12,5	12,5	11,4	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8
Irlanda	13,1	13,1	12,5	12,3	12,0	11,7	11,8	11,9	11,1	9,9
Italia	23,0	23,1	22,1	20,4	19,5	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3
Letonia	18,8	15,9	15,4	15,6	15,6	15,5	14,3	12,9	11,6	10,6
Lituania	11,4	10,3	8,4	8,8	7,8	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5
Luxemburgo	12,3	12,7	13,3	14,0	12,5	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1
Malta	49,9	42,1	33	32,2	30,2	27,2	25,7	23,8	22,7	21,7
Países Bajos	14,3	14,1	14,3	12,9	11,9	11,4	11,3	10,1	9,2	8,9
Polonia	6,0	5,6	5,3	5,4	5,0	5,0	5,3	5,4	5,6	5,7
Portugal	41,2	39,3	38,3	38,5	36,5	34,9	30,9	28,3	23,0	20,5
Rep.Checa	6,2	5,1	5,2	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	6,2	5,1
Rumanía	19,6	17,9	17,3	15,9	16,6	19,3	18,1	17,8	19,6	17,9
Suecia	10,8	8,6	8,0	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5	10,8	8,6

Nota: Eurostat (2019)

² Según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación se define como abandono temprano de la educación al “Porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación” (p. 90).

Se observa que, al inicio de la Ley Orgánica de Educación en 2006, España, junto a Malta y Portugal, era uno de los países de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano frente a países como Eslovenia, Eslovaquia, Austria y Polonia que poseían las tasas más bajas.

Afortunadamente, según ha ido pasando el tiempo, el abandono escolar se ha disminuido, existiendo una diferencia prácticamente de 7 puntos desde 2004 hasta 2013.

Por otro lado, la LOE buscaba insertar en la sociedad personas con capacidad emprendedora y por ello, se establece como objetivo “abrir expectativas de formación” (p.17162). De esta forma, se facilitaría el acceso a la vida laboral. Entonces, se establecía un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinado a mayores de 16.

En definitiva, ha sido una ley que otorgaba la mayor importancia en el alumnado y en todo lo que le rodeaba, proporcionado así, el mayor abanico de oportunidades para su progreso a lo largo de la vida. En todo momento, se tenía presente la educación en valores, con la incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía, no apoyada por el Partido Popular.

2.1.3. LOMCE

2.1.3.1. Descripción general

A pesar de que la LOE buscaba lograr un pacto educativo, el PP fue el único que no aprobó su implantación. Es entonces cuando el ministro de educación del momento, Ángel Gabilondo, protagoniza el cuarto intento de alcance del pacto³. Tal y como afirma Álvarez Fernández (2017): “en abril de 2009, el Ministerio propone un pacto social y político por la educación” (p.10) al cual se impone el PP y acaba estableciendo con la nueva legislatura una nueva reforma.

El Partido Popular vuelve a alcanzar el poder en 2011, esta vez presidiendo Mariano Rajoy. Sin derogar la *Ley Orgánica de Educación de 2006*, el PP establece la *Ley Orgánica 2/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), popularmente conocida como “Ley Wert”⁴. No fue una ley apoyada. Los principales partidos de la oposición se ponen de acuerdo para derogarla en cuanto se realice un cambio de gobierno; incluso se suceden varias huelgas generales en su contra. Por ello, se dice que es una ley que nace muerta.

De hecho, recibe varias críticas entre las que se destaca a Tiana (2012) quién realiza

³ Dos de los tres pactos educativos previos han sido: en 1997, protagonizado por la Fundación Encuentro y en 2004, iniciado por el propio Ministerio de Educación.

⁴ José Ignacio Wert es el ministro del Partido Popular que impulsó La LOMCE y por ello, la ley es conocida como Ley Wert.

una lectura del anteproyecto y compara las dos leyes educativas vigentes en ese momento: la LOE y la LOMCE.

Afirma que las dos leyes tienen ciertas coincidencias, resaltando esa búsqueda por la mejora de la calidad de la educación. Sin embargo, Tiana (2012) nombra como diferencias principales “la atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto” (p.1) por parte de la LOE; en su contrario, la LOMCE, “afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del sistema educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos” (p.1). En suma, mientras que una trata de buscar una equidad la otra la pasa por alto y se centra en una competitividad.

2.1.3.2. Principales cambios

La LOMCE, vuelve a tratar diversos aspectos que hacían complicado el alcance de un pacto educativo. La convivencia entre escuelas públicas y privadas y la presencia obligatoria de la religión en las aulas, son dos de esos aspectos.

Además, al igual que la LOCE, la LOMCE también se fundamenta en “la cultura del esfuerzo del alumnado” (Álvarez Fernández, p.12), lo cual no era un acto de agrado para la oposición, quienes buscaban que el rendimiento y el progreso del alumnado no solo dependiese de él.

Igualmente, contrariando a la LOE, la LOMCE apoyaba la enseñanza privada concertada, lo que otorgaba menor igualdad de oportunidades.

A pesar de ello, tanto la ley de 2006 como la de 2013, buscaban mejorar la calidad de la educación, disminuir el abandono escolar temprano y mejorar los resultados educativos.

Teniendo en cuenta la tabla 2 (p.10), en la que se reflejaba el abandono escolar temprano desde 2004 hasta 2013, la LOMCE retoma esa lucha por disminuir tal abandono. Afirmaba que la tendencia de este sería hacia un descenso, aun así, recordaba lo lejos que nos encontrábamos de la media de abandono europea (13,5%).

2.2. BACHILLERATO Y PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Para concretar más aún el recorrido histórico y acercar el marco teórico hacia la temática de estudio, este apartado se centrará en el bachillerato y las pruebas de acceso a la universidad. Resulta necesario comenzar definiendo de la mano de varios autores, ciertos aspectos conceptuales relacionados con las pruebas de acceso.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, define el bachillerato como la “parte de la Educación Secundaria postobligatoria” y especifica por tanto que su carácter es voluntario. Igualmente, “comprende dos cursos académicos, que se realizan ordinariamente entre los 16 y los 18 años de edad”.

Asimismo, Eurydice (2020) expone las dos finalidades principales del bachillerato (CINE 3); estas mismas son nombradas por el ministerio de educación.

1. Proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, así como conocimientos y habilidades que le permita desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.
2. Capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior.

Atendiendo a dicha definición y a sus dos finalidades, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* establece que, para acceder a los estudios universitarios, es obligatorio estar en “posesión del título de Bachiller” y superar una prueba que mida “la madurez académica, los conocimientos y la capacidad de los estudiantes para seguir con éxito las enseñanzas universitarias” (art.38. LOE).

Además, teniendo en cuenta el texto consolidado del *Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*, las pruebas de acceso atenderán a las tres modalidades del bachillerato existentes durante la LOE, teniendo en cuenta las diversas materias. Dicha nota será válida para solicitar el acceso a los diversos estudios de las universidades nacionales.

Comparando esto con el actual *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa de procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, en las disposiciones generales se afirma la no obligatoriedad de haber superado la prueba de acceso a la universidad ya que, a diferencia de otros años, tal acceso no da la titulación de bachillerato.

Esta modificación que realiza la LOMCE, supone una respuesta hacia las críticas sobre el pensamiento de lo innecesario de realizar las pruebas de acceso cuando los grados a los que se quiera acceder tengan una oferta de plazas muy amplia.

Por tanto, se entiende el bachillerato actualmente como etapa postobligatoria de la secundaria y como preparación hacia las pruebas de acceso a la universidad; determinando por qué rama académica y profesional se especializará cada uno de los estudiantes.

Las pruebas de acceso tal y como se conocen desde hace años, tienen en cuenta la nota media del bachillerato, otorgándole un 60% y la fase general de la prueba un 40%.

Además, en el caso de que los grados tengan una nota de corte superior a 10, deberán presentarse a pruebas específicas, que sumen un máximo de 4 puntos sobre la nota general.

A parte de la realización de unas pruebas que otorguen la oportunidad de acceder a la universidad, es necesario mencionar el concepto de admisión.

Dicho término se encuentra estrechamente relacionado con el concepto mencionado anteriormente “*numerus clausus*”. Lorenzo Moledo, Argos González, Hernández García y Vera Vila (2014) definen la admisión como:

la prerrogativa de las universidades para que un alumno pueda realizar determinados estudios con límite de plazas; para seleccionar; en suma, al alumnado o cuando se produzca lo que ahora eufemísticamente se denomina «procedimiento de concurrencia competitiva»: «*numerus clausus*». (p.19)

Por tanto, como se puede observar existen 2 aspectos principales sobre los que han suscitado numerosas críticas:

- La adquisición de madurez como finalidad del bachillerato y sobre la prueba de medida de la misma.
- Los criterios de acceso y admisión a los diferentes grados académicos.

Sobre el primer punto, ¿realmente estas pruebas valoran y evalúan correctamente la madurez del alumnado? ¿Qué se entiende por madurez y que significado le dan?

Las pruebas de acceso a la universidad como su propio nombre indica, se refiere a la realización de unas pruebas que determinen el nivel con el que se puede optar a estudiar diversos grados educativos. Dichas pruebas se ponen de manifiesto en el 1974.

El cambio de estas pruebas a lo largo del tiempo no ha sido muy extenso. Se podría decir que dicho cambio ha sido pequeño, ya que el modelo de examen sigue siendo el mismo y se sigue relacionando con las modalidades de bachillerato que otorga cada una de las leyes educativas. Además, esta prueba se sigue justificando hacia el mismo objetivo: regular el acceso a algunos estudios. Si que es cierto que autores como Escudero (1997), sin apenas haber pasado 30 años ya consideraban que la prueba dejaba de lado esa medición de madurez y se centraba más en realizar una repartición del alumnado en cada una de las carreras.

“La que en un principio fue concebida, presentada, y se supone que, diseñada, como prueba de madurez, esto es, como prueba de admisión, de certificación de la madurez, se ha ido convirtiendo también en una prueba de selección con el objetivo claro de ser, además, un elemento clave en la administración del *numerus clausus*. La primitiva orientación criterial en la prueba se ha convertido en una orientación doble, criterial y normativa, al mismo tiempo” (Escudero, 1997, p. 25)

Igualmente, es destacable que el cambio más significativo, se observa en: la distribución de los porcentajes, del nivel de importancia que se da a la nota de la prueba y a la nota media de bachiller. Antes se consideraba que cada una de las partes debía recibir un 50% y ahora la distribución se realiza dándole una validez de un 10% más, a la media de bachillerato. También se considera como aspecto variable, la ponderación que se le otorga a cada asignatura específica en función de la carrera que se quiera estudiar. De esta forma, la nota de acceso varía de unos estudios a otros.

Teniendo en cuenta esto, cabría preguntarse cuál ha sido la eficacia de esa medida y si permite una mejor selección de las personas.

Otro aspecto que considera Escudero (1997) es que “la selectividad universitaria es un hecho educativo que suscita año tras año grandes revuelos informativos”. Asimismo, menciona que “la selectividad es algo controvertido social y publicitariamente” (p. 8)

Desde esas palabras de Escudero hasta la actualidad, es notable como los medios año a año comentan el revuelo estudiantil que produce la presentación a unos exámenes que determinen el futuro académico.

Ante tales pruebas, es notable la presión que siente el estudiantado, ya que la mayoría de los grados poseen *númerus clausus*. En ocasiones, esto puede provocar que algunos alumnos o alumnas no consigan acceder a la enseñanza que les interesaría.

En el año 2020, tanto en los medios de comunicación como entre el estudiantado, la prueba de acceso a la universidad fue objeto de gran preocupación. Las notas de corte se vieron incrementadas y a su consecuencia, una gran variedad de alumnado no ha obtenido el acceso a su principal preferencia de estudio. Pero ¿cuál ha sido la causa de esto?

2.3. SITUACIÓN EDUCATIVA ANTE LA CRISIS SANITARIA DE 2020

Acercando la fundamentación a la situación actual, en este apartado se expone una breve comparativa entre la metodología tradicional de enseñanza, y el cambio surgido en 2020 hacia una metodología a distancia.

Sin duda, un aspecto que se debe tener presente en la sociedad es la adaptabilidad a los avances sociales, tecnológicos, económicos... Sin embargo, desde el punto de vista subjetivo, la presencialidad en las aulas siempre se ha visto como algo asegurado; la metodología tradicional de enseñar en correlación con los avances, no se había llegado a cuestionar del todo. Si bien es cierto, que dentro del aula se practicaban metodologías innovadoras como el flipped classroom, el aprendizaje servicio o el aprendizaje por proyectos⁵. No obstante, todo acababa manteniendo una presencialidad. A fin de cuentas, “ha constituido la base de la transmisión de conocimiento durante siglos, fundamentalmente aporta el hecho enriquecedor del contacto socializador, de la expresión corporal de sensaciones, anhelos y emociones, imposibles de emular a distancia” (Martínez, 2017, p.112).

Probablemente si el profesorado se hubiese cuestionado duramente los usos, beneficios y desventajas de las TIC en la educación presencial y a distancia, la facilidad de adaptar los contenidos a la educación online podría haber sido mayor.

⁵ Igualmente, estas metodologías junto a otras muchas pueden usarse en la modalidad a distancia.

Según Martínez (2017), “la enseñanza presencial presenta el inconveniente de la sincronía en tiempo y espacio, el estudiante y el profesor deben estar juntos en el aula, y esto, para el estudiante puede ser costoso desde el punto de vista económico.” (p.113).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, esa presencialidad no solo puede ser costosa desde lo económico, sino también desde otros aspectos como enfermedad, situación ambiental o sanitaria, etc.

Pese a la negativa de la educación presencial, también existen aspectos muy relevantes y desventajosos en la educación a distancia. Este mismo autor, señala que “la enseñanza a distancia puede ser asíncrona, pero la lejanía exige un adecuado equipamiento informático y una buena comunicación de Internet” (Martínez, 2017, p.113)

Por tanto, se puede ver que tanto una educación a distancia como presencial posee sus ventajas y sus desventajas.

Los contenidos de las materias tanto en bachillerato como en el resto de etapas educativas, podrían verse afectados por la forma de impartir la clase. No es lo mismo utilizar una pizarra para explicar matemáticas que tener que explicarlo a través de una pantalla. Igualmente, el número de asistencia podría variar considerablemente. Si es cierto que los avances tecnológicos cada vez están más presentes en la sociedad, sin embargo, a medida que surgen avances aumenta la brecha.

La conciencia existente acerca de la brecha digital previa a 2020 era mínima. A raíz de la situación sanitaria en la que se ha encontrado el planeta se ha visibilizado más.

Actualmente, nos encontramos ante una situación de pandemia mundial, lo que a nivel educativo ha supuesto una adaptación de los contenidos a esa enseñanza online que se comentaba antes. Con los continuos cambios medioambientales la posibilidad de que surjan nuevas pandemias es alta y el sistema educativo debe estar preparado. Se debe evitar la desconexión de la interacción docente y alumnado y se debe buscar formas de erradicar o disminuir la brecha digital.

Teniendo en cuenta lo ocurrido el año pasado y lo establecido en el *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, se suspendía toda actividad educativa presencial y “se mantendrán a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible” (art 9. RD 483/2020, de 14 de marzo).

Por tanto, frente a la crítica realizada sobre la educación a distancia, la principal pregunta contemplada las semanas antes del confinamiento ha sido ¿estaba el sistema educativo preparado para afrontar un cambio de modalidad?

2.4. EDUCACIÓN ONLINE COMO ALTERNATIVA

Tal y como se establecía en marzo de 2020, la educación online pasa a ser la alternativa para afrontar la educación. Dicho cambio no ha sido una decisión tomada por el equipo docente sino por la situación sanitaria en la que se encontraba el globo.

No obstante, la educación online conocida a partir de ese momento no es la misma que la educación a distancia existente desde 1850. Esta última se origina a raíz del surgimiento de diversas problemáticas, como la falta de preparación de las aulas convencionales tanto por espacio como por recursos (Aretio, 1999). Entre esos dos factores y otros tantos, se impulsa “el nacimiento y desarrollo de otras formas de enseñar y aprender en las que no se exigiesen las rigideces espaciotemporales propias de la docencia convencional” (Aretio, 1999, p. 9).

Al principio, la interacción en esa educación a distancia era asíncrona y unidireccional; fue evolucionando con la aparición de la enseñanza multimedia, desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX (Aretio, 1999), haciendo uso de recursos más tecnológicos: audiovisuales, imágenes etc., siendo la comunicación bidireccional. Años después, se acaba alcanzando la enseñanza telemática, donde tanto el alumnado como el profesorado podían tener a su disposición un ordenador que facilitase esa comunicación. El e-learning que conocemos en la actualidad comienza a definirse⁶ en 1996 (Baelo, 2009). Muchos autores como Rosenberg, Barberá, Azcorra o incluso la Comisión Europea son algunos de los que han definido su significado. Según Baelo (2009), el e-learning:

Se ha relacionado de forma general con el desarrollo de experiencias formativas no presenciales, de carácter interactivo, abierto y flexible, que tienen en las TIC, y principalmente en la red Internet, el soporte fundamental para su desarrollo. (p.88).

Por tanto, en ese momento, se podría considerar que el e-learning acaba manifestándose como un gran paso para la educación a distancia, posibilitando que numerosas personas accedan con más facilidad a ciertas formaciones.

Igualmente, años más tarde aparece como novedad el uso de las redes sociales. En el ámbito educativo se puede hablar de los Recursos Educativos Abiertos. La última definición se le ha establecido en 2012 por la Declaración de Paris y es la siguiente:

Materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas. (p.2)

Como se puede intuir al leer esta definición, los recursos accesibles son de gran relevancia en el entorno educativo ya que proporcionan multitud de ayudas para el

⁶ La primera definición dada del *e-learning* es la presentada por la Dirección General de Telecomunicaciones en 1996. (Baelo, 2009)

aprendizaje del alumnado. Además, otorgan flexibilidad a los y las docentes a la hora de incluir ciertas actividades en concordancia con los contenidos; tanto para la educación presencial como a distancia.

Teniendo en cuenta los continuos avances, algunos docentes consideran que 2020 ha sido el inicio de una nueva generación educativa en compañía de las TIC.

Sin embargo, como se comenta, la sociedad ha ido evolucionando y los cambios tecnológicos cada vez están más presentes. Si es cierto, que la educación a distancia ya existía, pero no para todos.

El rol del docente que imparte presencialmente acaba alejándose de la figura transmisora del conocimiento y acaba haciendo uso de recursos educativos que propicien la relación entre el profesorado y el alumnado. Aun así, ¿está el docente preparado para una enseñanza a distancia? ¿lo ha estado durante el confinamiento? ¿es esto una razón de inicio de una nueva generación de la educación a distancia?

Independientemente de la cantidad de recursos que se puedan utilizar para propiciar la innovación educativa, García Aretio y Florido y Florido (2001 y 2003 como se citó en Chaves, 2017) alega que “al reducirse las oportunidades de encuentro presencial también disminuye la posibilidad de movilizar actitudes por el trato directo con las demás personas” (p. 34)

Esto se puede observar cuando la interacción y la falta de participación en la modalidad a distancia síncrona es débil. De acuerdo con Chaves (2017) en la interacción directa entre profesor y estudiantes la realimentación puede ser inmediata, mientras que en educación a distancia es más lenta y en algunos casos puede llegar cuando el estudiante ya ha avanzado a otra temática o actividad.

Adelantándome a las hipótesis, con esta última pregunta podría decirse que la educación a distancia y presencial podrían estar viviendo un momento de unión, de interrelación entre la una y la otra.

Por otro lado, el rol del alumnado, durante la presencialidad se ha ido adaptando a metodologías innovadoras ya mencionadas, pero sin dejar de tener un seguimiento y tutorización por parte del docente. Las cuestiones planteadas en cuanto a su papel en la enseñanza a distancia y presencial pueden estar determinadas principalmente por cómo ha vivido el alumnado de 2º bachiller ese cambio de modalidad y sobre todo por cómo han gestionado esa falta de tutorización por parte de los docentes.

3. MÉTODO

Para la elaboración del estudio se ha contemplado alternar dos tipos de análisis: Por un lado, un análisis cualitativo; un estudio de casos en el que se desarrolla una recogida de información mediante entrevistas y, por otro lado, un análisis cuantitativo, en el que se

tiene en cuenta los resultados de las pruebas de acceso a la universidad durante los últimos cinco años.

3.1. PARTICIPANTES

En primer lugar, el análisis cualitativo. Al tratarse de un estudio de casos, la investigación se ha centrado en 10 participantes: 6 estudiantes que se han enfrentado a las pruebas de acceso a la universidad en el año 2019-2020 y 4 docentes que impartiesen clase en 2º de bachillerato durante ese mismo periodo.

De entre las variables sociodemográficas contempladas para el estudiantado, a parte del sexo, se ha destacado la modalidad de bachillerato (tabla 4) según *La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

Tabla 4

Variables sociodemográficas contempladas para el estudio de casos del estudiantado.

	Sexo	Modalidad de bachillerato
E1	M	Ciencias
E2	F	Humanidades y ciencias sociales
E3	F	Humanidades y ciencias sociales
E4	M	Ciencias
E5	F	Ciencias
E6	F	Ciencias

Nota: elaboración propia (2021)

Cabe destacar que los 6 casos se encuentran realizando estudios universitarios y de formación profesional de grado superior.

Asimismo, las variables sociodemográficas contempladas para las entrevistas a profesorado (ver tabla 5) han sido el sexo, las asignaturas impartidas y los años de experiencia docente.

Tabla 5

Variables sociodemográficas contempladas para el estudio de casos del profesorado.

	Sexo	Asignaturas impartidas	Años de experiencia docente
P1	F	Matemáticas	8 años
P2	F	Lengua inglesa	15 años
P3	F	Latín, griego y alemán	20 años
P4	F	Lengua castellana y literatura universal e historia	37 años

Nota: elaboración propia (2021)

3.2. INSTRUMENTO

Como ya se ha comentado, la primera parte trata de un estudio de casos cualitativo por lo que lo primero que se ha elaborado es la técnica de obtención de información. Se ha decidido utilizar la entrevista ya que es una de las técnicas más utilizadas en la investigación educativa. Para su planificación se ha seguido la estructura de Martín Izard, J.M. (2010).

Dicha técnica permitirá recoger información sobre diversos acontecimientos relacionados con la preparación de la selectividad en el año 2020 y aspectos subjetivos de algunas personas que se vieron implicadas en dicho momento.

Por tanto, el uso que tendrá esta entrevista será de recogida de datos y de exploración.

La modalidad de la entrevista será semiestructurada ya que implica una preparación previa con un objetivo explícito y una finalidad previamente establecida. Aun así, tendrá cierta flexibilidad lo que permitirá poder realizar cuestiones que vayan surgiendo a lo largo de la entrevista.

En el caso de las entrevistas a alumnado (ver anexo 2) se han elaborado 42 ítems (4 variables sociodemográficas y 38 preguntas)

En el caso de las entrevistas a docentes (ver anexo 3) se han elaborado 31 ítems (4 variables sociodemográficas y 27 preguntas)

En los dos casos la estructura que ha seguido la entrevista ha sido de tres bloques.

- Bloque 1: Presencialidad
- Bloque 2: No presencialidad
- Bloque 3: Selectividad

Así pues, al inicio de la entrevista se busca establecer un clima de rapport y confianza. Según se va avanzando se va recordando el curso escolar de 2019 - 2020, desde su inicio pasando por el decreto del estado de alarma y confinamiento hasta llegar a la selectividad.

Como segunda parte, respecto al análisis cuantitativo, se han contemplado los resultados de las pruebas de acceso durante los últimos 5 años. Estos se han extraído del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU).

3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

Las entrevistas se han realizado de manera individual a través de la aplicación *Microsoft Teams* y en diferentes días. La duración de estas ha sido de entre 30 y 45 minutos.

Para facilitar la transcripción se ha solicitado mediante un consentimiento informado la posibilidad de grabarlas.

Asimismo, para realizar el análisis se ha utilizado el software Maxqda 2020 y se ha seguido un sistema de categorización y codificación inductiva. Los fragmentos más representativos se encuentran señalados teniendo en cuenta su codificación (ejemplo: 76E1 donde 76 = párrafo donde se encuentra la cita y E1 = estudiante uno). Lo más relevante y ventajoso de ello es saber que estudiante ha hecho los comentarios y relacionarlo con las variables sociodemográficas (ejemplo: el estudiante 1 se ha quejado de la asignatura de matemáticas y en las variables se observa que es una persona perteneciente al bachillerato de humanidades y ciencias sociales).

A continuación, se muestra una tabla en la que se observan las variables contempladas tanto en las entrevistas del alumnado como en las del profesorado.

Tabla 6

Sistemas categoriales utilizados en la organización y en el análisis del contenido de las entrevistas

Dimensiones	Categorías	
	Alumnado	Profesorado
Presencialidad	Inicio del curso	
	Rendimiento y productividad académica	
	Materiales (libros de texto, tecnologías...)	
	Interacción con el profesorado	
No presencialidad	Inicio del confinamiento	
	Rendimiento y productividad	
	Materiales	
	Interacción con el profesorado	
	Clases a distancia	
	Preparación para la situación	
Selectividad	Preocupación	Antes del confinamiento
		Después del confinamiento
	Adaptaciones de la prueba	
	Medidas sanitarias	
	Comparación con otros años	
	PreEVAU	
	Preocupación por las pruebas	
	Aspectos positivos	
	PreEVAU	

Nota: elaboración propia (2021)

Por otro lado, para el análisis de los resultados de selectividad se han extraído las calificaciones desde 2015 hasta 2020, teniendo en cuenta la distinción entre la cantidad de matriculados, presentados y aprobados a las pruebas de acceso a la universidad.

Para los cálculos realizados se ha utilizado *Microsoft Office Excel* y se ha tenido en cuenta los intervalos de calificaciones de las pruebas de las personas presentadas.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS A RAÍZ DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUMNADO

4.1.1. Presencialidad

Inicio del curso

Para el alumnado, el inicio del curso comienza como un año cualquiera de 2º de bachillerato. Se comenta que (sin conocer lo que podría pasar unos meses más tarde del inicio del curso escolar), en su mayoría sentían presión ya que ese año debían enfrentarse a las pruebas de acceso a la universidad.

“El inicio del curso estuvo bastante enfocado hacia el final, siempre supe que tenía que superar unas pruebas, entonces siempre estuve un poco nervioso porque quería alcanzar la meta de estudiar lo que quería” (15E1)

“Tenía ese miedo de llegar a selectividad y poder fracasar allí” (16E1)

“Me encontraba animada (...) pero sí que es verdad que ya en primer día de tanto escuchar «EVAU EVAU...» llegas a casa saturada. Yo pensaba: «madre mía yo respiro y por cada respiración me va a contar para la nota que quiero sacar»” (13E3)

Rendimiento y productividad

A pesar de la presión que tenía la mayoría, todos afirman que el rendimiento académico y el nivel de productividad era el correcto. No obstante, algunos de ellos temían no estar preparados para enfrentarse a las pruebas. Otros obtenían mala calificación en algún examen, lo que no reflejaba una satisfacción respecto a todo lo que habían estudiado.

“En la primera evaluación, fue bastante bueno, quitando una asignatura que fue química que se me cruzó un poco más, al final la conseguí aprobar bien” (15E4)

Igualmente, una de las personas entrevistadas afirma que según iba pasando el tiempo se sentía más desgastada y notaba que ese rendimiento y esa productividad iban disminuyendo.

“En cuanto iba pasando el curso sí que es verdad que notaba que me iba desgastando un poco más” (16E2)

Materiales

En cuanto a los materiales, todos hacían y siguen haciendo uso de las tecnologías. A nivel individual, el ordenador era un recurso que utilizaban frecuentemente. Hacían uso de vídeos para comprender ciertas partes de las materias, sobre todo en las asignaturas de números.

“En cuanto a asignaturas como matemáticas, química... sí que me ayudaba bastante de internet, por ejemplo: de buscar el enunciado de un problema, buscar la solución...” (19E4)

Otros afirmaban que hacían uso del ordenador, pero priorizando aún el uso tradicional de libros o apuntes:

“Utilizaba el pc para buscar cosas que tenía que aclarar, sobre todo en matemáticas. Pero generalmente, me solía apoyar en libros o apuntes” (20E2)

“Estudiaba por la Tablet viendo vídeos, pero principalmente los apuntes” (19E6)

Asimismo, en el aula el recurso tecnológico utilizado era el proyector.

Por otro lado, acorde con lo comentado sobre los apuntes, dentro del aula la utilización del libro era escasa. La mayoría afirmaban que este no se utilizaba y que predominaba más el uso de la pizarra y proyector o los propios apuntes del profesorado. Aun así, una de las chicas afirma que el uso del libro de texto en las clases estaba muy presente.

“Al principio y hasta después del confinamiento incluso, que fue cuando empezamos a preparar los exámenes, todo fue por libro, salvo una o dos” (23E4).

Otra persona, ya avanzada la entrevista comentaba que especialmente la asignatura de Historia había sido seguida por el libro, sin centrarse en los estándares de las pruebas de acceso.

“Mi profesor daba las clases por el libro (...) « ¿Cómo estudio los estándares de historia si no tengo nada para hacerlos? » (...) tuve la suerte de tener esos amigos que me pasaron los apuntes” (E3)

Interacción con el profesorado

En todo momento, la interacción del alumnado con el equipo docente ha sido mayor durante la presencialidad. El correo no era un recurso muy utilizado.

“Si era urgente por correo, pero en clase también y se quedaban contigo cuando hiciese falta (...) cuando era todo normal [refiriéndose a la presencialidad antes del confinamiento] me podía quedar de tarde para que me lo explicasen” (25E6)

“En clase, muy pocas veces por correo, tenía profesores que ni lo miraban” (24E3)

“Yo lo solucionaba directamente en clase, no solíamos tratar temas por correo, era normalmente todo presencial” (26E2)

A pesar de estas evidencias, una de las personas consideraba que esa interacción había sido mayor durante el confinamiento, debido a la situación de preocupación e incertidumbre que mantenían él y sus compañeros y compañeras con las pruebas de acceso.

“Yo creo que mayor durante el confinamiento, pero te explico: en clase era lo obvio, interactuabas siempre que surgiera alguna duda, pero en el confinamiento yo iba muy a ciegas, no sabíamos nada, los primeros meses estábamos muy nerviosos porque teníamos una selectividad y no sabíamos nada todavía, entonces el contacto el primer mes, mes y medio... era continuo siempre, porque siempre nos intentaban

guiar, nos daban pautas, nos aconsejaban, nos daban materia, siempre nos decían que si había algún problema, hablásemos con ellos.” (32E1)

Incluso una tercera persona, piensa que, en su caso la interacción no era ni mayor ni menor durante la presencialidad, sino por igual.

“Los dos, porque al tener una cuenta de Gmail con el colegio, les preguntábamos por allí y nos contestaba al momento. Aun así, en el aula se apoyaban con ejemplos y utilizaban la pizarra, imágenes...” (25E5)

4.1.2. No presencialidad

Antes de comenzar a hablar sobre la productividad, la interacción con el profesorado durante el confinamiento y sobre cómo eran esas clases a distancia, es interesante conocer cómo vivió el alumnado esa última semana de clases y esa transición de modalidad presencial a no presencial de la enseñanza.

Algunos hablaban de ir a las jornadas de puertas abiertas de la Universidad de Oviedo, otros planeaban junto al profesorado realizar un viaje de fin de curso. Pese a los planes que tenía cada caso, todos coincidían en el pensamiento de librarse de los exámenes de la 2ª evaluación y en que el confinamiento serían 15 días.

“La mayoría de mi curso queríamos que hubiera confinamiento porque nos tocaban todos los exámenes globales a la semana siguiente. Entonces decíamos « así nos libramos, aunque sea online » (...). Nos confinaron de jueves para viernes y el viernes ya no tenía clase y tenía un examen que ya ni repasamos.” (29E5)

“Nos lo tomábamos un poco a risa, pensábamos que iban a ser 15 días de vacaciones sin exámenes porque justo teníamos los globales” (29E6)

Inicio del confinamiento

En este momento de las entrevistas, empiezan a existir diferencias. Ciertos casos comentaban el miedo y preocupación por la selectividad, otros la incertidumbre de como continuarían las clases e incluso por la situación sanitaria que se estaba viviendo.

A nivel psicológico, solo hubo una persona que me comentase su agobio por no salir a la calle.

“Me agobié por estar tanto tiempo en casa, cuando vi que iban pasando los días y no salíamos, me agobié” (40E6)

El resto, se centraba más en sus sentimientos respecto a las clases y las pruebas. Podría decirse que las respuestas se dividen en dos grupos.

Por un lado, las personas que desde el inicio del confinamiento se preocuparon por adquirir una rutina y avanzar con el día a día.

“Me centré solamente en llevar todas las tareas que nos mandaban al día, no miraba más allá porque era un momento en el que tenías que estar centrado solo en lo que estabas trabajando, por una situación fuera que no conoces y sin poder salir de casa, entonces yo pensaba « si piensas más allá vas a acabar loco [saturado] porque

tienes que ir día a día y viendo como pasan las cosas » entonces no había nada, simplemente era seguir la materia del día, no miraba más allá, no miraba más cosas”. (46E1)

“Yo al principio me sentía bien, no lo veía para tanto. Mi vida seguía igual. A mí personalmente no me cambio nada, simplemente que no iba a ir a clase. Yo al principio bien, me dedicaba a lo que hacía todo el mundo, estudiaba por las mañanas, hacía mis tareas...” (38E3)

Por otro lado, las personas que tenían sentimiento de incertidumbre constante y miedo a cómo se adaptarían las clases a distancia, sobre todo de cara a las pruebas de acceso.

“Tenía miedo por lo online, de no aprender tanto para la EVAU y no poder estudiar tanto porque al estar en casa yo estudiaba menos. Al estar en casa «ya tendré tiempo» y cuando llegó junio era como « tengo la EVAU en una semana»” (42E5)

“Tenía miedo de que no se pudiese hacer la EVAU y que la tuviese que hacer en septiembre” (42E6)

“Las primeras semanas no me agobiaba, yo pensaba «una semana o dos, te la compro», luego ya cuando vi que pasaba el primer mes, mes y medio... ya me empecé a preocupar de cómo iban las clases, porque no se aprovechaban de la misma forma presencialmente que online” (43E4)

Rendimiento y productividad

Al margen de lo comentado anteriormente sobre el inicio del confinamiento, el rendimiento académico y la productividad, en líneas generales había disminuido. Algunos notaban que dejaban de tener ganas de estudiar, otros pensaban que, al tener tanto tiempo, lo podían hacer a cualquier hora e iban posponiendo ese tiempo de estudio.

“Al estar en casa yo estudiaba menos (...) Me costaba porque yo quería interactuar con mis amigos” (42E5)

“En confinamiento me levantaban a la hora que me levantaba, por la mañana si tenía clase daba la clase [asistía a la clase online], pero pensaba: «va si no hago el ejercicio ahora ya lo haré por la tarde... va si no ya lo hago mañana por la mañana» (...) Mi rendimiento bajo nivel de desatenderlo totalmente, pero yo creo que sí que dedique incluso menos horas por lo menos al principio del confinamiento” (65E3)

“Yo sí que noté que dejé de tener tantas ganas de estudiar y entonces bajé un poco el rendimiento” (62E2)

Sin embargo, hay dos casos en los que el rendimiento fue mayor o incluso afirmaban que este no había cambiado respecto a la presencialidad.

“Tenía el horario de las clases y usaba las mañanas para ello. De tarde yo me ponía a las tres y acababa a las ocho de hacer cosas y desde las nueve de la mañana con el ordenador, entonces el rendimiento no llegó a cambiar nunca. (...). Me pudo surgir en algún momento pereza, pero bueno tuve que lidiar con ello para seguir trabajando” (75E1)

“En el confinamiento la verdad que le dedicaba bastante tiempo porque era lo único que podía hacer en casa, entonces aproveche para darle mucha más caña y estudiar” (63E4)

Materiales

En cuanto a los materiales, la plataforma que utilizaban todos era el *Microsoft Teams*. Las principales problemáticas que se encontraron con el uso de tecnologías ha sido la conectividad, el número de dispositivos en el hogar, el no tener una cámara para las clases... e incluso problemas técnicos con el ordenador: que se reiniciara...

“No todo el mundo se manejaba bien con la plataforma, había problemas con la conexión, no todo el mundo tenía la misma calidad de conexión, entonces a veces había bastantes problemas” (54E2)

“Yo no tenía portátil, tenía el de mi madre y fallaba, entonces a mí en inglés me obligaban a poner cámara y claro yo no la tenía y me tuve que comprar una videocámara para el ordenador fijo, a veces se colgaba, el internet no iba porque yo vivo en un pueblo, entonces cuando se cae la conexión yo no puedo hacer nada” (56E3)

“Justo la semana antes del confinamiento a mí me arreglaron el router, me lo cambiaron por otro, entonces estuve sin wifi como el primer mes de confinamiento, se lo tuve que pedir a la vecina y claro solo funcionaba en una habitación de la casa y la mitad de las clases se me cortaban y era bastante complicado” (57E4)

Aun así, todos decían haberse adaptado bien a esa modalidad de clases. Temían más por cómo se pudiese adaptar el profesorado:

“Mis profesores, al no estar puestos en las tecnologías, como que nos abandonaron en algunas asignaturas” (40E3)

“Mi zona no cuenta con mucho avance tecnológico, entonces les costó más a los profesores adaptarse” (44E4)

Independientemente de la adaptabilidad que se hiciese a las tecnologías, el alumnado se quejaba de estar continuamente con las pantallas y de trabajar con el ordenador.

“Al final lo usaba para las clases, para el entretenimiento también, con los amigos y claro al final me pasaba todo el día con las pantallas” (66E2)

Interacción con el profesorado

La interacción con el profesorado vino determinada por el uso de las tecnologías y la situación sanitaria. Una de las alumnas tenía gran preocupación por ello:

“Yo decía: «ahora me desatienden y como hago para preparar lo que me queda de EVAU» y miedo que se cumpliero” (41E3)

Al margen de ello, ciertos entrevistados y entrevistadas comentan que se han sentido apoyados por el profesorado, tanto para las dudas como para hablar de cómo se sentían...

“Apoyado siempre. Siempre estaban disponibles el profesorado] a cualquier hora para si teníamos dudas, alguna llamada o si no era una llamada escolar, una llamada personal para hablar. (...) Siempre hicieron lo que pudieron por nosotros, para que estuviésemos bien preparados y hacer una buena selectividad y así fue, la verdad que les estoy agradecido” (73E1)

“La interacción bastante bien, ahí no tengo queja. Aunque sí que es verdad que no sabía manejar muy bien las clases, yo cumplía bien los plazos de entrega de las cosas y si había cualquier tipo de duda te la resolvían bastante bien. (...) Cualquier duda nos mandaban hacer videollamada y nos las resolvían por videollamada” (61E4)

“Estaban muy pendientes de nosotros, si necesitábamos algo o tal” (E6)

Sin embargo, otros como la Estudiante 3 (E3) se quejaban de esa desatención por parte del profesorado. Incluso los mismos estudiantes que afirmaban esa buena interacción, exponían ciertas quejas.

“Pasaban dos semanas, tres... en contestar al correo y cuando contestaban ya no te servía para nada porque ya habías entregado la tarea. (...) después de todos esos meses, para mí que, en tres meses de confinamiento, un correo « ¿qué tal lo lleváis? » para mí no sirve para nada” (26E3)

“Algunos nos mandaban ejercicios, pero igual estaban sin hablar una semana o así” (27E4)

Clases a distancia

Pese a existir cierta disparidad de opiniones respecto a la interacción, en las clases a distancia seguían un horario establecido en algunas de las asignaturas. Aunque desencadenando en dejar de hacerlas con el paso de los meses.

“Seguíamos el horario que teníamos presencialmente” (50E2)

“Yo tuve clase de lengua y de inglés. Lengua nos reuníamos lunes y miércoles e inglés martes y jueves” (48E3)

“Al inicio empezamos a seguir el horario tal cual, pero luego ya sí que es verdad que como nos empezaron a mandar muchos trabajos y se nos empezaban a acumular pues sí que empezábamos a hablar con cada profesor por si pudiese estructurarlo de otra manera... Pero bueno si, las clases fueron siempre por la mañana y siguiendo el horario más o menos del instituto” (50E4)

“Nos dieron otro horario, no era de ocho y media a dos y media, sino que era de nueve a dos, nos lo fueron cambiando. Aun así, seguíamos un horario de lunes a viernes” (48E5)

Sin embargo, gran parte del estudiantado se quejaba por la forma en la que se impartían esas clases.

“Todos mis profesores en la presencialidad intentaban hacer las clases muy amenas. Al principio, de las clases en el confinamiento, clases online, era (perdóneme por la expresión) muy coñazo porque seguían al pie de la letra el guion. No había ningún punto en el que parar y hacer alguna ejemplificación o contar alguna cosa, era seguir al pie de la letra las cosas”. (55E1)

Preparación para esta situación

Al haber cambiado de modalidad de enseñanza y de una manera tan repentina, el sistema educativo no se encontraba totalmente preparado para afrontar el cambio. Sin embargo,

el estudiantado considera que poseían más facilidad de adaptación que el profesorado ya que se encontraban más familiarizados con las nuevas tecnologías.

“La mayoría de los estudiantes tenemos el conocimiento de usar las nuevas tecnologías, por ejemplo, no estábamos acostumbrados a utilizar teams, pero si lo estábamos a realizar alguna que otra videollamada (...). Pero en el seguimiento diario de las clases a través de esta modalidad no estábamos preparados, de echo había mucha gente que de alguna manera abandonaba” (53E1)

“Al principio mala, porque claro, estás acostumbrada a dar las clases presencialmente, si es verdad que yo creo que a los alumnos nos costó menos por el tema de que estamos familiarizados con las tecnologías.” (46E2)

Como se puede observar, en las entrevistas hacían esa distinción entre la preparación a nivel tecnológico, en la cual se encontraban totalmente hábiles y la preparación de afrontar otra modalidad de recibir las clases, con lo que les costó un poco más adaptarse.

Parte del estudiantado, se centra en la pérdida de esa rutina diaria y la complicación de adaptarse a la modalidad no presencial.

“Yo estaba acostumbrada a «tengo una rutina, voy a clase, atiendo, no estoy con el móvil...» pero al estar online y sin cámara pues era todo el rato con el móvil hablando con los amigos” (46E5)

“No estábamos preparados. Si que es verdad que algunos [refiriéndose tanto a alumnado como a profesorado], aunque no estuvieran preparados se adaptaron bien, pero hubo otros que ya desistieron” (43E3)

4.1.3. Selectividad

Preocupación por las pruebas

Dejando al margen la preocupación al inicio del curso por la selectividad (una preocupación habitual entre el alumnado que comienza 2º de bachillerato) cabe centrarse en la inquietud por las pruebas durante y tras el confinamiento.

- Durante el confinamiento

En las primeras semanas de confinamiento, el alumnado no se preocupaba en exceso por tales pruebas.

“La primera semana como te dije no, pero luego ya te empiezas a preocupar más” (59E4)

“Cuando empezaron a decir que iban a cambiar las fechas, el tipo de examen y todo eso... ahí fue cuando empezó a entrarme aún más el miedo de la EVAU” (57E5)

Como comenta la estudiante 5 (E5) una vez vieron que no volverían a la presencialidad, tenían preocupaciones, no solo por la selectividad y sus futuros cambios, sino también por las calificaciones finales del curso.

“Yo estaba nervioso por la EVAU, pero también por la evaluación, por las notas. Yo quería llevar buenas notas” (55E1)

Aun así, algunas de las opiniones destacan su tranquilidad una vez que conocen como iban a ser esas modificaciones.

“Disminuyó [la preocupación] porque nos dijeron que nos iban a cambiar el modelo de EBAU, que iba a ser más fácil y beneficioso para nosotros y me relajé un poco diciendo: «dentro de lo que cabe puedo escoger más o menos lo que estudiar y lo que no” no tengo que agobiarme con todo», ahí fue mejor yo creo” (59E6)

- **Tras el confinamiento**

Acorde con lo comentado en el apartado anterior, según conocieron las adaptaciones de las pruebas se sintieron más seguros y capacitados para enfrentarse a ellas. Además, habían visto que habían avanzado en el temario. Muchos de los y las estudiantes que entrevisté mostraron su agrado con las pruebas.

“Era como miedo porque yo por ejemplo había una parte de matemáticas, geometría analítica que no la llevaba muy bien entonces decía «bueno pues voy a ir con miedo», pero luego al ver que dejaban elegir pues fue como mucho más fácil. O sea, al principio la veía con más miedo y con más dificultad de hacer. (...). Podíamos escoger lo que preferías a la hora de hacer el examen, entonces pues ibas más tranquila y era más fácil porque era lo que mejor te sabías” (36E5)

“Ventajas, de alguna manera tu podías incluso dejar sin estudiar algunos apartados. Porque si sabías que sí o sí te iban a entrar preguntas de algunos temas y como máximo tenías que sumar x preguntas pues a lo mejor podías dejar otras sin responder que no te interesaba estudiar” (77E4)

Otros si mostraron cierto descontento, sobre todo con el temario que no había dado tiempo a impartirse.

“Las mates nunca se me dieron bien. La cosa que me echaba para atrás de matemáticas era las integrales porque ya te digo yo para entender algo de matemáticas no me lo puedes explicar en un día de prisa y corriendo y mucho menos en media hora, entonces yo, en el caso de las integrales que las quisieron meter a calzador yo decía «¿Por qué no las quitan?»», me las explicaron en media hora y nos decía el profesor «si esto cae hacer no sé qué» y yo pase de atenderle porque sabía que no las iba a aprender, no las cogía” (93E1)

Igualmente, tras el confinamiento el alumnado se sentía más positivo y animado. Con las desescaladas pudieron ir a clases y participar en las conocidas clases *PreEVAU*⁷.

Repaso PreEVAU

En ellas, asistía el alumnado que se iba a presentar a las asignaturas. Por ejemplo, quien se iba a presentar a biología era quien iba a clase, si no te pensabas presentar a tal asignatura, no ibas. Además, eran clases totalmente voluntarias.

“Participaban los que querían hacer EVAU. Se organizaban los horarios en base a cada clase. Yo iba al científico sanitario, entonces, por ejemplo: en biología los que se fuesen a presentar no estaban obligados, pero tenían que ir a esas clases.

⁷ PreEVAU referida esas clases previas en las que se repasa todos los contenidos dados durante el curso de cara a las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Entonces los que faltaban eran o personas que no iban a hacer EVAU o personas que la iban a hacer, pero preferían prepararlo desde casa. Las clases eran un complemento, no era obligatorio ir” (89E1).

Una chica en concreto destacó que le había gustado volver a esa presencialidad tras el confinamiento.

“En junio tuve clases de x asignaturas que no era obligatorio asistir ni mucho menos, yo iba y me vinieron muy bien, fue muy buen recuerdo después de tantos meses confinados. Por lo menos orientarte a cómo hacer el examen, que estudiar... porque claro, como habían cambiado la modalidad del examen, estábamos un poco perdidos” (75E3)

No solo lo agradecía por el recuerdo de tantos meses confinados, sino que también le han servido para orientarse de cara a la nueva estructura de las pruebas.

En otros casos, había descontento ya que el profesorado se dedicaba directamente a dar exámenes ejemplo y a realizarlos.

“Tuve esas clases. Acudía bastante gente, casi toda, menos en algunas asignaturas que veíamos que nos ponía el examen de EVAU delante de y no nos ayudaba casi nada y para eso mejor quedarte en casa” (74E4)

O incluso se vieron limitados y no pudieron realizarlas correctamente, las medidas sanitarias a cumplir fue un gran determinante.

“Nos hicieron clase de preparación, pero había bastantes problemas por el tema de las medidas entonces al final no tuvieron mucho tirón... había gente que se tenía que quedar fuera una vez que estábamos allí, entonces al final acabo todo online” (74E2)

Medidas sanitarias

Las medidas sanitarias de distanciamiento entre mesas, uso de gel hidroalcohólico, mascarillas, medida de la temperatura... son algunas de las medidas que se debían cumplir tanto en esas clases PREVAU como en las pruebas de acceso a la universidad.

El día de las pruebas, las medidas no fueron algo que sorprendiese a los estudiantes.

“Como yo, todos. Ya había salido a la calle porque ya se permitía (...). La COVID la dejé en segundo plano hasta que acabase y así hacer las cosas bien” (106E1)

“Ya ibas con una mentalidad de lo que estaba pasando y conciencia y porque ya había que usar la mascarilla obligatoriamente antes de la EVAU y el gel hidroalcohólico ya formaba parte de la vida diaria, no me extrañó mucho la verdad” (85E4)

A pesar de ello, sí que se resaltaron ciertas preocupaciones, por ser grupo de riesgo o por juntarse con un gran número de personas.

“Yo soy asmática, entonces sí que tenía ese miedo, esa intranquilidad de me voy a meter ahí con muchísima gente, no solo con mis compañeros de clase, sino con gente de otros institutos, entonces yo si estaba intranquila con eso” (89E2)

“Yo tenía una idea: « vamos a ser 1000 personas ¿cómo hacemos eso con la que está cayendo? » y bueno esa era mi preocupación. Era mayor esa preocupación que las cosas que me pudieran caer de asignaturas” (106E1)

Resultados

Una vez realizadas las pruebas, en su mayoría los resultados fueron buenos, algunos se esperaban sacar menos nota y otros afirmaron que lo que habían estudiado se encontraba acorde con las preguntas que se realizaron.

“Han sido mejores de lo que me esperaba (...) Tuve un poco mezcla de sensaciones, algunos se me hicieron cortos, otros en general interminables, pero en general yo salí contenta de la mayoría de los exámenes” (100E2)

“Nunca me faltó tiempo para hacer los exámenes, los acababa con tiempo. Me tomaba tiempo para leerlos con el borrador... y decía « tengo que hablar de esto y esto » Pero al salir la sensación era que me habían salido super bien (...) No me salieron muchísimo mejor de lo que me esperaba” (96E3)

“Fáciles para mí, todos menos historia” (92E6)

En relación con los resultados, es necesario abrir un último apartado en el que mencionar las principales diferencias que ha visto el alumnado de la promoción de 2019 - 2020 respecto a otros años.

Comparación entre años

Muchos de ellos y ellas consideran que ha existido una diferencia notable al margen de la estructura de las pruebas. Coinciden en la presión, el estrés y los nervios habituales que se tienen durante el curso de 2º de bachiller. Sin embargo, consideran que la situación de crisis sanitaria vivida y en especial del confinamiento ha sido un determinante para su rendimiento y manera de estudiar y aprender los contenidos.

“Lo que vivimos todos fue lo mismo, los nervios y hacer las cosas bien. Pero, por ejemplo, la gente que lo hizo fuera de etapa COVID tenía nervios y quería hacerlo bien y yo en mi caso lo que tenía en mente era hacer las cosas bien también (...) La única diferencia o preocupación era la COVID, el contagiarte o no” (118E1)

“Si a medias, en el momento de hacer el examen sí, pero todo suma que estábamos en una pandemia. Yo tenía mucho miedo a pillar la COVID, de juntarme con tanta gente. Además, yo luego me iba de monitora a un camping y yo pensaba « es que lo voy a llevar al campamento, va a ser todo un desastre ». Se sumaban cosas, pero por el resto sí.” (92E5)

Además, uno de los comentarios más destacables de las diferencias que remarcaban (a parte de los nervios y de la crisis sanitaria) fue la facilidad de la prueba.

“Yo pude potenciar mis puntos fuertes en esta EVAU y dejar de lado mis puntos débiles. Mis puntos fuertes es la literatura y poder dejar la sintaxis. Yo sé que, si hubiese tenido que hacer sintaxis no hubiese sacado tan buena nota, en historia lo mismo, si hubiese tenido que estudiar todo no hubiese tenido buena nota. Yo creo que si hubiese sido diferente mi nota.” (103E3)

4.2. RESULTADOS OBTENIDOS RAÍZ DE LAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A PROFESORADO

4.2.1. Presencialidad

Semana previa al estado de alarma

Teniendo en cuenta la experiencia docente de cada una de las personas entrevistadas, el curso comenzaba como cualquier otro año. En marzo es cuando la situación empezaba a alejarse de la rutina escolar habitual.

En vistas a la posibilidad de decretarse el estado de alarma la semana del 13 de marzo de 2020, una de las personas afirma de la carencia de consciencia sobre la problemática sanitaria.

“Sabíamos por los medios de comunicación que había un virus, que estaba en China y empezó a expandirse por Italia, pero yo creo que no fuimos conscientes ni de la gravedad ni de que ya iba llagar con tanta rapidez a España. (...) No fuimos conscientes de nada hasta que la dirección nos reunió” (20P4)

Al contrario de este caso, otra de las profesoras entrevistada se encontraba preocupadas por la enfermedad, incluso por el foco de contagio que pudiese suponer la vida en las instituciones educativas.

“Estábamos preocupados, la situación ya era preocupante, empezaba a haber casos y claro, en los colegios es uno de los sitios con mayor riesgo, bajo mi punto de vista, entonces sí, estábamos preocupados” (16P3)

Preparación de alternativas online

A pesar de ello, en ningún momento se pensaron que fuesen a decretar un estado de alarma y confinamiento, por lo que las alternativas y el temario adaptado a una modalidad online no estaba listo. Incluso, en una de las respuestas se refleja una autocrítica muy relevante, creían que debían estar preparados.

“Deberíamos haber estado preparados, porque el uso de herramientas y aplicaciones online a efectos didácticos hace mucho tiempo que se daba por hecho en educación. Hace mucho que se invierte mucho dinero en garantizar la disponibilidad de medios y la adquisición de una serie de conocimientos que son necesarios para utilizar esos medios. (...). En la teoría debiera haber habido esa preparación, y se demostró que no la había” (50P2)

4.2.2. No presencialidad

Inicio del confinamiento

Nuevamente, se pensaba que el confinamiento sería de una duración de dos semanas y el nivel de adaptabilidad del profesorado a la situación era escaso.

“Al principio creíamos que iba a ser cosa de un par de semanas” (31P1)

“Yo tarde un tiempo en acostumbrarme a esa situación (...) Además hubo que enterarse de si los alumnos, todos tenían acceso a internet, algunos tenían mayores dificultades” (36P4)

“Nosotros nos tuvimos que adaptar en poquísimo tiempo. Lo que hacíamos al principio era no impartir clases, sino mandar tareas” (30P3)

No obstante, en el caso de 2º de bachillerato, el profesorado tenía claro que tenía que continuar impartiendo conocimientos para que el alumnado estuviese preparado para afrontar las pruebas de acceso a la universidad.

“En mi cabeza, la idea más clara era continuar de alguna manera sobre todo en el caso de este alumnado que está en fin de etapa y que además mientras no nos dijeran lo contrario seguían teniendo medio claro en el horizonte una prueba externa que es el acceso a la universidad” (29P2)

Por tanto, sí que es cierto que la situación inicial del confinamiento fue muy preocupante, pero en todo momento el profesorado buscaba avanzar.

“Intentar hacer las cosas lo mejor posible y con el máximo rigor” (29P2)

Clases a distancia

A pesar de que las competencias tecnológicas iniciales en el profesorado no estaban muy adquiridas, se fueron adaptando. Al principio las tareas se presentaron como mejor alternativa, pero resultaron ser una sobrecarga de trabajo.

“Puedo decir que estaba delante del ordenador, entre dar clase, dar las tareas, recibirlas y corregirlas... fue un trabajo mucho más intenso, muchísimo más intenso que el trabajo diario que teníamos con las clases presenciales” (33P4)

“Sobre todo las tres primeras semanas, era más que no podíamos avanzar materia, pues nada, les preparábamos una ficha de ejercicio a los alumnos, les dábamos hasta que la hiciesen esa semana y que nos las entregasen y la semana siguiente te pasabas corrigiendo toda la semana las fichas de los ejercicios, uno a uno” (36P1)

Ya cuando se daban las clases online, por videollamadas, se adaptaron a un nuevo horario para no mantener las seis horas de clase que se tenían en la presencialidad.

“No se daban las seis horas de clase, cada grupo tenía unas cuatro horas de clase y los profesores más o menos también. Teníamos cada día clase online, lo que pasa que yo por ejemplo en alguna asignatura me dividía a los alumnos en tres grupos. Al final lo que hice fue multiplicar el número de horas que tenía online, entonces al final sí que tenía prácticamente todo el horario online, pero se podía trabajar mejor” (39P3)

Dificultades

Al hilo de ello, el profesorado, por un lado, se queja de la debilidad de la relación e interacción docente – alumnado.

“Todo lo que tiene que ver con interacción verbal, no solo la dificultad de hacerlo online... yo percibí esto, muchas clases de conversación que di online con mis alumnos y alumnas, percibí timidez y rechazo” (46P2)

“las dificultades estaban de cara a la cercanía de los alumnos, yo estoy acostumbrada a explicar, a corregir... entonces eso no fue lo más sorprendente, lo más sorprendente es no tener un contacto visual con los alumnos y encontrarte sola en el sentido de que tu estas explicando y no sabes si a los alumnos les está llegando o no, entonces esa cercanía para mí fue lo peor de todo. Cuando falta esa cercanía entre el profesor y el alumno... los alumnos les puedes mandar ejercicios, seguir explicando, seguir corrigiendo ejercicios, pero la base principal que es la relación entre el profesor y el alumno, esa yo creo que se rompió” (42P4)

Por otro lado, especialmente en el caso de matemáticas, la profesora entrevistada se quejaba de la dificultad de explicar la materia a través de una pantalla, sin una pizarra.

“Una asignatura como matemáticas si no es presencialmente es muy difícil de explicar porque a lo mejor en otras como historia te comparten un documento te lo van leyendo y claro... Pero matemáticas necesitas escribir, entonces yo, por ejemplo, no tengo una pizarra en casa, (bueno este año ya la tengo que la compré por si acaso), pero el año pasado no la tenía. Entonces claro explicar matemáticas sobre algo que ya está escrito e ir diciendo sin que lo vayan haciendo ellos pues es muy complicado” (48P1)

Interacción con el alumnado

Como se viene comentando, mayoritariamente la interacción era débil. Y afirmaba que en todo momento había que animarles a estudiar y a seguir siendo constantes.

“Yo era consciente de que muchos alumnos encendían el ordenador, parecía que estaban, porque ponían la cámara, estaban allí, pero en realidad no estaban (...) Está claro que hay que tirar por ellos y tenerlos delante para que haya una respuesta positiva” (68P4)

“La dificultad más importante estaría en mantener el nivel de implicación y trabajo del alumnado, que, para mantenerlo, el profesor, profesora tiene que estar a un nivel de implicación y trabajo mucho más alto” (46P2)

Sin embargo, también el profesorado se queja de la actualidad a la que hemos llegado, donde el uso del correo se ha normalizado. La profesora de latín cree que se ha perdido esa concepción de jornada de trabajo.

“Yo recibo mensajes de los alumnos a todas horas, y ya no son cosas importantes, en plan a las 11 de la noche te llega un mensaje que dice «Profe corregiste mi examen». O tener examen un día y al día siguiente por la tarde «Profe me dices que entra en el examen». Cosas así, y de eso sí que nos estamos quejando todos los profesores porque si es verdad que el año pasado lo hicimos por la situación y demás, pero se abría ahí una veda en la que somos profesores 24h al día” (44P1)

Evaluación

La evaluación se centraba en el progreso más que en exámenes. Al haber realizado tareas, el seguimiento individual del rendimiento de cada alumno o alumna era mayor por lo que resultaba más fácil calificar al alumnado y conocer si estaba adquiriendo un aprendizaje.

La mayoría de las entrevistadas coinciden en no haber desarrollado muchos exámenes dada la inseguridad y desconfianza que ello traía con su alumnado.

“Hacíamos tareas y se hizo algún examen tipo cuestionario, en los cuales marcabas un tiempo. Aun así, era mucho más fácil copiar, porque los alumnos tienen el móvil a mano. Yo procuré no hacer exámenes porque sabía que lo iban a copiar” (57P4)

“Hicimos un examen de recuperación y obviamente sí, copiaban todos” (58P1)

4.2.3. Selectividad

Preocupación por las pruebas

Pese al seguimiento del alumnado mediante la corrección de las tareas que se les iba mandando, la incertidumbre entre el profesorado ante la preparación que llevaban de cara a las pruebas de acceso a la universidad era notable.

“No sabía que iba a pasar con la selectividad, había alumnos que necesitaban sacar buenas notas. Estaba preocupada por las condiciones de las pruebas y bueno que estuviésemos todos bien, que no hubiera ninguna desgracia” (68P1)

“Tenía miedo de que no estuvieran preparándose bien al tener que prepararlo de esta forma, entonces sí, la verdad que fue una preocupación mayor” (65P3)

Ya cuando conocieron como iban a ser las pruebas, se tranquilizaron, tanto docentes como alumnado.

“Cuando nos enteramos de cómo iba a ser la EVAU, pues un poco más tranquilos, siendo conscientes de que algunos que fueran a hacer ingeniería o matemáticas o física no iban a ir bien preparados porque realmente habíamos visto bien la mitad del temario” (33P1)

Clases PreEVAU

Las clases PreEVAU transcurrieron con la normalidad que podía existir en esos momentos. La participación y asistencia no fue muy alta, pero sí se destacó sobre todo en las asignaturas con un perfil de bachillerato científico. Así lo remarcaba la profesora de inglés.

“Hay materias como las de perfil más científico a mi juicio, son las que más concurrencia de alumnado tienen durante ese periodo de preparación para la EVAU. Y hay otras materias normalmente de perfil humanístico que tienen una concurrencia más baja” (75P2)

Y así se puede afirmar lo que decía esta, con lo dicho por la profesora de matemáticas.

“Por lo menos a matemáticas todos los que se presentaron a la EVAU sí que venían. A lo mejor algún día faltaron, pero de forma general sí que vinieron” (70P1)

Aspectos positivos

Por último, el profesorado no destacaba grandes aspectos positivos respecto a la no presencialidad, pero sí dejaban claro que había supuesto un acercamiento mayor hacia esas nuevas tecnologías, lo que indirectamente les había ayudado a progresar como docentes. Al fin y al cabo, las entrevistadas comentaban que algunos de los recursos son utilizados hoy en día en el aula.

“Para mí como docente, fue el tener que acercarme por fuerza mayor a las nuevas tecnologías, ese es el beneficio que yo pude sacar” (80P4)

“Pero con todo eso y teniendo en cuenta las circunstancias yo haría una valoración positiva, desde el punto de vista del rendimiento de la herramienta y desde la eficacia como canal de comunicación y trabajo” (34P2)

4.3. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL ANÁLISIS REALIZADO DE LAS CALIFICACIONES DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Teniendo en cuenta el número de matriculados, presentados y aprobados desde bachillerato que se reflejan en el SIIU (ver tabla 4) se ha podido extraer la siguiente información:

Tabla 7

Número de matriculados, aprobados y presentados a las pruebas de acceso a la universidad desde bachillerato en los últimos 5 años.

	MATRICULADOS					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TOTAL	231.817	240.065	230.005	241.962	244.612	270.172
ORDINARIA	190.406	196.110	192.553	202.492	205.274	242.535
EXTRAORDINARIA	41.411	43.955	37.452	39.470	39.338	27.637

	PRESENTADOS					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TOTAL	229.160	237.162	227.256	239.356	241.626	266.117
ORDINARIA	189.093	194.753	191.156	201.213	203.849	240.287
EXTRAORDINARIA	40.067	42.409	36.100	38.143	37.777	25.830

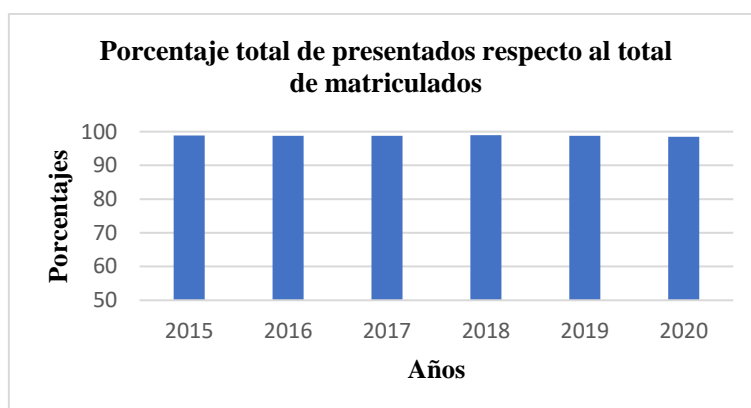
	APROBADOS					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TOTAL	210.834	218.821	206.576	219.728	221.783	244.803
ORDINARIA	178.884	185.277	179.015	190.812	192.575	224.627
EXTRAORDINARIA	31.950	33.544	27.561	28.916	29.208	20.176

Nota: elaboración propia a partir de los datos del SIIU (2021)

A simple vista se puede observar que en todos los años hay una disminución aproximada del alumnado aprobado respecto al presentado de 20.000 personas. No obstante, para conocer exactamente el porcentaje de alumnado presentado respecto a matriculados y el alumnado de aprobados respecto al de presentados se han elaborado dos gráficas.

Gráfica 2

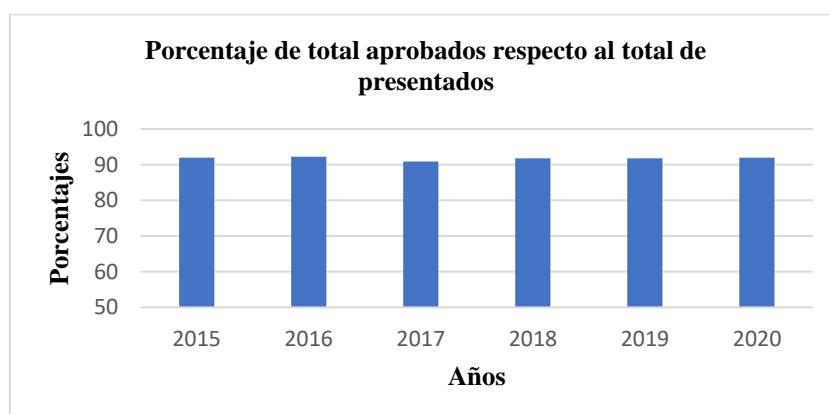
Porcentaje total de presentados respecto al total de matriculados



Nota: elaboración propia a partir de los datos del número de matriculados y presentados a las pruebas de acceso a la universidad extraídos del SIIU (2021)

Gráfico 3

Porcentaje de total aprobados respecto al total de presentados



Nota: elaboración propia a partir de los datos del número de presentados y aprobados a las pruebas de acceso a la universidad extraídos del SIIU (2021)

Como se puede observar la diferencia es prácticamente mínima de unos años a otros. Incluso a pesar de que el número de presentados en 2020 haya sido menor que en los dos años anteriores, el número de aprobados ha sido mayor. Esto cuestiona considerablemente y pone de manifiesto una de las hipótesis planteadas en el inicio del estudio:

- El alumnado que se ha presentado a selectividad en 2020 se ha sentido más presionado y su rendimiento académico ha sido menor.

Realmente, conociendo los datos ¿se puede afirmar que el rendimiento académico haya sido menor? Para profundizar más en ello, cabe observar las calificaciones totales (tanto de fase general como específica y de convocatoria ordinaria y extraordinaria) del alumnado (ver tabla 5). Nuevamente los datos se han extraído del SIIU y se clasifican en intervalos de amplitud 1.

Tabla 8

Porcentaje de las personas aprobadas en las pruebas de acceso a la universidad con calificación comprendida entre los 6 intervalos.

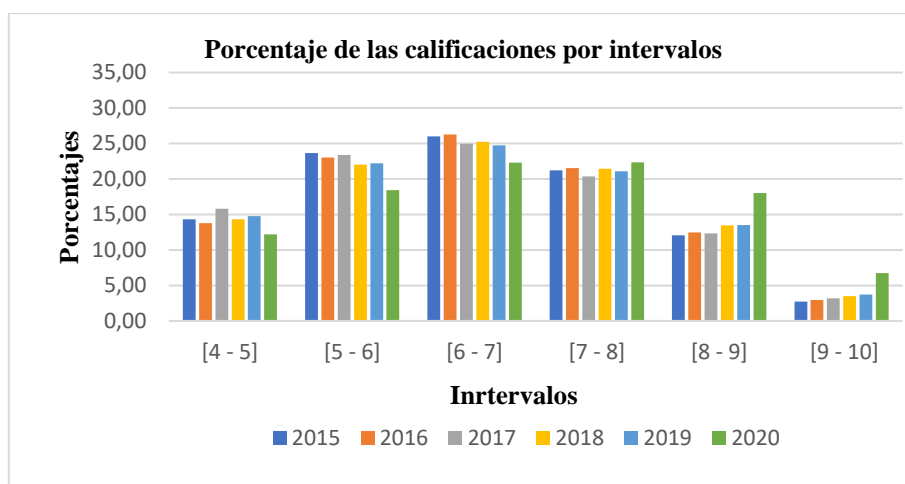
Calificaciones por intervalos	2015	2016	2017	2018	2019	2020
[4 - 5]	14,33	13,76	15,80	14,31	14,79	12,21
[5 - 6]	23,66	23,02	23,37	22,04	22,19	18,40
[6 - 7]	26,00	26,27	24,95	25,26	24,72	22,30
[7 - 8]	21,22	21,55	20,38	21,44	21,08	22,35
[8 - 9]	12,08	12,47	12,33	13,48	13,51	18,00
[9 - 10]	2,71	2,93	3,17	3,48	3,70	6,75

Nota: elaboración propia a partir de los datos de porcentaje de aprobados a las pruebas de acceso a la universidad extraídos del SIIU (2021)

Se observa que durante los años anteriores a 2020 las calificaciones se mantenían siempre sobre las mismas notas. Sin embargo, en 2020 el porcentaje de personas con una calificación de entre 4 y 7 ha disminuido. Igualmente se observa que el porcentaje de las calificaciones altas ha aumentado. Esto se puede observar en el siguiente gráfico (ver gráfico 3).

Gráfico 4

Porcentaje de las calificaciones por intervalos



Nota: elaboración propia a partir de los datos de porcentaje de aprobados a las pruebas de acceso a la universidad extraídos del SIIU (2021)

5. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

En síntesis, durante la presencialidad, el rendimiento académico del alumnado, su productividad y la interacción con el profesorado era totalmente correcta. Los contenidos de las asignaturas se apoyaban en el uso de libros, apuntes y recursos tecnológicos en el aula. Sin embargo, con el confinamiento, ese rendimiento fue variando entre un alumnado y otro. La interacción era débil y la tensión ante las pruebas se hacía notable. Una vez que se había desconfinado a la población, el estudiantado asistía a clases presenciales, lo que les afectó positivamente. Las pruebas les resultaron fáciles, acordes con la situación de aquel momento. Como diferencia entre otras promociones y la de 2020 se destaca fundamentalmente la facilidad de las pruebas acordes con la preocupación sanitaria.

Por otro lado, con el inicio del estado de alarma, el profesorado se ha encontrado muy sorprendido y no tenían un plan de actuación adecuado a la modalidad a distancia de enseñanza. A pesar de ello, afirmaban que debían de progresar y sacar los cursos adelante. Comenzaron desarrollando tareas con el alumnado y cuando se adecuaron a las nuevas tecnologías, empezaron a utilizar *Microsoft Teams*. Entonces, podían relacionarse con el alumnado de una manera más directa, dejando en segundo plano el uso del correo. A pesar de ello, las docentes consideran que no se sentían seguras con la adquisición que realizaba el alumnado de lo que se impartía en las clases.

Respecto a la evaluación, tuvo un carácter formativo. La justificación de ello es la desconfianza que tenían de que el alumnado copiase los exámenes. Por tanto, desarrollaron una evaluación del progreso.

Asimismo, tenían gran preocupación por las pruebas hasta que conocieron como serían. Los resultados fueron buenos, destacando la facilidad de la prueba, donde el alumnado tenía más variedad para responder las preguntas. Aun así, dejan claro que dicha facilidad estuvo acorde con la situación sanitaria. Por último, como aspecto positivo destacan el acercamiento hacia las nuevas tecnologías.

Todo ello, relacionado con el análisis cuantitativo podría valorarse como una tendencia ascendente de ese rendimiento académico desde el final del confinamiento. Al inicio del curso el rendimiento del alumnado era el habitual, igualitario al rendimiento establecido en el primer curso de bachillerato. Sin embargo, dada la situación de crisis sanitaria que nos acontece, se provocó una sensación de incertidumbre e inseguridad, tanto en el alumnado como en el profesorado, lo que desembocó en la disminución del rendimiento académico. A esto, se le pueden sumar otros factores como las limitaciones de competencias tecnológicas por parte del profesorado, quien decía no sentirse preparado para afrontar una modalidad online de la enseñanza.

No obstante, una vez que se habían conocido las nuevas características de las pruebas, el alumnado comenzó a ganar seguridad y a la vez cierta presión por las mismas, lo que obligó a que volviese a aumentar ese rendimiento. Hay que tener en cuenta que el número de alumnado presentado se mantuvo en la misma línea que otros años, pero el número de

aprobados fue mayor por lo que nos lleva a reflexionar sobre una de nuestras hipótesis iniciales: El alumnado que se ha presentado a las pruebas en 2020 se ha sentido presionado y su rendimiento académico ha sido menor.

En relación con las críticas de autores expuestas en la fundamentación teórica, se destaca, según comentaba Regueiro (2003), la importancia de profundizar en los cambios que nos acontecen. Esto mismo se comentaba tres años después en la LOE (2006). Además, dichos cambios deben tener en cuenta la posibilidad de realizar un pacto educativo para conseguir tal educación de calidad para todos y todas.

Si bien es cierto que el dinero invertido en la mejora de esa educación pudo haberse visto determinado por la importancia que se comenzaba a dar a las tecnologías, pero la pregunta es ¿se ha sabido aprovechar? Como comentaba una de las personas entrevistadas (50P2) y sintetizando sus palabras:

“deberíamos haber estado preparados porque el uso de herramientas y aplicaciones online a efectos didácticos hace mucho tiempo que se daba por hecho en educación. Hace mucho que se invierte dinero y tiempo en garantizar la disponibilidad de medios y la adquisición de conocimientos necesarios para utilizarlos. Hace años que hay asignaturas creadas a tal efecto en los centros de primaria y secundaria, llámalo informática per se, llámalo tecnologías de la información y comunicación. Cuyo cometido fundamental es proveer al alumnado y profesorado de medios tanto en el sentido de conocimientos técnicos como en sentido de medios materiales. Entonces en la teoría debiera haber habido esa preparación, y se demostró que no la había, que no era el caso. Entonces ahí también quedo pendiente una reflexión en profundidad sobre los motivos por los que al final no había casi nada de lo que se suponía que había que haber”

Teniendo en cuenta su aportación y sin catalogarla como representativa, podría intuirse que, a pesar de la evolución de la educación a distancia a lo largo del tiempo, el equipo docente no se encontraba preparado para tal tipo de enseñanza. Destacando como aspectos negativos la pérdida de interacción en tiempo y espacio con el alumnado.

6. CONCLUSIÓN

Los datos aportados al estudio y la investigación realizada han ayudado a dar respuesta a las preguntas elaboradas al inicio del trabajo. De igual forma, los resultados obtenidos han permitido comprobar la validez de las hipótesis planteadas.

- En primer lugar, se rechaza la primera hipótesis planteada. El alumnado que se ha presentado a las Pruebas de Acceso a la Universidad en 2020 se ha sentido presionado pero su rendimiento académico no ha sido menor respecto a otros años.

La presión que han sentido hacia las pruebas ha sido etiquetada como igualitaria a la acontecida en años anteriores. Sin embargo, el rendimiento académico no se ha visto disminuido. Si es verdad que, durante el confinamiento, el nivel de productividad del alumnado había sido menor; debemos recordar que dicho rendimiento no solo viene determinado por el alumnado, también viene

determinado por el equipo docente, el entorno, la situación sanitaria, las tecnologías, etc.

Tras ese periodo de confinamiento y una vez conocidas las adaptaciones de las pruebas, el rendimiento del alumnado aumentó. La vuelta a una asistencia presencial en las clases finales de preparación para las pruebas supuso una motivación para afrontarlas y finalizar el curso de la manera más óptima posible.

- Esto, nos lleva a rechazar la segunda hipótesis. La modalidad de enseñanza online no ha sido más favorable que la modalidad presencial para la preparación de las pruebas.

De cierta forma, se ha observado que, al inicio del confinamiento, el profesorado ha adoptado cierta resistencia al cambio de modalidad. A pesar de ello, tanto el alumnado como el equipo docente se han conseguido adaptar correctamente. Aun así, no podría decirse que la modalidad online haya resultado ventajosa respecto a la modalidad presencial a la hora de preparar las pruebas.

Esto no implica que no pueda resultar ventajoso en años posteriores. De hecho, una de las ventajas que ya se puede establecer, es la oportunidad de mantener tutorías individuales o grupales vía online. Aspecto positivo para la resolución de cualquier tipo de duda que pueda surgir mientras el alumnado esté preparando las pruebas.

Por último, cabe decir que los objetivos establecidos se han cumplido.

- Se ha podido conocer la valoración del alumnado y el profesorado acerca de la adaptación de las clases a una modalidad online e incluso se ha identificado como se han sentido.
- Las únicas diferencias encontradas de 2020 respecto a otros años son: la situación sanitaria, (la cual fue totalmente diferente y afectó anímicamente al alumnado) y las adaptaciones de las pruebas, (las cuales fueron más flexibles y con posibilidad de elegir las preguntas que mejor se ajustasen a los conocimientos del alumnado presentado).

Finalmente, debemos recordar que las pruebas de acceso se celebran año tras año y la situación sanitaria no es algo que haya afectado únicamente al estudiantado objeto de este trabajo. Debemos recordar, que tanto el alumnado que se encuentra actualmente en 2º de bachillerato como el alumnado de cursos inferiores, han sufrido un retroceso en cuanto a los contenidos adquiridos; lo que podrá suponer un desajuste en los resultados de las pruebas y en las notas de corte que den el acceso a la universidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Fernández, M.V. (2017). *Las leyes de educación aprobadas desde 1978 para los niveles no universitarios* [Archivo PDF].
- Baelo Álvarez, R. (2009). El e-Learning, una respuesta educativa a las demandas a las sociedades del s.XXI. *Pixel Bit.Revista de Medios y Educación*, (35), 87-96.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Revista Education Policy Analysis*, 13, 1-51.
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Digón Regueiro, P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-15
- Escorza, T. E. (1997). Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: una revisión comentada. *Revista de Educación*, (314), 7-27.
- Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 24 de diciembre de 2002, 45118 a 45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Real Decreto Legislativo 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (2008). *Boletín Oficial del Estado*, 283, 24 de noviembre de 2008, 46932 a 46946. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>
- Real Decreto Legislativo 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa de procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de

- Grado. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014, 43307 a 43323. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>
- Real Decreto Legislativo 436/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 67, 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/dof/spa/pdf>
- Eurydice (31 de diciembre de 2020). *España: Educación Secundaria y Postsecundaria no superior*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-43_es
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 11 – 40.
- Gauthier, P. L. (1995). La educación en Europa en la perspectiva del siglo XXI. *Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 7, 80 – 84. <https://doi.org/10.14201/3378>
- González-Geraldo, J. L. (2017). Cultura escolar y reformas educativas en España: algo más de medio siglo y perspectiva de futuro. *Crónica. Revista Científico Profesional de Pedagogía y Psicopedagogía*, 2, 39-50.
- Hevia, I., Belver, J.L. y FANO, S. (2017). *Recursos educativos abiertos (REA) en la enseñanza*. V Plan de formación del profesorado Universitario. Grupo 9.
- Instituto Nacional de Estadística. (2004). *Pruebas de acceso a la universidad. Año 2003* [Archivo PDF]. <https://www.ine.es/prensa/np320.pdf>
- Instituto Vasco de Estadística. (12 de septiembre de 2019). Tasa de abandono escolar prematuro de la población total de 18-24 años. https://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html
- Instituto Nacional de Estadística (2004). *Pruebas de acceso a la universidad. Año 2003*. [Archivo PDF]. <https://www.ine.es/prensa/np320.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13750/19/0>
- Izquierdo, J. M. M. (1991). Política educativa, legislación escolar e ideología en España (1970-1990): análisis comparativo. *Anales de Pedagogía*, (9), 81-113.
- Martín Izard, J.F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 146 - 166). Madrid: Dykinson

- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria*, (9), 108-116.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Sistema Estatal de Indicadores de la educación*. ISBN: 978-84-369-5953-6
- Moledo, M. L., Argos, J., García, J. H., & Vila, J. V. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38.
- Rivero, J. G. (2003). Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza. *Revista Laberinto*, 1-14.
- Sistema Integrado de Información Universitaria. (20 de abril de 2021). *Estadísticas de las pruebas de acceso a la universidad (PAU)*. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e0acc310026041a0/?vgnnextoid=6e03122d36680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Tiana, F.A. (11 de octubre de 2012). Los motivos de las leyes. *Colectivo Lorenzo Luzuriaga*
<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Tiana%20Alejandro/Octubre%202012.pdf>
- Tobón, S. (2003). *Competencias, calidad y educación superior*. Instituto Universitario Anglo Español.

ANEXOS

ANEXO 1: TABLAS COMPARATIVAS DE LAS LEYES DEL SIGLO XXI

Tabla 1

Los objetivos, principios y evaluación del sistema educativo según las leyes del s.XXI

	LOCE	LOE	LOMCE
Duración	2002 - 2004	2006 - actualidad	2013 – 2020
Gobierno	PP	PSOE	PP
Objetivo	Educación de calidad para todos.	Educación de calidad para todos. Todos los componentes de la comunidad educativa deben colaborar para alcanzar dicha calidad.	Educación de calidad para todos. Todos los componentes de la comunidad educativa y de la sociedad deben colaborar para alcanzar dicha calidad. Reducir el abandono escolar temprano
Principios	Equidad y valores Educación como proceso permanente Flexibilidad para adecuar la estructura a los cambios Responsabilidad y esfuerzo	Equidad Educación como aprendizaje permanente Flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad Esfuerzo individual y compartido y motivación del alumnado Orientación educativa	Equidad y valores No cambia
Evaluación del sistema educativo	Corresponde a las administraciones educativas. Entre sus funciones se destaca atender a las evaluaciones de diagnóstico de Educación Primaria y Secundaria, así como el Plan de Evaluación General del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.	Corresponde a las Administraciones educativas, a la inspección, a los centros docentes... Su función será contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación, orientar a las políticas educativas y aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.	Corresponde a las Administraciones educativas. La novedad de esta reforma es la evaluación externa que servirá para garantizar que todo el alumnado alcance los niveles de aprendizaje y orientarles en sus futuras decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que posean.

Nota: elaboración propia a partir de las leyes educativas (2002, 2006, 2013)

Tabla 2*La ESO según las leyes educativas del s.XXI*

	LOCE	LOE	LOMCE
Duración	4 años académicos (12 – 16 años)	4 años académicos (12-16 años)	2 ciclos: <ul style="list-style-type: none"> • Tres cursos escolares • Un curso escolar. (de carácter propedéutico.)
Finalidad	Transmisión de los elementos culturales básicos de los tres ámbitos educativos (científico, tecnológico y humanístico).	Lograr la adquisición de los elementos culturales básicos de los tres ámbitos educativos (humanístico, artístico, científico y tecnológico)	Lograr la adquisición de objetivos y alcance adecuado del grado de adquisición de competencias.
Competencias	Hábitos de estudio, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo	Hábitos de estudio, trabajo en equipo	No cambia
Métodos pedagógicos	Adaptación de los contenidos a las características del alumnado. Se favorecerá la capacidad para aprender de manera individual.	Atención a la orientación educativa. Atención a la diversidad Rechazo de estereotipos	Atención a la organización de los contenidos y actividades prácticas.
Evaluación	Evaluación de diagnóstico para comprobar el grado de adquisición de competencias. (Es una evaluación informativa)	Evaluación del proceso de aprendizaje. Evaluación de diagnóstico para comprobar el grado de adquisición de competencias (Es una evaluación informativa)	Evaluación del proceso de aprendizaje. (continua, formativa e integradora) Evaluación individualizada para comprobar el logro de los objetivos y el grado de adquisición de competencias. (se puede presentar todo el alumnado con un máximo de 2 asignaturas suspensas)
Título	Superación de todas las asignaturas	Superación de todas las asignaturas	Superación de todas las asignaturas y de una evaluación final (60% media de la ESO, 30% de la evaluación)

Nota: elaboración propia a partir de las leyes educativas (2002, 2006, 2013)

Tabla 3

El Bachillerato según las leyes educativas del s.XXI

	LOCE	LOE	LOMCE
Duración	2 cursos académicos	2 cursos académicos	2 cursos académicos
Finalidad	Proporcionar una educación y formación integral, intelectual y humana. Proporcionar conocimientos y habilidades.	Proporcionar una formación, madurez intelectual y humana. Proporcionar conocimientos y habilidades.	No cambia
Organización	3 modalidades: artes, ciencias y tecnología y humanidades y ciencias sociales. Asignaturas comunes, específicas y optativas.	3 modalidades: artes, ciencias y tecnología y humanidades y ciencias sociales.	3 modalidades: artes, ciencias y humanidades y ciencias sociales Asignaturas troncales, específicas y de libre configuración
Métodos pedagógicos	Se favorecerá la capacidad del aprendizaje de manera individual y en trabajo en equipo. Se procurará establecer una relación de los aspectos teóricos de las asignaturas con sus aplicaciones prácticas.	Se favorecerá la capacidad del aprendizaje de manera individual y en trabajo en equipo.	No cambia
Evaluación	Evaluación positiva de todas las asignaturas. Evaluación de una Prueba General de Bachillerato (PGB).	Evaluación del aprendizaje continua y diferenciada según cada materia. Prueba de acceso a la universidad de carácter obligatorio en el caso de querer acceder a estudios de grado.	Evaluación del aprendizaje continua y diferenciada según cada materia. Evaluación final individualizada para comprobar el logro de los objetivos y el grado de adquisición de competencias.
Título	Superación de la PGB. (La calificación es una media entre la nota de la prueba y la media del expediente académico)	Superación de todas las asignaturas en los dos cursos académicos.	Superación de la evaluación final de bachillerato, este facultará para acceder a las enseñanzas superiores.

Nota: elaboración propia a partir de las leyes educativas (se incluyen textos literales) (2002, 2006, 2013)

ANEXO 2: ENTREVISTA A ALUMNADO

Recordar:

- Grabación
- Dejar la entrevista cuando se quiera
- Tratar de recordar

Sociodemográficas

- Sexo
- Fecha de nacimiento:
- ¿En qué instituto ha cursado bachiller?
- ¿Qué rama de bachiller has cursado?

Presencialidad

Ahora sitúate en el mes de septiembre, tras haber cursado primero de bachiller, llegabas del verano, sabías que te esperaba un curso duro, que tenías que preparar selectividad...

ES: ¿Cómo iniciaste 2º de bachiller? ¿te encontrabas animado/a, preocupado, asustado...?

AL:

ES: En la primera y segunda evaluación ¿Cómo era tu rendimiento académico?

AL:

ES: (provisional): Es decir, ¿Sentías que el tiempo de estudio era productivo, o que estabas preparado/a para enfrentarte a los exámenes de clase?

AL:

ES: ¿Durante el tiempo de estudio, te apoyabas en las tecnologías (uso de móvil, pc...)?

AL:

ES: ¿Y en clase, se utilizaban? ¿con que frecuencia?

AL:

ES: ¿Se utilizaban libros de texto?

AL:

ES: En esos momentos, de presencialidad ¿Si tenías algún tipo de duda, contactabas con los profesores por correo o directamente solucionabais las dudas en clase?

AL:

ES: ¿Cómo ha sido la interacción con el profesorado ha sido mayor o menor durante la presencialidad, es decir en las dos primeras evaluaciones?

AL:

ES: ¿Antes de que se decretase el inicio del estado de alarma el 14 de marzo, entre el alumnado comentabais lo que estaba sucediendo? ¿Los profesores os hablaban del tema?

AL:

ES: ¿Cómo viviste esa última semana de presencialidad? ¿te esperabas que nos fuesen a confinar?

AL:

ES: ¿Cómo te enteraste: por las noticias o el propio instituto os envió un comunicado?

AL:

ES: Antes de que se decretase el estado de alarma... que pensabas sobre la selectividad (luego volveremos sobre ello)

AL:

No presencialidad

Teniendo en cuenta lo que vivimos, que estaban todos los medios de comunicación hablando de ello...

ES: ¿Cómo te sentiste al inicio del confinamiento?

AL:

ES: ¿Tenías miedo de que te afectase al curso? ¿Cuáles eran tus preocupaciones?

AL:

ES: ¿Crees que la educación, tu instituto y el profesorado estaban preparados para esta situación?

AL:

ES: Como estudiante ¿crees que estabais preparados para afrontar una modalidad diferente de enseñanza?

AL:

ES: ¿Cómo fueron esas clases a distancia?

AL:

ES: ¿seguíais el horario habitual o los profesores os iban avisando para reuniros?

AL:

ES: ¿Qué plataforma utilizabais: Teams, zoom...?

AL:

ES: ¿Tuviste dificultades para seguir las clases?

AL:

ES: ¿Tenías problemas con el ordenador, de conectividad o con la disponibilidad de tecnologías o por el ambiente en casa?

AL:

ES: En esos momentos, ¿aumentó tu preocupación, nervios por la prueba de acceso a la universidad?

AL:

ES: ¿Te sentiste apoyado por el profesorado? ¿Si tenías dudas las podías resolver fácilmente o la interacción era débil por ser a distancia?

AL:

ES: Cómo era tu rendimiento académico, ¿notabas que estudiabas más, que le dedicabas más tiempo?

AL:

ES: ¿Te costaba más concentrarte?

AL:

ES: ¿Consideras que utilizabas con mayor frecuencia las tecnologías con fines educativos?

AL:

Selectividad

Y ahora, teniendo en cuenta esta situación y que el año pasado eras un alumno que estaba preparando selectividad por primera vez.

ES: ¿Cómo te afectó? ¿Crees que los contenidos que os enseñaban los profesores estaban acordes con el temario de selectividad?

AL:

ES: Algunos institutos, una vez que iban produciéndose las desescaladas desarrollaron clases de preparación para selectividad. En ellas, repasaban y reforzaban todo el temario del curso de cara a los exámenes ¿Ha sido tu caso?

AL:

Una vez que ya conocíais como iba a ser la selectividad en 2020, las adaptaciones que se habían aplicado.

ES: ¿Qué te parecieron las adaptaciones que se hicieron? (justas, asequibles...)

AL:

Hay mucha gente que cuando termina selectividad afirma que ha sido una prueba fácil. El año pasado leí ciertos mensajes en los que la gente se quejaba de la facilidad que os estaban dando para hacer la prueba.

ES: ¿Qué opinas de esto? ¿Crees realmente que os han dado esa facilidad?

AL:

Ya durante los días en los que se desarrollaron las pruebas, si no recuerdo mal se habían retrasado un mes o así.

ES: Primero de todo ¿Dónde la realizaste en un colegio, en un gimnasio...?

AL:

ES: A parte de las medidas de distancia entre mesas etc., que se deben cumplir en unas pruebas de este tipo ¿te impactaron las medidas sanitarias: uso de mascarillas, ventilación...?

AL:

ES: ¿Crees que eso supuso un plus de nervios a la hora de realizar las pruebas? ¿Te sentías más inseguro, más nervioso o más agobiado?

AL:

Habiendo realizado las pruebas y antes de saber las notas.

ES: ¿Cuáles fueron tus sensaciones? ¿Los exámenes habían sido fáciles, difíciles, cortos...?

AL:

ES: ¿Se pareció en algo con tus expectativas?

AL:

ES: Si conociste a personas con las que comparar su experiencia en la selectividad durante otros años ¿lo que viviste se pareció a lo que te han contado? ¿tu experiencia se pareció a esa?

AL:

ES: Ya que me has contado como lo has vivido ¿los resultados como han sido?

¿han sido mejores de lo que te esperabas...?

AL:

ES: ¿Crees que tu nota hubiera sido distinta si no hubiera pasado todo esto?

AL:

ANEXO 3: ENTREVISTA A PROFESORADO

Recordar:

- Grabación
- Dejar la entrevista cuando se quiera
- Tratar de recordar

Sociodemográficas

- Sexo
- Fecha de nacimiento
- Instituto en el que imparte
- Asignaturas y rama en la que se centra

Presencialidad

Antes de nada, me gustaría saber,

ES: ¿Cuántos años aproximadamente llevas impartiendo docencia en la etapa de bachillerato? ¿ha sido en diferentes institutos?

PR:

Ahora ya para empezar a concretar un poco, las preguntas que te voy a realizar van a estar relacionadas con el curso pasado, durante el confinamiento y la preparación de la prueba de acceso.

ES: ¿Antes de que se decretase el inicio del estado de alarma el 14 de marzo, entre el profesorado de 2º comentabais lo que estaba sucediendo? ¿Creíais que nos iban a confinar?

PR:

ES: ¿Habíais preparado o al menos en tu asignatura alguna alternativa para adaptar los contenidos a la modalidad no presencial?

PR:

ES: ¿Cómo viviste esa última semana de presencialidad? (dabas clases normal, no hablabais del tema...)

PR:

ES: ¿Los estudiantes os hablaban del tema?

PR:

ES: ¿Cómo te enteraste: por las noticias o por reuniones entre el profesorado?

PR:

No presencialidad

Teniendo en cuenta lo que vivimos, que estaban todos los medios de comunicación hablando de ello...

ES: ¿Cómo te sentiste al inicio del confinamiento?

PR:

ES: ¿Cuáles eran tus preocupaciones como docente?

PR:

En las primeras semanas...

ES: ¿Cómo era tu jornada habitual de trabajo en clases a distancia? (dabas clase todos los días...)

PR:

ES: ¿Ha habido algún cambio desde los primeros días hasta después cuando ya llevábamos un mes o dos confinados?

PR:

ES: ¿Notabas que trabajabas más que en la presencialidad? (Le dedicabas más tiempo a preparar las clases)

PR:

ES: Y, la atención a los estudiantes ¿Cómo era? (más o menos activas que en la presencialidad, por correo, por videollamadas...)

PR:

ES: ¿Cuáles son las dificultades que has encontrado?

PR:

ES: ¿Cuáles son las diferencias más destacables respecto a la presencialidad? / ¿Qué destacarías como diferencia respecto a la situación normal?

PR:

ES: ¿Crees que la educación y el instituto estaban preparados para esta situación?

PR:

ES: Y como docente ¿crees que el profesorado estabais preparados para afrontar una modalidad diferente de enseñanza?

PR:

ES: Tu, ¿Cómo te has sentido con el cambio de modalidad?

PR:

ES: A parte de dar las clases, ¿has hablado en algún momento con los alumnos sobre cómo se sentían? (Respecto a la selectividad, el confinamiento...)

PR:

ES: Desde el punto de vista de la evaluación ¿Cuáles han sido las dificultades? (Si hacías exámenes tenías miedo de que copiasen) ¿Cuáles eran tus preocupaciones?

PR:

Selectividad

Ya centrándonos en la selectividad...

ES: ¿Te preocupaban las pruebas más que otros años, por igual...?

PR:

ES: No sé exactamente si has tenido que recortar temario, pero ¿Cómo te has sentido con la forma de prepararlas?

PR:

ES: ¿Cómo has visto al alumnado? (más preocupado...)

PR:

ES: ¿Tenías miedo de que no adquiriesen correctamente los contenidos de cara a las pruebas?

PR:

ES: Normalmente se realizan clases de preparación para selectividad, sé que este año pasado algunos institutos también ofrecieron ese servicio ¿ha sido el caso de tu instituto?

PR:

ES: ¿Si es así, han asistido un gran número de alumnos o se ha visto reducido por la pandemia?

PR:

Ya para finalizar... durante el año pasado, estuve leyendo en bastantes redes sociales como estudiantes que ya habían realizado la prueba hacían comentarios sobre la facilidad que se le estaba otorgando al alumnado de 2 de bachiller con las pruebas. (el poder elegir más libremente las preguntas de exámenes...)

ES: ¿Crees que esto ha sido así? ¿Crees que ha sido más fácil para ellos? (para tus alumnos del año pasado)

PR:

ES: Teniendo en cuenta el distanciamiento que se tuvo de la modalidad tradicional presencial ¿Qué aspectos positivos has obtenido como docente a raíz de la modalidad a distancia? ¿A día de hoy has cambiado algo en tu forma de dar las clases?

PR: